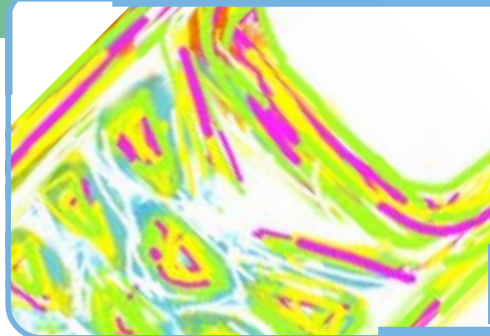


Leif Gredsted & Lisa Gjedde

Børns fortælleuniverser

Forskningsrapport fra
ITMF-Projekt 140



Forskningsprogrammet
Medier og IT i læringsperspektiv

Børns fortælleuniverser

Forskningsrapport fra
ITMF-projekt 140

Forfattere: Leif Gredsted og Lisa Gjedde

© Danmarks Pædagogiske Universitet og forfatterne, 2004

Kopiering af dette materiale er kun tilladt ifølge aftale med Copy-Dan

Omslag: Nan Thøgem

ISBN: 87-7613-095-9

Børns fortælleuniverser

ITMF-projekt 140

Af Leif Gredsted og Lisa Gjedde

Institut for Curriculumforskning • 2004

Danmarks Pædagogiske Universitet

The Danish University of Education

Børns fortælleuniverser

ITMF-projekt 140

Af Leif Gredsted og Lisa Gjedde

1. udgave 2004

ISBN 87-7613-057-6

Institut for Curriculumforskning • Danmarks pædagogiske Universitet

Emdrupvej 101

2400 København NV

Børns fortælleuniverser

ITMF-projekt 140

Af Leif Gredsted og Lisa Gjedde

**Institut for Curriculumforskning
Danmarks Pædagogiske Universitet**

2004

1. Forord

Denne rapport beskriver nogle erfaringer fra et undervisningsforløb med skærbaserede fortællinger på skoler i Rødovre og Gentofte kommuner.

Projektet ”Børns fortælleuniverser” er i sit udspring baseret på idéer og udspil fra forskergruppen på DPU, men det konkrete indhold i projektet er skabt af de lærere, der med entusiasme og kompetence gav projektet liv i klasserne, og derefter delte deres erfaringer og oplevelser med forskerne.

Formålet med rapporten er at videreformidle den viden, der er skaffet til veje gennem samarbejdet mellem børn, lærere, konsulenter og forskere. Det sker i det håb, at materialet kan inspirere andre til at gennemføre lignende projekter.

Fra skoler i Rødovre og Gentofte deltog lærerne Lene Stougaard, Birthe Bæch, Bente Bisgaard, Pernille Reenberg, Lise Uhrup Jensen, Ninette Ørnstrup Jensen og Glen Bærner. Desuden medvirkede pædagogisk konsulent Michael Hansen, Gentofte, og projektkonsulent Carsten Wolfgang, Rødovre.

I produktionsperioden var fire tegnere knyttet til projektet; det drejer sig om Jan Solheim, Karsten Heising, Christina Tandrup og Klavs Ferdinand.

Projektet skylder skoleinspektør Hanne Bach, Rødovre skole, en særlig tak. Hanne Bach sprang til og støttede projektet i en kritisk startfase; uden hendes hjælp havde der ikke været noget projekt at skrive om.

Danmarks Pædagogiske Universitet, marts 2004

Lisa Gjedde

Lektor

Leif Gredsted

Lektor

2. Indholdsfortegnelse

1. Forord.....	4
2. Indholdsfortegnelse.....	5
3. Indledning	7
3.1 Formålet med projektet	7
3.2 Rapportens opbygning	8
4. Sammendrag	10
4.1 Rammer og forløb.....	10
4.2 Forskningen	10
4.3 Undervisningsforløb 1.....	11
4.4 Analyse og materialefremstilling.....	11
4.5 Undervisningsforløb 2.....	12
4.6 Resultater.....	12
5. Projektets rammer og forløb.....	14
5.1 Netværket bag projektet	14
5.2 Projektets faser.....	16
6. Forskning i forhold til projektet	19
6.1 Narrativitet.....	19
6.2 Forskningens rolle.....	23
6.3 Indsamling af empiri	23
7. Første forløb – traditionelle fortællinger.....	27
7.1 Nyager skole	27
7.2 Dyssegårdsskolen.....	29
7.3 Islev skole	32
7.4 Skovgårdsskolen.....	35
7.5 Rødovre skole	37
8. Analyse og materialefremstilling.....	40
8.1 Materialet.....	40
8.2 Analysens udgangspunkt.....	41
8.3 Kategorier af fortællinger	42
8.4 Definition af universer	42
8.5 Produktionen.....	47

8.6 Diskussion af nogle problemer i analyse og materialefremstilling.....	48
9. Andet forløb – multimediale fortællinger	50
9.1 Fælles udfordringer	50
9.2 Nyager skole	52
9.3 Dyssegårdsskolen.....	59
9.4 Islev skole	65
9.5 Rødovre skole	73
10. Resultater og refleksioner.....	93
10.1 Didaktiske resultater.....	93
10.2 Eleverne	99
10.3 Lærerne.....	113
10.4 Undervisning i multimediale skærmfortællinger	118
10.5 Skærmfortællingerne	124
11. Konklusioner og perspektiver.....	134
11.1 Sammendrag af resultater	134
11.2 Perspektivering	138
12. Litteratur.....	140

3. Indledning

Projektet ”Børns fortælleuniverser” har haft til formål at tilvejebringe viden om, hvordan børns udtryksfærdigheder kan udvikles gennem egenproduktion af skærmbaserede fortællinger.

Projektet tog sit didaktiske udgangspunkt i formuleringerne i Formål & centrale kundskabs- og færdighedsområder for folkeskolens fag, læseplanen for dansk samt faghæfte 1, Klare Mål i Dansk om mediekendskab, medieproduktion og udtryksformer. I sidstnævnte fremgår det (side 13) at undervisningen skal give eleverne mulighed for at tilegne sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at ”.. anvende informationsteknologi til lyd- og billedforløb i fiktive og ikke-fiktive udtryksformer og multimedier i en form, der passer til situationen.”

Projektet tog endvidere udgangspunkt i, at integrationen af nye medier har medført, at der hos lærerne er opstået et behov for større didaktisk viden om feltet og for materialer, som kan understøtte arbejdet med IT-baserede udtryksformer i forhold til børnenes egne universer.

Med hensyn til den praktiske implementering og afprøvning var projektet baseret på et eksisterende, forlagsudgivet program (”Tegnehistorier” fra Gyldendal Uddannelse). I forbindelse med projektet blev der fremstillet yderligere indholdsmateriale i form af tematiske billedserier, som skulle danne udgangspunkt for børnenes egenproduktion af interaktive skærmfortællinger inden for fortælleuniverser, som eleverne selv definerer.

3.1 Formålet med projektet

Der findes i forvejen en stor viden om narrativitet, som i hovedsagen tager udgangspunkt i tekstbaserede (litterære) fremstillinger og den mundtlige fortælletradition. Projektet om børns fortælleuniverser havde til formål at give en empirisk baseret indsigt i de fortælleuniverser, børn på mellemtrinet foretrækker at bevæge sig i, når de via moderne multimedier kan udtrykke sig alsidigt og varieret i tekst, billeder og lyd indenfor selvdefinerede fortælleuniverser. Nyere forskning (Hudson og Shapiro, 1991, pp. 89-136) peger på betydningen af valg af tema og indhold, når børn skal frembringe fiktion. Ved at forsøge at tage udgangspunkt i børnenes egne, fortællemæssige rammer var det derfor hensigten at udvikle et tematiseret materiale, som kunne være så relevant som muligt for målgruppen i forhold til produktionen af skærmbaserede fortællinger.

Det var endvidere hensigten at forsøge at nå frem til en mere generel forståelse af de arketyperiske træk, der kan tænkes at være karakteristiske for interaktive, nonlineære fortælleformer med hensyn til persongalleri, ydre rammer, plot, konflikttyper og løsningsmodeller. Det empiriske materiale, der blev tilvejebragt gennem børnenes produktioner, ville endvidere kunne udgøre et grundlag for en analytisk kortlægning af forskelle og ligheder i forhold til traditionelle, sekventielle og noninteraktive fortælleformer. Projektet kunne dermed give mulighed for indsamling af viden inden for et område, som den teknologiske udvikling sætter et stigende fokus på.

Som et helt konkret resultat af projektet skulle der desuden udspringe et direkte anvendeligt narrativt materiale i form af tematiske billedserier, der kunne stilles gratis til rådighed for alle lærere og klasser, der ønsker at arbejde med interaktive skærmfortællinger.

Fortællingen er vigtig både i en danskfaglig sammenhæng og som redskab til – på et bredere fagligt plan – at udfordre og stimulere børns kommunikative kompetencer. Formålet med projektet var derfor også at samle viden om, hvordan børn på mellemtrinnet kan anvende narrativitet til produktion af interaktive, skærbaserede fortællinger, og hvorledes animerede skærmfortællinger kan anvendes som redskab ved udvikling af børnenes kommunikative færdigheder. Gennem en indsamling og videreformidling af de danskfaglige og didaktiske erfaringer, som lærerne gjorde sig i forbindelse med projektets undervisningsforløb skulle den multimediale arbejdsform blive tilgængelig for børn og lærere i almindelighed.

Projektet havde dermed et tredelt formål:

- *et didaktisk formål*, nemlig en intention om at gøre viden og erfaringer omkring tilrettelæggelsen af narrative undervisnings- og produktionsforløb med it alment tilgængelige for lærere og elever
- *et materiale-mæssigt mål*, nemlig et ønske om at producere indholdsmateriale i form af tematiske billedserier, som kunne danne udgangspunkt for børnenes egenproduktion af interaktive skærmfortællinger.
- *et teoriskabende formål* ved at fremskaffe materiale til en nærmere analyse af børns fortælleuniverser, således som de manifesterer sig i et skærbaseret, digitalt medie.

3.1.1 Undervisningsdifferentiering

Ved at inddrage et medie, som lægger større vægt på den billedmæssige side, og som trækker på motiverende effekter som fx animation og lyd, gav projektet også mulighed for at få indblik i, hvorledes denne mediegenre fungerede i relation til elever på mellemtrinnet med forskellige narrative og danskfaglige kompetencer. Især var det af interesse at få belyst, om genren kunne støtte nogle fagligt svagere børn på mellemtrinnet i deres narrative udvikling. Gennem det samarbejde, som produktionen af fiktionsforløb ved skærmen lægger op til, forventedes det samtidig, at mediet kunne styrke team-arbejdet og give eleverne mulighed for at udvikle en række blødere kompetencer som kreativitet og udtrykskompetence. Det var desuden en hypotese, at denne arbejdsform i særlig grad kunne støtte børn, der ikke er stærke læsere, eller som af andre grunde havde svært ved at udfolde sig indenfor den traditionelle, skriftlige fremstillingsform.

3.2 Rapportens opbygning

I det følgende gives en kort læsevejledning til rapportens indhold:

Afsnit 4 indeholder et meget kort sammendrag af hele rapporten.

Afsnit 5 beskriver projektets rammer og organisering, ligesom der redegøres for projektets deltagere og de faser, det var opdelt i.

Afsnit 6 redegør for, hvorledes forskningen i tilknytning til projektet blev gennemført, herunder forskningens rolle og den metodiske fremgangsmåde ved indsamling af projektets empiri.

Afsnit 7 fortæller om, hvordan det første forløb med ikke-skærmbaserede fortællinger forløb i de fem klasser, der gennemførte denne del af projektet.

Arbejdet i denne fase resulterede i et omfattende narrativt materiale, som blev underkastet en nærmere analyse. Analyse og fremstillingen af billedmaterialet til den følgende undervisningsfase beskrives i *afsnit 8*.

Afsnit 9 rummer en detaljeret beskrivelse af, hvordan lærerne i de fire klasser i denne fase hver især greb deres undervisningsforløb med tegnehistorier an.

I *afsnit 10* gennemgås de resultater, forskergruppen har kunnet hente fra observation af undervisning, samtaler med lærere og elever samt elevernes produktioner.

Rapporten slutter med nogle konklusioner og en perspektivering i *afsnit 11*. Her opsummeres de vigtigste resultater fra det foregående afsnit.

4. Sammendrag

I det følgende gives et kort sammendrag af rapportens afsnit 5-10, der beskriver projektets rammer og forløb, den tilknyttede forskning, de to faser med undervisningsforløb og den mellemliggende analyse og materialefremstilling samt de vigtigste af resultaterne fra projektet.

En samlet fremstilling af undersøgelsens resultater og konklusioner findes i afsnit 10 og 11.

4.1 Rammer og forløb

Projektet ”Børns fortælleuniverser” omfattede fra starten 3 skoler i Rødovre kommune og 2 skoler i Gentofte kommune med i alt 7 lærere og ca. 110 elever. I projektets 2. fase deltog dog kun én af klasserne fra Gentofte kommune.

Desuden deltog Danmarks Pædagogiske Universitet (repræsenteret ved 2 forskere, Leif Gredsted og Lisa Gjedde) samt forlaget Gyldendal Uddannelse (repræsenteret ved forlagskonsulent Torben Truels Nielsen). Som koordinatore i forhold til netværket mellem skolerne fungerede pædagogiske konsulent Michael Hansen i Gentofte kommune og projektkonsulent Carsten Wolfgang i Rødovre kommune.

Projektet havde som forudsætning, at et vellykket forløb og resultat kun kunne opnås, hvis den pædagogiske kreativitet og fantasi hos deltagerne fik rum til at komme til udtryk, og at de bedste rammer for dette skabtes gennem et tæt samarbejde i alle projektets faser. I dette samarbejde indgik derfor som noget helt grundlæggende en løbende udveksling af idéer og erfaringer. Strategien for styrkelse af projektets netværk omfattede fire indsatsområder for styrkelse af netværket: Fælles konference i SkoleKom, tilknytning af konsulenter, planlægningsseminarer og tid til erfaringsudveksling i netværket.

Projektet var opdelt i 4 klart adskilte faser, der omfattede projektopstart, første runde med undervisningsforløb, analyse og materialefremstilling, anden runde med undervisningsforløb samt forskningsmæssig bearbejdelse af det indsamlede materiale.

4.2 Forskningen

Forskningens rolle i forhold til projektet var dels igangsættende i forhold til at definere projektets formål og grundlæggende problemstillinger, dels beskrivende i forhold til indsamling og formidling af observationer af undervisning og læreres og elevers erfaringer. Det var endvidere forskningens opgave at analysere et narrativt materiale med henblik på at definere de billeduniverser, der skulle være omdrejningspunktet for de skærbaserede undervisningsforløb i klasserne.

Strategien i projektet hvilede på en antagelse om, at klassiske, strukturalistiske teorier om narrativitet kunne danne udgangspunkt ved en omfortolkning fra et traditionelt nar-

rativt produkt som fortrinsvis var baseret på skriftlig fortælling, til udformningen af et billedmateriale, der skulle tages i anvendelse i multimediale skærmtællinger, gennem påvisning af karakteristiske manifestationer af de klassiske aktanter.

Det var endvidere et mål for forskningsindsatsen at beskrive, hvordan eleverne udfoldede sig med brug af ikke-lineære kompositionsformer ved at skabe visuelt baserede hyperfortællinger, der byggede på et billedmæssigt og mundtligt udtryk og dermed ikke alene var tekstbaserede. Deres mulighedsrum på computeren adskilte sig dermed på flere måder fra de traditionelle lineære fiktionstekster, de havde produceret med papir og blyant gennem det meste af deres skoleforløb. Det har endvidere været en væsentlig del af projektets forskningsindsats at følge de forskellige undervisningsforløb med henblik på registrering af væsentlige didaktiske og metodiske træk ved undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse.

Den forskningsmæssige tilgang var dels karakteriseret af træk fra *aktionsforskning*, dels inspireret af den tilgang, der ligger bag såkaldt *grounded theory*.

Projektet hentede sin empiri fra mange kilder: Interviews og samtaler med lærere og elever, observation af undervisning og læreforløb, registrering af respons, analyse af lærernes undervisningsmaterialer og – ikke mindst – børnenes produktioner i de to undervisningsforløb.

4.3 Undervisningsforløb 1

For at få et konkret udgangspunkt for udviklingen af det skærmbaserede materiale blev der i starten af projektet gennemført et traditionelt danskforløb med fremstilling af fiktion. Dette forløb – der i praksis fik en meget forskellig formning i de fem klasser – resulterede i ca. 60 forskellige elevproduktioner, hvoraf de fleste var tekstbaserede fortællinger. Der blev dog også lavet hørespil, stangdukketeater og billedfriser.

4.4 Analyse og materialefremstilling

På basis af det materiale, der var resultatet af det første undervisningsforløb – og med reference til teoretisk viden om narrativitet – var det målet for denne fase af projektet at få defineret et antal fortælleuniverser med tilhørende persongalleri, genstande, scenerier osv. ud fra teoretisk baserede forestillinger om, hvad der kunne konstituere arketyperiske fortælleuniverser for børnene, idet begrebet arketyperisk her bruges i relation til materialets dybdestruktur. Der blev gennemført dels en gennemgang af materialet på makroniveau med henblik på at beskrive det tematiske indhold, dels en mere detaljeret analyse, der var baseret på en aktantbaseret skematisering af hver enkelt fortælling. I analysen indgik endvidere registrering af særlige træk ved karakterer, objekter og miljøer. En række andre karakteristika ved fortællingerne som fx litterær genre, forholdet mellem den klassiske, velformede fortælling og børnenes fortællinger osv. trådte i første omgang i baggrunden, idet disse parametre ikke havde betydning for den materialeproduktion, der lå imellem fase 1 og fase 2.

Analysen gjorde det muligt at placere flertallet af børnenes fortællinger i en række pragmatisk definerede indholds- eller genrekategorier, der siden dannede udgangspunkt for en konkret beskrivelse af de nye billeduniverser. I praksis var det dog ikke muligt at skabe et analytisk filter, der med videnskabelig præcision kunne udkrystallisere, hvad der skulle med og ikke skulle med i universerne, og hensynet til, at materialet skulle være med til at vække børnenes fortællelyst, bevirkede, at udvælgelsen af indhold i universerne nogle steder fik lov til at bryde grænserne i forhold til den snorlige, rationelle analyse ved at give rum til det finurlige, det uventede og det måske provokerende og fantasibefordrende.

Denne del af projektet sluttede med, at fire tegnere fremstillede det nødvendige billedmateriale til de nye emneserier. Der blev i alt produceret ca. 1580 enkeltfigurer, lavet 160 animationer og tegnet 235 for- og baggrundstegninger.

4.5 Undervisningsforløb 2

I projektets næste fase arbejdede klasserne med at fremstille skærmfortællinger med udgangspunkt i de udviklede fortælleuniverser. Hvor det forekom relevant i forhold til formålet med de enkelte klassers projekter blev børnene holdt fast på, at de producerede med henblik på en bestemt målgruppe, fx elever i en klasse på en anden skole, i parallelklassen eller for elever fra et lavere klassetrin. Dermed blev det muligt for eleverne at dele viden og oplevelser med hinanden på tværs af skoler, klasser og klassetrin, ligesom børnene gennem brugernes respons opnåede et umiddelbart kendskab til de kommunikative overvejelser, man må gøre sig, når man tilrettelægger et narrativt forløb, der skal kunne forstås og opleves af andre.

Selv om der blev valgt lidt forskellige tilgange til arbejdet med skærmfortællingerne, stod lærerne på de fire skoler, der gennemførte denne del af projektet, overfor en række fælles problemer og udfordringer. En række af disse forhold blev dels drøftet med lærerne på et seminar inden det andet forløb, dels diskuteret med de enkelte lærere/lærerteam umiddelbart inden deres projekter på skolerne gik i gang. Blandt de fælles, centrale problemer var undervisning i fortælle teknik, undervisning i det program der skulle bruges og i det materiale, der stod til rådighed, den praktiske tilrettelæggelse af arbejdet i klasserne samt etablering af hensigtsmæssige makkerpar med henblik på samarbejdet omkring skærmfortællingernes indhold og den konkrete implementering på computerne.

I denne del af rapporten redegøres der for, hvorledes undervisningen med de nye billeduniverser blev gennemført på de enkelte skoler, hvilke overvejelser lærerne gjorde sig før de gik i gang med undervisningen, hvordan det forløb i praksis og hvordan lærerne efterfølgende vurderede proces og resultater.

4.6 Resultater

Gennem kortlægningen af den konkrete planlægning, implementering og evaluering af undervisningsforløbene har projektet givet indblik i arbejdet med narrative forløb via

interaktive multimedieproduktioner i faglige og tværfaglige sammenhænge på mellem-trinnet. Projektet har endvidere givet indblik i en lang række andre forhold i tilknytning til undervisning og læreprocesser, herunder de faglige muligheder i forhold til dansk og fremmedsprogsundervisningen, tilrettelæggelse af undervisning i et it-stof, et potentiale med hensyn til undervisningsdifferentiering, de organisatoriske overvejelser bag undervisningsforløb med skærbaserede, multimediale fortællinger, elevernes motivation i forhold til denne arbejdsform og deres vurdering af proces og resultater, forskellige forhold omkring samarbejde og gruppedannelse, anvendelsen og betydningen af respons, forskelle i pigers og drenges – og stærke og svage elevers – tilgang til mediet samt det faglige, personlige og sociale udbytte.

Projektet har også tilvejebragt erfaringer vedrørende lærerkompetencer og lærerroller – herunder dialektikken mellem styring og kreativ udfoldelse – og det har givet indblik i, hvorledes der kan undervises i multimedial fortælle teknik.

Endelig har projektet givet indblik i, hvorledes eleverne udnytter det nye medie, når de første gang slippes løs på det.

Den samlede redegørelse for projektets resultater og refleksioner findes i afsnit 10, mens der i afsnit 11 findes et sammendrag af nogle vigtige resultater sammen med en kort perspektivering.

5. Projektets rammer og forløb

I det følgende beskrives, hvorledes projektet blev organiseret, både med hensyn til at igangsætte arbejdet i klasserne og i forhold til indsamlingen af empiri.

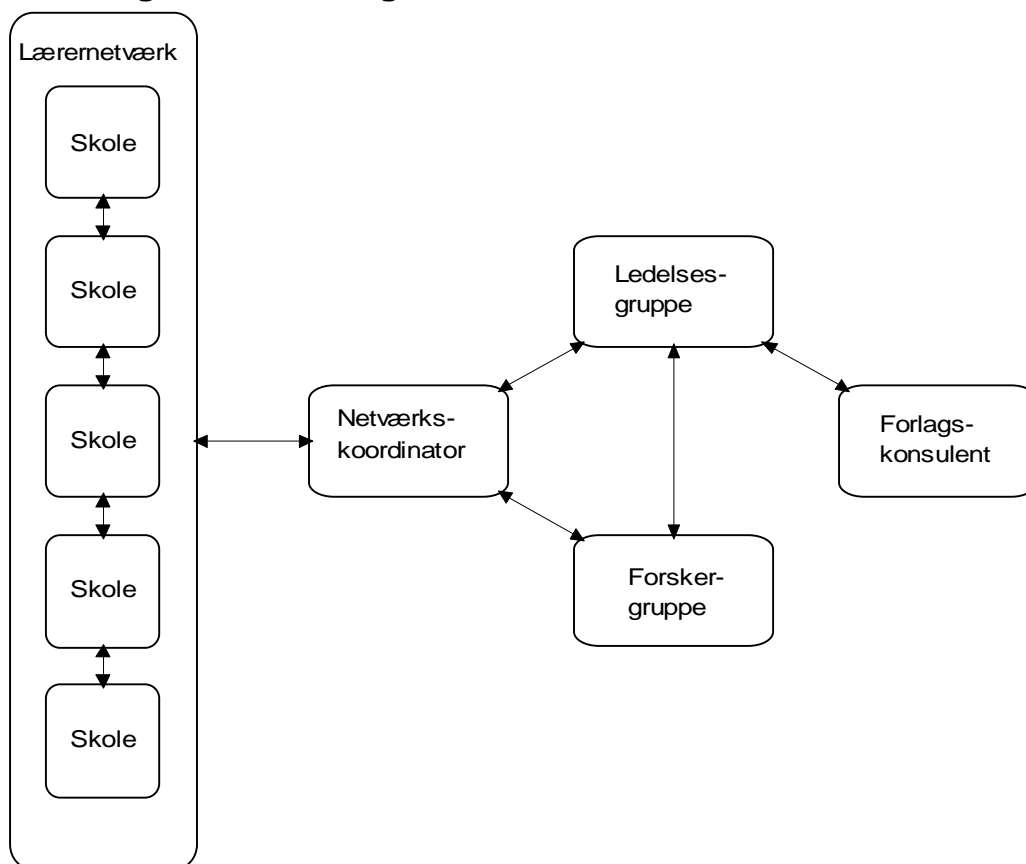
5.1 *Netværket bag projektet*

Netværket bestod fra starten af 3 skoler i Rødovre (Rødovre skole, Islev skole og Nyager skole), 2 skoler i Gentofte kommune (Skovgårdsskolen og Dyssegårdsskolen), Danmarks Pædagogiske Universitet (repræsenteret ved 2 forskere, Leif Gredsted og Lisa Gjedde) samt forlaget Gyldendal Uddannelse (repræsenteret ved forlagskonsulent Torben Truels Nielsen). Som koordinatore i forhold til netværket mellem skolerne fungerede pædagogiske konsulent Michael Hansen i Gentofte kommune og projektkonsulent Carsten Wolfgang i Rødovre kommune. Carsten Wolfgang deltog desuden i projektledelsen.

Fra de fem skoler deltog 5 klasser med i alt 7 lærere og ca. 110 elever fra mellemtrinnet. Undervisningen i klasserne i de to projektførøb var det centrale omdrejningspunkt i projekterne; det var gennem samarbejdet mellem lærere, konsulenter og forskere, at projektet skulle generere sine resultater. DPU's rolle i netværket er yderligere beskrevet i afsnittet om forskningsindsatsen.

Gyldendal Uddannelse var konsulent i forbindelse med materialefremstillingen, lige som forlaget stod for klargøring af materialet til distribution. Gyldendal Uddannelse oprettede og vedligeholdte desuden en hjemmeside, som efterfølgende informerede om projektet, og hvorfra billedmateriale og andre af projektets produkter kunne hentes.

5.1.1 Organisationsdiagram



Lærernetværket bestod af projektlærerne fra de fem skoler fra Rødovre og Gentofte kommune, der deltog i projektet. Fra Rødovre deltog Lene Stougaard, Birthe Bæch, Bente Bisgaard, Pernille Reenberg og Lise Uhrup Jensen. Fra Gentofte deltog Ninette Ørnstrup Jensen og Glen Barner.

Netværkskoordinatorer var Michael Hansen (Gentofte kommune) og Carsten Wolfgang (Rødovre kommune).

Ledelsesgruppen bestod af netværkskoordinatorerne (Michael Hansen og Carsten Wolfgang), skolelederen fra Rødovre skole (Hanne Bach) samt forskergruppen (Lisa Gjedde og Leif Gredsted).

Forskergruppen var sammensat af de to DPU-forskere, der var knyttet til projektet (Lisa Gjedde og Leif Gredsted).

Forlaget Gyldendal Uddannelse blev repræsenteret i projektet af en forlagsredaktør (Torben Truels Nielsen).

5.1.2 Lærernes rolle i netværket

Projektet var forankret i både en forskningsmæssig tilgang og i et konkret undervisningsmæssigt udgangspunkt. Det var lærernes og elevernes arbejde i klasserne, der skulle forsyne projektet med et praksisrelateret empirisk materiale, ligesom dette arbejde skulle bidrage med de erfaringer og overvejelser, der kunne viderebringes både i lærernetværket og til en videre kreds.

5.1.3 Samarbejde og erfaringsudveksling i netværket

Alle parter i projektet havde som udgangspunkt, at et vellykket forløb og resultat forudsatte, at den pædagogiske kreativitet og fantasi hos deltagerne fik rum til at komme til udtryk, og at de bedste rammer for dette skabtes gennem et tæt samarbejde i alle projektets faser. I dette samarbejde indgik derfor som noget helt grundlæggende en løbende udveksling af idéer og erfaringer. Der var på forhånd lagt nogle strategier for, hvorledes netværket mellem lærerne kunne styrkes, således at projektet blev oplevet som en fælles opgave, selv om de enkelte lærere implementerede deres del af den undervisningsmæssige side af projektet som delforløb i deres egne klasser.

Strategien omfattede fire indsatsområder for styrkelse af netværket:

- For det første fik samtlige parter i netværket adgang til en fælles konference i SkoleKom. Denne konference blev en centrale platform for udveksling af idéer og erfaringer. Konferencen var først og fremmest lærernetværkets fælles arbejdsforum, men den blev også brugt til informationsudveksling, fælles planlægning osv.
- For det andet var der til lærernetværket knyttet to erfarne konsulenter, der bl.a. havde til opgave at styrke netværket mellem lærerne og holde det aktivt gennem hele projektperioden. Projektets ledelsesgruppe betragtede det som en væsentlig forudsætning for, at der kunne blive tale om et aktivt fungerende netværk, at projektet løbende havde mulighed for dels at tilføre lærernetværket idéer og inspiration, dels at formidle hurtig kontakt mellem lærere, der kunne have nytte af hinandens erfaringer, eller som havde idéer, der kunne bringes i spil i andre af netværkets klasser.
- For det tredje deltog lærerne meget aktivt i beslutningerne vedrørende den konkrete udformning af projektets undervisningsmæssige realisering og i tilvejebringelsen af forudsætningerne for indsamling af de didaktiske erfaringer og det øvrige empiriske materiale. For at fremme netværkets aktive deltagelse i disse processer blev der gennemført to netværksseminarer; det ene før den første projektperiode i klasserne, og den anden ved starten af den del af projektet, hvor der skulle arbejdes med digitale fortællinger på skærmen.
- Endelig var der disponeret med et antal timer pr. deltagende lærer til deltagelse i samarbejdet med kollegerne i lærernetværket.

I den it-intensive del af projektet, hvor børnene arbejdede på deres skærmfortællinger, var projekterne på de enkelte skoler tidsmæssigt forskudt i forhold til hinanden. Denne planlægning var egentlig beregnet på at gøre det muligt for de tilknyttede forskere at følge de enkelte klasser så tæt som muligt. Det viste sig imidlertid at have den ekstra fordel, at lærerne kunne følge hinandens projekter gennem kommunikationen i konferencen og dermed blive inspireret af, hvad de øvrige lærere foretog sig – og måske lære af de ting, der gav anledning til vanskeligheder.

5.2 Projektets faser

Projektet blev planlagt således, at det kunne forløbe i nogle klart adskilte faser, startende i december 2001 og sluttende medio 2003.

De vigtigste faser var projektstart, fortælling gennem traditionelle medier, analyse af børnenes fortællinger, produktion af illustrationsmateriale, børnenes arbejde med skærmfortællinger samt efterbehandling af observationer og indsamlet materiale.

Sekvens og tidsplan for projektet blev derfor planlagt og gennemført således:

5.2.1 Fase 0 - opstarten

December 2001 – januar 2002: I projekts opstartsfasen blev lærerne orienteret om projektets mål, omfang og indhold. Desuden blev det første narrativtseminar afviklet, og der blev indgået aftaler om, hvornår og på hvilke præmisser den første projektperiode kunne gennemføres i de 5 klasser, der oprindeligt var knyttet til projektet.

5.2.2 Fase 1 – første undervisningsforløb i klasserne

Februar 2002 – maj 2002: Der blev gennemført emnearbejder om narrativitet i klasserne. Børnene udviklede deres egne fortællinger gennem mundtlig fortælling, dramatisering, håndtegning og andre aktiviteter, der var egnede til at fremme den spontane fortællelyst.

Arbejdet med emneforløbene blev planlagt af lærerne i samarbejde med konsulenter og forskere. Før de enkelte emnearbejder gik i gang, blev der gennemført interviews med lærerne om deres overvejelser i forhold til deres planlagte undervisningsforløb. De enkelte forløb blev fulgt af forskerne med henblik på at opsamle erfaringer og registrere resultater fra undervisningen og børnenes produkter.

5.2.3 Fase 2 – analyse af fortællinger og materialeproduktion

Juni 2002 – september 2002: Efter afslutningen af det første undervisningsforløb i klasserne blev der gennemført en analyse af det indsamlede materiale med henblik på at kunne udforme en beskrivelse af de billeduniverser, der skulle danne grundlag for materialefremstillingen.

Analysen resulterede i identifikation af de mest almindelige 'settings', som børnenes fortællinger indlejrede sig i, og i de persongallerier, børnene typisk tog udgangspunkt i. Herefter blev den konkrete materialeproduktion i relation til det anvendte programs præmisser og muligheder planlagt af forskerne i samarbejde med forlag og tegnere. Med en enkelt undtagelse blev de nye 'universer' med figurer, genstande og baggrunde færdige inden starten på næste runde af undervisningsforløb.

Senere viste det sig praktisk muligt at supplere med endnu et univers.

5.2.4 Fase 3 – sidste undervisningsforløb i klasserne

Oktober 2002 – april 2003: Denne fase indledes med det 2. narrativitetsseminar med henblik på drøftelse af det narrative potentiale i det materiale, der er udviklet, samt de praktiske, metodiske og pædagogiske forhold, der var aktuelle i forbindelse med lærernes forberedelse af individuelle emneforløb.

Derefter planlagde og gennemførte lærerne i samarbejde med forskere og konsulenter et undervisningsforløb i hver af klasserne med henblik på produktion af skærbaserede fortællinger, hvor udgangspunktet var i det nye, emneorienterede billedmateriale.

Forskningen fulgte og registrerede de enkelte klassers arbejde med henblik på at indsamle et empirisk materiale til den efterfølgende analyse og formidling.

Der blev gennemført samtaler med lærerne både før og efter de enkelte undervisningsforløb. I enkelte tilfælde blev der desuden lejlighed til mere spontane samtaler i forlængelse af besøg i klasserne.

Der gennemføres desuden en række samtaler med elevgrupper omkring deres produktioner for at kunne afdække det betydningsindhold, der ligger bag de enkelte skærmfortællinger, og som ikke direkte kommer til udtryk gennem handling, billedvalg og dialog.

Projektets resurser muliggjorde et ekstra undervisningsforløb i en af klasserne, denne gang med henblik på at få indblik i elevernes kompetence med hensyn til brug af programmet efter et stykke tid, og for at undersøge det didaktiske potentiale i forhold til billedkunst og engelskundervisning.

5.2.5 Fase 4 – forskningsmæssig bearbejdelse

Maj 2003 – marts 2004: I denne periode foregik den forskningsmæssige bearbejdelse af det indsamlede materiale samt tilvejebringelse af et formidlingsgrundlag med henblik på rapportskrivning og udvikling af indhold til projektets websted.

Det empiriske materiale omfattede en række eksempler på børneproducerede, skærbaserede fortællinger og et stort didaktisk materiale fra lærer- og elevsamtaler, observationer og lærernes dokumentation. Materialet har dannet grundlag for udarbejdelsen af denne rapport, som forhåbentlig kan støtte andre klassers arbejde med tilsvarende fortælleforløb med anvendelse af multimediale arbejdsredskaber.

6. Forskning i forhold til projektet

I det følgende beskrives udgangspunktet for den forskningsindsats, der er gennemført i forhold til projektet, herunder overvejelser i forhold til narrativitet, forskningens rolle, den metodiske tilgang og indsamlingen af empiri.

6.1 Narrativitet

Den traditionelle fortælling – således som den fx kendes fra eventyr og folkeeventyr – kan siges at være karakteriseret ved en række gennemgående træk som fx 'plottet' med sine konflikter eller forhindringer og den lykkelige slutning, samt sit persongalleri af helte, skurke og hjælpere. Denne forståelse af fortællingen hentes dels fra den klassiske forskning i folkeeventyr, der blev gennemført af Vladimir Propp, dels fra den klassiske strukturalistiske tilgang til analyse af fortællinger, der skyldes Greimas (Greimas 1974), og som især er blevet kendt gennem den såkaldte aktantmodel. Ifølge Greimas skulle det være muligt at opstille en model for den grundlæggende struktur i fortællinger, idet analysen først og fremmest interesserer sig for, hvordan en fortælling fremstiller eller formidler sit episke indhold; den formelle, ydre fortællestruktur er derimod ikke genstand for analyse efter denne model. Fortællingens betydningsindhold identificeres ved kortlægning af en særlig aktant-struktur, hvor aktanterne er roller eller aktører i den givne fortælling. Blandt de funktioner – aktanter – der kan identificeres ud fra denne tankegang er modstander- eller skurke-funktionen, hjælper-funktionen osv. Det er ifølge Greimas muligt at identificere seks forskellige aktanter, og aktantmodellen er grundlæggende set en fastlæggelse af, hvorledes disse aktanter parvis kan forholde sig til hinanden gennem tre forskellige relationskategorier:

- subjekt ⇔ objekt
- afsender ⇔ modtager
- hjælper ⇔ modstander.

Man bør bemærke sig, at de konkrete personer i en fortælling hver især kan rumme flere aktant-funktioner i sig.

Bag forskningsindsatsen i projektet ligger en forestilling om, at disse universelle træk fortsat vil være aktuelle og genkendelige, når det drejer sig om multimedierede fortællinger, men at den anderledes fortælleform samtidig vil give fortællingen nye muligheder for at udfolde sig gennem interaktivitet med læseren og ved et brud med den traditionelle, lineære fortælleform.

6.1.1 Hyperfortællinger

En af de ting, der adskiller den traditionelle fortælling fra den digitale skærmfortællingen er muligheden for at arbejde med hypertextbegrebet. En hyperfortælling kan forstås som en episk udvikling, der ikke er sekventiel og tekstbaseret som den traditionelle fortælling, men derimod er karakteriseret ved ikke-lineære forløb, billeder, lyd, animati-

on og interaktivitet. Dette paradigme, som især er karakteriseret ved at understøtte fortælleforløb med flere veje igennem – faciliteres gennem brugerens interaktion med fortællingen på skærmen – ville eleverne få lejlighed til at stifte bekendtskab med gennem produktionsforløbet. Dermed blev eleverne præsenteret for vigtige og grundlæggende begreber og kundskaber i relation til den moderne medie- og IT-kultur.

Samtidig stilles underviseren overfor faglige og didaktiske overvejelser og udfordringer: hvorledes kan disse begreber indarbejdes i det traditionelle danskpensum, hvordan tilrettelægges undervisning i produktion af interaktive, hypertextbaserede fortællinger, og hvilke sider af det danskfaglige stof kan eventuelt styrkes eller anskues på nye måder?

6.1.2 Visuelt baserede fortællinger

Den traditionelle børnefremstillede fiktionsfortælling, således som den produceres af eleverne gennem en stor del af skoleforløbet, er først og fremmest baseret på tekst, selv om der naturlig – især på de mindre klassetrin – kan være tale om illustrationer i tilknytning til eller integreret i teksten. De skærmbaserede fortællinger vil derimod primært være baseret på billeder, der suppleres med talebobler, fortælle-tekstbokse eller indtalt lyd; det er sekvensen af skiftende skærbilleder, suppleret med korte tekster eller lyd, der bringer fortællingen videre.

For elever på begynder- og mellemtrinnet vil det normalt være en uoverkommelig opgave at producere en afsluttet fortælling som enkeltstående, hånd tegnede billeder. Når det gøres i undervisningen er det som regel i form af korte tegneserier eller billedfriser. Informationsteknologien giver en hurtigere tilgang til produktion af fortællende skærbilleder ved at tilbyde en samling af færdige 'bagtæpper' og et galleri med personer, dyr, genstande og animationer, som frit kan kombineres på skærmen til billeder, der ved tidsstyring – eller brugerens indgreb via 'hotspots' – præsenteres som en fortælling i form af en sekvens af billeder.

Den type skærmfortællinger, der blev arbejdet med i projektet, adskiller sig således fra den gængse, tekstbaserede fiktionstekst:

	Skriftlig fortælling	Skærmbaseret fortælling
Episk flow	Sekvens af ord	Sekvens af billeder
Billedets funktion	Sekundær	Primær
Tekstens funktion	Fortæller	Dialog, fortællestemme
Lydens funktion	Ingen	Tale, effekter, stemning
Struktur	Lineær	Hypertekst
Komposition	Vilkårlig	Vilkårlig
Interaktivitet og læservalg	Ingen	Mulig
Begrænsning	Kun fantasien	Billedmaterialet

Der er derfor tale om to meget forskellige medier, som på de fleste punkter stiller forfatteren overfor komplementære muligheder. Hertil kommer, at børn på mellemtrinnet har

arbejdet med den traditionelle, skriftlige fortælling i 4-5 år, mens skærmfortællingen som genre er ny for dem.

Det har derfor været en væsentlig del af projektets forskningsindsats at følge de forskellige undervisningsforløb med henblik på registrering af væsentlige didaktiske og metodiske træk ved undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse. I denne del af projektet har både lærere og elever været inddraget og har kunnet yde bidrag takket være deres konkrete erfaringer med en ny måde at konstruere fiktion på. Endvidere er de færreste skærmpresentationer blevet gjort til genstand for analyse.

Den gennemgående arbejdsform ved produktionen af skærmfortællingerne har været samarbejde i små grupper på 2 elever. Netop frembringelsen af et fælles produkt kan være et vigtigt led i synliggørelsen af værdier, erkendelser og tanker, som gennem *eksternaliseringen* af materialet kan underkastes refleksion og meta-kognitive processer (Bruner 1996, p. 74):

Eksternalisering frembringer en dokumentation af vore mentale præstationer, som findes "uden for os" snarere end mere vagt "i hukommelsen". [...] Værker, og værker som er ved at blive til, skaber fælles og forhandlelige måder at tænke på i grupper.

Denne refleksion kunne finde rum i den eksternalisering af tanker, forestillinger og fantasier, der fandt sted gennem elevernes arbejde med deres tegnehistorier og i den kollaborative praksis, der manifesterede sig som responsgivning og samarbejde på tværs af grupperne.

De elever, der indgik i projektet, fik lejlighed til at stifte bekendtskab med nogle af fortælleteknikker, der er karakteristiske for digitale medier, der er baseret på billede, tekst, bevægelse og lyd. Genremæssigt har de bevæget sig i et uopdyrket område, der placerer sig et sted mellem tegneseriestriben og tegnefilmen – men med interaktivitet og hypertextbegrebet som en ekstra dimension. Gennem arbejdet med selv at tilrettelægge skærmproduktioner fik de mulighed for at blive bevidste om nogle af de processer, der ligger bag fremstillingen af moderne, digitale medier. Ved at producere for deres kammerater fik eleverne endvidere mulighed for at få nogle vigtige kommunikative erfaringer samtidig med, at det it-faglige stof indlejres i en meningsfuld, faglig sammenhæng.

I alle de fire klasser, der deltog i den fase af projektet hvor der blev arbejdet med tegnehistorier, viste det sig, at produktionsforløb af denne type var meget motiverende, og at eleverne kunne fastholde deres interesse for deres produktion over en længere periode. Der er sikkert flere årsager til dette; almindeligvis opfatter børn arbejdet ved computerne meget motiverende; ved arbejdet med tegnehistorierne havde eleverne desuden en meget stor kreativ frihed med hensyn til valg af tema, tilrettelæggelse af det narrative forløb og den konkrete udformning på skærmen. Det viste sig endvidere, at det var muligt at tilbyde læringsforløb med passende udfordringer til elever med meget forskellige forudsætninger, samtidig med, at det konkrete produktionsforløb lagde op til meget fleksible samarbejdsstrukturer mellem eleverne.

6.1.2 Et grundlag for undervisning i fortælle teknik

Det indgik i de fleste af undervisningsforløbene i den del af projektet, hvor der blev produceret multimediale fortællinger, at børnene blev undervist i, hvorledes de kunne arbejde bevidst og målrettet med at planlægge og udfolde den gode fortælling. Nogle af de forestilling, der lå bag disse bestræbelser, kan blandt andet henføres til Bruner, som ifølge Binger (Binger 1999) identificerer fire grammatiske bestanddele, der nødvendigvis må være tilstede, hvis fortællingen skal fungere som effektiv kommunikation mellem mennesker:

1. fortællingen skal fungere som et middel til at accentuere, hvorledes menneskers handling er rettet mod mål, der kontrolleres af andre handlende
2. den skal etablere og overholde en sekvensrækkefølge, således at begivenheder og tilstande følger efter hinanden på en kendt (standardiseret) måde
3. den skal respektere regler og mønstre, der er alment accepterede – såkaldt kano-niske – men samtidig også være følsom i forhold til brud på kanon, dvs. når det usædvanlige, det morsomme, det farlige eller det uhyggelige indtræder
4. den skal rumme et fortællerperspektiv.

Disse træk er ifølge Bruner tidligt på færde i barnet og er med til at udstyre barnet med et righoldigt arsenal af narrative redskaber.

I undervisningen i fortælle teknik lagde lærerne vægt på at få børnene til at bruge disse træk bevidst. Det blev således påvist i diskussioner med børnene, at den gode fortælling har en morale, et budskab eller på anden måde er meningsfuld for læseren, dvs. fokuserer på menneskelige handlinger, der forekommer læseren interessante at forholde sig til (punkt 1). Undervisningen beskæftigede sig endvidere med forskellige principper for strukturering af det episke indhold (punkt 2), og den gjorde meget ud af at fremhæve træk ved fortællingerne, der var egnede til at fastholde læserens interesse (punkt 3). Og så fortællerperspektivet (punkt 4) indgik med stor vægt i undervisningen.

Det er i øvrigt Bruners opfattelse, at fortællingen spiller en vigtig rolle i forbindelse med den sproglige udvikling, og denne funktion i sprog tilegnelsen især skyldes, at mennesket er i besiddelse af en iboende trang til at organisere sine erfaringer narrativt. Det narrative kan derfor siges at omfatte både en måde at erkende verden på, og en måde at udtrykke sig på.

Narrativ kompetence skal ifølge nogle opfattelser ikke ses som en generel kompetence, men derimod som en funktion af den kontekst og det indhold, der danner ramme om det narrative udtryk. Emnet eller temaet – og den sammenhæng og genre, der fortælles i – har stor betydning for det narrative udtryk og den fortællekompetence, der kan udfolde sig (Hudson og Shapiro 1991). En del elever finder det udfordrende eller vanskeligt at lave fiktionstekster med udgangspunkt i deres egen fantasi – de har svært ved at skabe deres egen, narrative kontekst. Hudson og Shapiro's undersøgelse kunne derfor tages til indtægt for den antagelse, at adgangen til et materiale, der visuelt støtter skabelsen af en narrativ ramme, kan give disse elever et grundlag for at generere idéer og dermed understøtte deres narrative kompetence.

Det var derfor et væsentligt element i undervisningen i fortælle teknik og starten på elevernes individuelle projekter, at eleverne gjorde sig bekendt med de forskellige billeduniverser. Nogle af projektets resultater synes netop at tyde på, at billeduniverserne har

haft denne funktion i forhold til de svageste fortællere blandt børnene, mens de narrativt stærke børn har anvendt materialet på en anden og mere selektiv måde.

6.2 Forskningens rolle

Projektets metodiske, empiriske og epistemologiske tilgang kan karakteriseres som inspireret af såkaldt 'grounded theory' (Glaser 1967, Strauss 1990). Dette er et forskningsparadigme, hvor teorier ideelt set søges udviklet på grundlag af analyse af indsamlede data – i modsætning til metoder, hvor data indsamles og fortolkes på baggrund af en i forvejen etableret teoretisk platform. Tankegangen er, at resultater – teorier – på denne måde kan udledes af det foreliggende datamateriale, uden at forskeren på forhånd har lagt sig fast på hvilke forhold og begreber, der er centrale, og sammenhænge der måtte eksistere mellem dem. Det empiriske materiale, der blev indsamlet gennem projektperioden, blev ud fra denne tankegang analyseret med henblik på at finde kategorier og fokuspunkter, der var egnede til at belyse projektets overordnede problemstillinger, uden at der dog har været tale om en fuldstændigt gennemført analyse og teoridannelse i den forståelse, der ligger bag begrebet 'grounded theory'.

Der indgik imidlertid også aspekter af aktionsforskning i projektet, idet aktiviteterne i klasserne kan betragtes som initierede og delvist inspirerede af forskergruppen ud fra de overordnede målsætninger for projektet, og efter drøftelse med de involverede lærere om den praktiske udfoldelse af de konkrete undervisningstiltag. Forskerne kan dermed siges at have aktionsforskerens klassiske dobbeltrolle i den forstand, at idé og initiativ til projektet udgik fra forskerne, som på den anden side også var ansvarlige for at skabe den forskningsmæssige distance i forhold til projektets forløb og resultater.

6.3 Indsamling af empiri

I projektets indledende fase var forskningsindsatsen især koncentreret om at inddrage projektlærerne i den problemkreds, der var i centrum for projektet. Dette foregik gennem nogle seminarer, hvor der blandt andet blev drøftet forskellige forhold i relation til billedmæssig formidling og narrativitet, tilrettelæggelse af undervisning, lærernes rolle i projektet osv.

Disse narrativitetsseminarer blev gennemført som indledning til både det første og det andet undervisningsforløb. Desuden blev der holdt et mere praktisk orienteret seminar med udgangspunkt i de nye billeduniverser og deres anvendelse i de efterfølgende undervisningsforløb.

De forskellige faser var karakteriseret ved forskellige fremgangsmåder med hensyn til tilvejebringelsen af det nødvendige empiriske materiale. I det følgende beskrives, hvordan empiriindsamlingen blev tilrettelagt og gennemført.

6.3.1 Interviews og samtaler med lærerne

Strukturerede samtaler med lærerne var et af de vigtigste elementer i etableringen af projektets empiriske grundlag. Ved det første fortælleforløb blev der gennemført en samtale med lærerne før undervisningen startede i klasserne. Disse samtaler gav vigtige oplysninger om de forskellige læreres tilgang til at arbejde med narrative forløb, ligesom de var nyttige i forhold til at justere deltagernes forventninger og det kommende arbejde i forhold til projektets behov og det faktisk realiserbare i de enkelte klasser.

Ved det andet forløb blev der gennemført samtaler med lærerne både før og efter undervisningsforløbet med skærmfortællinger.

Samtalerne før undervisningsforløbene tog udgangspunkt i lærernes forudgående planlægning og overvejelser, således som de afspejlede sig i nogle skematiske oversigter, som lærerne udfyldte inden samtalerne. Ved det andet undervisningsforløb omfattede skemaet de følgende punkter, som på forhånd blev beskrevet af lærerne, men derefter uddybet i dialog med lærerne:

- Overblik over forløbet (en kort beskrivelse med tidsplan)
- Didaktiske overvejelser (i forhold til den skærbaserede fortælling og det anvendte program)
- Organisering af undervisningen (fx i forhold til arbejde ved og væk fra computeren, gruppeaktiviteter mv.)
- Pædagogiske og læringsmæssige overvejelser (herunder underviserens tanker om den læring, der kan finde sted i tilknytning til projektet i forhold til fag og differentiering)
- Overvejelser om lærer- og elevroller (fx i relation til programteknisk bistand, processtøtte til elever, narrativ coaching, gruppesamarbejde og indbyrdes respons)

Undervejs i undervisningsforløbene i klasserne opstod der også mulighed for at gennemføre samtaler i forbindelse med besøg i klasserne. Disse samtaler gav indblik i forløbenes aktuelle status – især de særlige forhold, der i det givne øjeblik prægede arbejdet i klasserne. I et enkelt tilfælde var der tale om fælles problemløsning gennem dialog, hvor forskere og undervisere i fællesskab diskuterede metodiske problemer i relation til en mindre 'midtvejskrise' i et af forløbene.

Samtlige samtaler med lærerne blev optaget på video og/eller analog eller digital audio.

6.3.2 Observation af undervisning

Dele af undervisningen blev observeret og samtidig optaget på video med henblik på en nærmere analyse af, hvordan undervisningen blev gennemført i praksis, og hvilket fagligt indhold, der blev formidlet videre til eleverne.

Det drejede sig om en stor del af de lærerstyrede gennemgange af stof i forhold til danskfaglige emner som fortælleteknik, komposition og fortællegenrer, samt om de undervisningsmæssige tiltag i forbindelse med, at eleverne lærte at bruge programmet og forstå de begreber, der knytter sig til produktion af ikke-lineære, interaktive billedbaserede fortællinger.

6.3.3 Observation af læreprocesser

Der blev kun i et mindre omfang foretaget registrering af elevers arbejde ved skærmene i forbindelse med produktionsforløbet og i de arbejdsgrupper, hvor de enkelte skærmprojekter blev planlagt. Enkelte interaktioner mellem lærere og elever – fx ved diskussion af elevernes planer for deres fortællinger – blev også registreret, når det var praktisk muligt. Da forskernes tilstedeværelse i klasserne var begrænset i forhold til de enkelte undervisningsforløbs tidsmæssige udstrækning kunne disse registreringer ikke gennemføres på en systematisk måde – det mest interessante i en undervisnings- eller læresituation indtræffer sjældent på et planlagt tidspunkt – og det materiale, der alligevel blev indsamlet på denne måde, må derfor betragtes som supplerende og accentuerende i forhold til det mere systematisk indsamlede observations- og datamateriale.

6.3.4 Respons mellem elever

Både fra en pædagogisk/didaktisk synsvinkel, og i lyset af den forskningsmæssige interesse for elevernes forståelse af arbejde med den skærbaserede, interaktive fortælling, var det vigtigt at få opsamlet eksempler på, hvorledes eleverne forholdt sig til hinandens produkter, og hvorledes en gensidigt givende respons kunne fremmes gennem en bevidst planlægning, forberedelse og styring af responsforløbet. De fleste af lærerne i projektet gennemførte en form for fælles respons i forbindelse med den afsluttende præsentation af elevernes arbejde, og i nogle klasser blev der også lavet en midtvejsevaluering med fremvisning og diskussion af de foreløbige udkast. En klasse havde i forvejen arbejdet med indbyrdes respons, og her var det naturligt at overføre denne metode til fortælleforløbet. I andre klasser blev midtvejsresponsen gennemført som en kort fremvisning og diskussion i plenum. Det meste af responsprocessen blev registreret på video.

6.3.5 Interviews med elever

På de fire skoler i det skærbaserede fortælleforløb blev der udvalgt 3-5 fokusgrupper blandt eleverne i samråd med lærerne. Kriterierne var at få udvalgt elever fra nogle efter lærernes vurdering interessante konstellationer ud fra en læringsmæssig, arbejdsmæssig og social synsvinkel, fx fagligt stærke grupper, fagligt svage grupper, grupper med elever med forskellige arbejdsstil og motivation, samt både rene og blandede pige/drengegrupper.

Eleverne blev interviewet om deres planer og forestillinger i starten af forløbet, og om deres erfaringer og indholdet af deres fortællinger sidst i forløbet. Lærerne bidrog indledende med en karakterisering af eleverne og efterfølgende med en vurdering af, hvordan arbejdsprocessen forløb, og det resultat, grupperne nåede frem til.

Samtalerne, der lå i starten af forløbet og i forbindelse med afslutningen og fremlæggelsen af de færdige resultater, blev optaget på video. De var i princippet struktureret i forhold til en interviewguide, men måtte ofte tilpasses løbende til elevernes indfald og evne til at følge interviewernes tankegang.

Der var stor forskel på, hvor givende disse interviews var; nogle elever var meddelssomme og kunne forholde sig både fortællende og vurderende til deres arbejde, mens andre var lukkede og fåmælte.

6.3.6 Andre materialer

I løbet af projektet blev der produceret en del materiale af lærerne i forbindelse med deres planlægning: arbejdsedler til eleverne, aftalepapirer, beskrivelser af mål- og indholdsovervejelser, eksempler af forskellig art mv. Dette materiale indgik som en del af empirien.

I det første undervisningsforløb blev der produceret en stor mængde tekster og tegninger samt enkelte lydbånd (hørspil). Enkelte af børnenes produktioner i det første forløb blev optaget på video, da der var tale om forestillinger eller fremvisninger af forskellig art, fx pindedukketeater. Nogle produktioner forelå som såkaldte 'kæmpebøger'.

Fra det andet forløb blev hentet bl.a. elevdagbøger og logbøger fra nogle af klasserne, og i ét tilfælde en skriftlig evaluering fra alle elever i en klasse.

Endelig udgjorde samlingen af elevproduktioner (fortællinger lavet i programmet Tegnehistorier) en vigtigt grundmateriale for analysen af børns skærmfortællinger

7. Første forløb – traditionelle fortællinger

I det følgende beskrives, hvorledes projektets første fase forløb i de fem klasser, der var med i denne del af projektet. For at få et konkret udgangspunkt for udviklingen af det skærmbase-rede materiale blev der gennemført et traditionelt danskforløb med fremstilling af fiktion. Dette forløb – der i praksis fik en meget forskellig formning i de fem klasser – resulterede i ca. 60 forskellige elevproduktioner, hvoraf de fleste var tekstbase-rede fortællinger. Der blev dog også lavet hørespil, stangedukketheater og billedfriser.

7.1 Nyager skole

Den daværende 5. a. med lærerne Pernille Reenberg og Lise Uhrup Jensen arbejdede med denne del af projektet i to uger under overskriften ”Landet på den anden side”. Der var på forhånd lagt op til, at der kunne anvendes flere forskellige udtryksmåder, både skriftlige og mundtlige. Eleverne kunne vælge at arbejde med skrevne fortællinger, hørespil (digitalt redigeret på iMac), tegneserie, pindedukketheater, digte og billedfrise. De færdige produktioner skulle fremlægges for en anden klasse, og her blev der – gennem lærernetværket – indgået aftale om, at projektklassen fra Rødovre skole skulle besøge klassen ved fremlæggelsen.

Det var lærernes beslutning, at temaet for børnenes fortællinger skulle være ”landet på den anden side”. Det var et meget åbent tema, som lærerne valgte i stedet for at give børnene nogle mere afgrænsede valgmuligheder. Allerede fra starten virkede det, som om der var sat både kreativitet og energi i gang.

Om klassen fortalte lærerne, at de havde overtaget den her i 4. klasse, og at de nok bedst kunne karakteriseres ved at være nogle legebørn; når der blev snakket fag, fx matematik, ville de helst arbejde meget konkret – de var ikke så vilde med det abstrakte. Til gengæld havde de fleste af dem en udmærket fantasi.

Efter lærernes mening var det en lidt speciel klasse som både havde temmelig mange svage og stærke elever, mens midtergruppen var meget lille. Det kunne være en svær klasse at undervise i.

Opdelingen i grupper blev stort set overladt til børnene selv. Det betød, at der først og fremmest blev valgt ’kammeratskabsgrupper’, og at kun én af grupperne havde både drenge og piger som medlemmer. Udgangspunktet var en oversigt over de medier, der kunne anvendes ved fortælleforløbet; ved siden af skrivning i hånden og på computer havde børnene tidligere arbejdet med tegneserier, pindedukketheater og båndoptager, og børnenes første beslutninger om samarbejde var i virkeligheden bestemt både af, hvilket medie, de kunne tænke sig at arbejde i, og hvilket medie de andre – og dem de gerne ville arbejde sammen med – havde valgt. Som en af lærerne udtrykte det: ”De har jo så

ikke valgt helt ud fra mediet, for de har også valgt ud fra hvem de ville være sammen med!”. Der blev dannet 9 grupper.

Lærerne havde på forhånd bestemt, at der kunne arbejdes i fem forskellige medier: Skriftligt, mundtligt (med båndoptager), tegneserie, drama (pindedukker) eller digt.

Det gav anledning til en vis undren hos lærerne, at så mange valgte at skrive i hånden – frem for på computer – og at denne gruppe omfattede temmelig mange drenge; lærerne mente, at det ikke ville vare længe, før det skiftede til at skrive på computer, og det kom også til at passe.

Der var kun én gruppe, der valgte at fortælle til båndoptager; i samarbejde med forskerne blev det besluttet, at denne gruppe i stedet skulle arbejde med lydsiden i videoredigeringsprogrammet iMovie på skolens iMac, hvilket gav de to drenge stor fleksibilitet med hensyn til redigering af deres hørespil.

Fra projektets side blev lærerne gjort opmærksom på, at man meget gerne så, at grupperne ’overlevede’ til det andet forløb. Dette lykkedes kun delvist, idet især de to store pigegrupper (4 piger i hver) viste sig uhensigtsmæssige ved arbejdet med computerne; disse elever blev derfor fordelt på en anden måde ved forløbet med tegnehistorier.

Før det egentlige forløb, der var planlagt til at omfatte de fleste af timerne i 2 uger, blev det diskuteret indgående, hvorledes fortællelyst og kreativitet kunne komme til udtryk, samtidig med, at børnenes produktioner levede op til det forventede kvalitetsniveau; skulle lærerne fx lægge en struktur ned over fortællingerne eller afkræve grupperne en synopsis inden de fik lov til at gå i gang med arbejdet? Skulle det hele starte med et kursus i fortælle teknik? Skulle der arbejdes med responsgrupper?

Der blev fra lærernes side lagt stor vægt på, at der blev tale om fri fantasi – der skulle ikke ’lånes’ fra noget eksisterende; udgangspunktet var, at eleverne havde et rigt indre liv, som sjældent fik en reel chance for at komme til udtryk i deres hverdag. Det blev aftalt, at eleverne så vidt muligt fik lov til at udfolde sig frit, og at eventuelle korrigerende indgreb – herunder forsøg på strukturering – fra lærerside kun skulle finde sted, hvis børnene gik i stå eller på anden måde kørte af sporet, og først og fremmest med henblik på at støtte det, som børnene naturligt var i gang med. Dette svarede til den forholdsvis frie og uformelle arbejdsform, børnene var vant til fra andre forløb, og lærerne ønskede ikke, at den fantasi og kreativitet skulle blive bremsede af, at børnene skulle tænke på bestemte formelle krav – også af hensyn til de elever, der erfaringsmæssigt stod af, når kravene blev for formelle eller abstrakte. Det var vigtigt for projektet, at produktionerne gav et realistisk og ægte billede af, hvilke temaer, figurer og omgivelser børnene valgte af sig selv – hvad var deres autentiske fortælleuniverser? Det drejede sig med andre ord om at balancere mellem (voksen-)forventningen om den ’gode’ fortælling på den ene side, og børnenes upåvirkede udtryk på den anden.

Begrebet *autentisk fortælleunivers* skal forstås således, at det er det spontane udtryk, som børnene giver deres fortællelyst; udtrykket antages at være påvirket af almenmenneskelige arketypiske fortællekarakteristika og af kontemporære visuelle udtryk samt børne- og ungdomskulturelle fænomener som film, video, computerspil, fjernsyn og børnelitteratur. Fra projektets side blev det udtrykt således, at man ønskede nogle gode

fortællinger, der afspejlede børnenes egne forestillinger, og som derved indholdsmæssigt var interessante at overføre til det digitale univers.

Der blev arbejdet med flere forskellige udtryksformer; tre grupper valgte fra start at skrive i hånden, én gruppe ville skrive både i hånden og på PC, mens én gruppe ønskede at skrive på PC. De øvrige elever fordelte sig på lydgruppen (ved iMac'en), en tegneseriegruppe (med båndoptager-lyd), en pindedukkegruppe (også med indtalt fortælling på bånd) samt en gruppe, der ville lave en billedfrise med digte.. Materialet gav derfor også et vist indblik i, hvordan de forskellige medier påvirkede det fortælle-mæssige udtryk.

Med henblik på at få et konkret materiale til den kommende produktionsfase i forhold til tegnehistorie-programmet forlangte lærerne, at der skulle fremstilles illustrationer til fortællingerne – uanset hvilket medie, der i øvrigt var valgt. Alle grupperne fremstillede derfor tegninger af de steder, deres historie foregik, eller af de personer, der var med.

For at motivere eleverne yderligere blev det aftalt, at resultatet af arbejdet skulle fremlægges for eleverne fra en af de andre klasser, der deltog i projektet. Dette gav anledning til overvejelser over, hvordan dette i praksis kunne lade sig gøre, og lærerne endte ved en løsning, hvor de mange tegninger til historierne blev affotograferet med digital-kamera og derefter vist på storskærm, mens børnene læste deres fortælling op – denne beslutning resulterede i produktionen af 80 'dias' til fremvisningen.

Ved fremlæggelsen var nogle af eleverne fra 5.a lidt nervøse, men klarede det fint alligevel. De fleste af fremlæggelserne blev støttet af dias på storskærmen eller af lyd, der var indtalt på bånd, men mange af eleverne læste selv deres historier op.

Hørespillet, hvor tilhørerne selv skulle danne billeder inde i hovedet, var nok den største succes – hvis man skulle dømme ud fra de umiddelbare reaktioner og de ting, som gæste-eleverne sagde bagefter.

Selv om hørespillet var godt fortalt, kunne den ene af drengene (fortællerstemmen) dog ikke klare at være til stede i lokalet under fremlæggelsen på grund af generthed, og den anden dreng i gruppen foretrak at sidde under bordet lige på det tidspunkt, hvor hans stemme lød gennem højtalerne.

7.2 Dyssegårdsskolen

På Dyssegårdsskolen var de 26 elever fra 4. b inddraget i fortælleforløbet. Børnene udviklede i fællesskab rammen om fortællingerne gennem opstilling af indholdet af en historieroulette, som – med en ti-sidet terning – blev brugt til at sætte nogle rammer for de enkelte gruppers fortællinger.

Klassen blev beskrevet som sød og kvik. Lidt larmende til tider, men uden meget voldsomme eller aggressive børn. Der var flere drenge end piger, og eleverne blev generelt

betegnet som stærke og meget sociale og velfungerende, og med et godt fællesskab uden fasttømrede klikker. Mange af dem legede sammen i fritiden, og i det hele taget var de endnu 'legebørn'.

Læreren besluttede, at der skulle arbejdes i grupper på 2. Det var vigtigt for læreren at få alle eleverne aktiveret og at få skabt en balance i grupperne der kunne medvirke til, at alle blev nødt til at tage et ansvar for arbejdet. Ved et tidligere projekt havde læreren erfaret, at nogle grupper havde været sammensat på en sådan måde, at det var nogle få elever, der kom til at trække læsset, mens andre bare hang på.

Målet var derfor at få sammensat grupper, hvor den faglige balance var i orden – fx en kreativ elev sammen med en elev, der var god til at skrive og stave – samtidig med, at elevernes ønsker om samarbejdspartnere blev tilgodeset.

For at give eleverne medindflydelse på gruppedannelsen fik hver elev lov til at skrive fem navne på kammerater, som eleven gerne ville arbejde sammen med, og i prioriteret rækkefølge. Læreren valgte så samarbejdspartneren ud fra listen ud fra overvejelser om fagligt standpunkt og lærerens særlige kendskab til eleverne styrkesider eller problemfelter. Nogle af eleverne kunne være styrende i forhold til kammeraterne – derfor var det vigtigt at sammensætte grupperne, så der blev en vis balance mellem eleverne. Ved sammensætningen af grupperne blev der også taget hensyn til, at der fra forskernes side var ønsket både rene drenge- og pige grupper samt blandede grupper. De fleste grupper kom til at bestå af en fagligt stærk og en fagligt svag elev, men der var også enkelte grupper med to meget fagligt stærke elever. Samtidig var det nogenlunde lykkedes at få en god skriver i hver gruppe. Det endte med, at alle elever var tilfredse med gruppesammensætningen; puslespillet var gået op, så næsten alle havde fået en af de fem elever, vedkommende havde ønsket som samarbejdspartner.

Emnet med fremstilling af fortællinger blev planlagt til at vare to uger, hvor børnene skulle have så meget tid som muligt for at få et sammenhængende forløb ud af det. Historierne skulle fortrinsvis skrives og illustreres i hånden, selv om eleverne gerne måtte benytte computere hvis de havde lyst, og hvis det var praktisk muligt. Mange af dem brugte i forvejen computer hjemme, og en del eleverne havde før fortælleforløbet været igennem en featureuge, hvor de havde arbejdet med billeder på computeren, og de havde også arbejdet med computer i billedkunst. Problemet var imidlertid, at skolen kun havde ét computerrum, som det kunne være svært at få adgang til.

Som et særligt fortælleteknisk greb ønskede læreren at benytte en historieroulette som udgangspunkt for de enkelte gruppers arbejde. Tanken var dels, at de tilfældige udfald af historierouletten kunne bibringe fortællingerne nogle detaljer eller bindinger, som børnene kunne fabulere videre fra, dels at lægge nogle rammer som kunne gøre arbejdet i grupperne mere ligeværdigt ved at forhindre den ene af de to parter i at gennemføre sine idéer uden hensyn til den anden. Ved at indføre noget 'fremmed' og uomgængeligt i fortællingerne fik begge elever noget at spille op imod og forholde sig til, uden at fortællingerne af denne grund blev ens; børnenes fantasi ville sikre, at der alligevel blev helt forskellige historier ud af det, selv om nogle af valgene blev de samme for flere grupper. Børnene havde nemlig fuld frihed til at bevæge sig mange andre steder hen

med deres fortælling, selv om de fx var blevet bundet til, at ”på havets bund” skulle indgå som én lokalitet i fortællingen. Derfor kunne historien sagtens begynde i et fly, der falder ned, passere havets bund og ende på en ø – eller derhjemme. Terningens valg skulle ikke være det eneste styrende; der måtte også gerne inddrages en masse andre personer end den eller de, der blev udtrukket i rouletten.

Da det var vigtigt for projektet, at det var børnenes egen fantasi, der kom til udtryk, blev det besluttet, at børnene skulle være med til at indrette historierouletten ved at give forslag til indholdet af de 5 kategorier, som kom til at indgå i den. Så måtte man, mente læreren, også være parat til at acceptere, at børnene også ville foreslå nogle forholdsvis voldelige figurer fra det medieunivers, der omgav dem. Ved en tidligere teaterforestilling havde nogle af forældrene fundet, at et par af børnenes stykker var for voldelige, men på den anden side havde forældrene jo svært ved selv at sætte grænser for børnenes mediebrug.

I en historieroulette bestemmer man selv, hvilke emner, der skal indgå i rouletten. I 4. b blev kategorierne udvalgt til at være: ’hvem skal være med’, ’hvilket dyr indgår’, ’hvornår foregår det’, ’hvor foregår det’ og ’hvad sker der’. Derefter fyldes kategorierne med forslag; i forløbet i 4. b blev man enige om, at der skulle være 10 valgmuligheder i hver kategori (det viste sig nemlig, at skolen rådede over et antal 10-sidede terninger), og det var eleverne, der kom med forslagene ved først at udfylde tomme skemaer med forslag til kategorierne, og derefter byde ind til den fælles liste på tavlen. Klassen havde i forvejen snakket om, hvad der var karakteristisk for forskellige fortællegenrer, fx eventyr, gys og fremtidshistorie, men forslagene var alligevel prægede af, at eleverne tidligere på året havde arbejdet en del med eventyr-genren i forbindelse med et forløb med dramatisering.

Gruppernes individuelle udvælgelse ved hjælp af 10-sidede terninger tog kun ca. ½ time, hvorefter de kunne begynde at snakke om, hvad deres historie skulle handle om, og hvordan elementerne fra rouletten kunne indgå. Alle grupper skulle skrives tankekort, dvs. kort med stikord, som siden skulle sorteres så de kunne danne basis for en disposition for historien. Og så kunne eleverne gå i gang med at skrive kladde og tegne; alle skulle levere mindst 2-3 flotte illustrationer, som skulle indsættes når fortællingerne blev renskrevet (flertallet af eleverne foretrak at bruge computer til dette). Først skulle der laves en indledning som kunne ’iscenesætte’ fortællingen overfor læseren – dette viste sig at være svært for mange af børnene.

Læreren stillede – i overensstemmelse med hensigten med denne del af projektet – krav om, at alt blev illustreret; det kunne fx være i form af plancher, som børnene kunne benytte ved oplæsningen eller fremlæggelsen af deres fortælling, men her var børnene i virkeligheden stillet meget frit. Hovedsagen var, at historierne blev skrevet ned og illustreret, og at eleverne planlagde, hvordan fremlæggelsen kunne finde sted – måske i form af en dramatisering, dukketeater, hørespil eller en anden fantasifuld form.

7.3 Islev skole

Klassen havde arbejdet meget med fortælling lige fra de var ganske små; mest på skrift men også som båndhistorier. Det vigtige var at styrke børnenes evne til at udtrykke sig og udvikle deres evne til at bruge fortællestrukturer. Opbygningen af en fælles erfaringsbaggrund for det danskfaglige arbejde gennem fælles læsning af litteratur var et led i en bevidst strategi fra læreren side, idet børnenes baggrund var meget forskellig; mens nogle havde fået læst utroligt meget litteratur hjemmefra, havde andre højst læst et tegneseriehæfte.

Der var gennem flere år arbejdet bevidst med genrebegrebet, således at børnene allerede havde udviklet et grundlæggende kendskab til karakteristiske træk ved de centrale tekstgenrer. Gennem det aktuelle forløb skulle børnene få et bedre kendskab til 'Den fantastiske fortælling' som genre. Der havde allerede været arbejdet med denne genre året før i 3. klasse. Denne genre er karakteriseret ved et forholdsvist fast skema: Hjemme – ude – hjemme igen. Der indgår som regel magi i en eller anden form i en fantastisk fortælling, og det er karakteristisk for genren, at fortællingerne rummer et budskab til læseren.

For at få oparbejdet et genrekendskab der kunne støtte dem i deres egen tekstproduktion, og som indledning til det egentlige produktionsforløb, arbejdede børnene i en periode med Glaspusterens børn. Bogen blev gjort til en fælles oplevelse ved 'maratonlæsning'; børnene lå på gulvet i klassen med soveposer, saftvand, frugt og slik, mens læreren læste op. Den første dag var det 5 timer i træk og kun med afbrydelse, når der dukkede genretypiske træk op – eller når læreren trængte til frisk kaffe. Undervejs i oplæsningen var der tid til at arbejde med en handlingslinie over bogen, og der blev nedskrevet livsord og visdomsord.

Som den del af det følgende arbejde valgte børnene sig ind på værksteder i relation til bogen; her kunne de fx tegne et tværsnit af huset i Ønskestad, skrive Sofies eller Alberts dagbøger, den dag de to børn forsvandt, fortælle om en dag i Herskerindens barndom, skrive et digt om livet i Ønskestad, tegne dukken, eller skrive et brev fra børnene til Sofie og Albert, hvor de fortæller om deres liv i Ønskestad. Hver elev skulle vælge sig ind på fire værksteder, hvor der blev arbejdet på grundlag af værkstedssedler, men arbejdet var lagt til rette, så børnene kunne differentiere deres arbejdsindsats ved at arbejde sig ind i det, de syntes havde været mest spændende ved bogen; der var ikke forventninger om, at alle nåede det hele.

Forløbet var som nævnt delt i to dele: først skulle klassen i fællesskab læse og bearbejde "Glaspusterens børn", og derefter skulle de selv producere. I forbindelse med planlægningen blev det diskuteret, om denne rækkefølge var den rigtige: Ville børnenes fortællinger blive kopier af det, de lige havde læst og arbejdet med (det viste sig siden, at to grupper faktisk lånte elementer fra bogen – en krukke – men at de brugte dem på deres egen, originale måde)? En mulighed var i stedet at lade børnene kaste sig spontant ud i

skrivearbejdet, og så bagefter arbejde mere fokuseret med genren gennem læsning af ”Glaspusterens børn”. Det blev besluttet at fastholde den oprindelige rækkefølge, fordi den præcise indkredsning af genren ’den fantastiske fortælling’ var et centralt mål for danskundervisningen i perioden, og fordi begreberne ’livsord’ og ’visdomsord’ gennem arbejdet med romanen kunne få en central rolle i arbejdet. Børnene skulle på forhånd finde de ’livsord’, som deres egen historie skulle handle om – det budskab, fortællingen skulle have som tema – og ud fra dette lade personer, steder og handling vokse frem.

Også styringen og struktureringen af børnenes egne fortællinger blev diskuteret inden forløbet; der var udarbejdet et arbejdsark med en række støttespørgsmål og krav til fortællingerne (fx ”Målet er nået, når der er en tydelig hjemme-ude-hjemme struktur”, ”... når der sker fantastiske/uvirkelige hændelser på det fremmede sted” og ”... når der bevidst er arbejdet med en fortællerstemme i teksten”). Igen var det en afvejning af de danskfaglige krav omkring den fantastiske fortælling i forhold til projektets ønske om at få så frie og umiddelbare fortællinger som muligt. Det fortællemæssige skelet blev fastholdt af hensyn til de elever, der havde behov for meget støtte; det var dog klart at de elever, der var stærke i deres fortælleskema, ikke behøvede støttespørgsmål eller handlingslinje for at blive fastholdt inden for genren ’Den fantastiske fortælling’, fordi historien allerede var på plads i deres hoveder.

Af samme grund blev det fastholdt, at hver gruppe skulle fremstille – og have godkendt – en handlingslinje, inden de gik i gang med det egentlige skrivearbejde.

Det var på forhånd klart, at forestillingen om, at den ur-barnlige, uspolerede og arketyriske fortælling spontant ville springe frem når børnene gik i gang, var en illusion; børnene var udsat for en stærk kulturel påvirkning både i deres fritidsliv og i skolen, og dette ville sandsynligvis slå igennem i deres fantasiverden. Det er også klart, at dette fortælleforløb i forhold til nogle af de andre klassers forløb, var ret kraftigt lærerstyret gennem den meget klare fastholdelse af en bestemt fortællegenre.

Børnene skulle arbejde to og to sammen. Sammensætningen af makkerparrene tog udgangspunkt i, at der var et par fagligt svage elever, der kunne profitere af at være sammen, fordi de derved blev påtvunget en aktiv rolle. Det var i øvrigt lærerens indtryk, at samarbejdet fungerede bedst, når eleverne arbejdede dreng/dreng og pige/pige; pigerne var som regel mere fagligt ambitiøse end drengene, og drengene skulle på den anden side have lov til at begå de fejl, som skulle til for at de kunne komme videre i deres læreproces. Af hensyn til ønsker fra projektets side accepterede læreren dog, at der også blev etableret dreng/pige-grupper. Den endelige sammensætning af eleverne blev foretaget ud fra en detaljeret karakterisering af eleverne ud fra både en faglig og en arbejdsmæssig dimension:

	A: Fortælleglæde, idérigdom, forestillingsevne	B: Kendskab til fortællestruktur og forståelse for fortælleflow	C: Sprogbrug, syntaktisk og grammatisk bevidsthed, retstavning
1: Kan arbejde på egen hånd stort set uden hjælp	11 elever	6 elever	10 elever
2: Kan sagtens, men skal ind imellem have støtte/vejledning	6 elever	10 elever	7 elever
3: Skal have meget hjælp for at komme i gang og for at nå igennem	2 elever	3 elever	2 elever

Hver af de 19 elever er placeret 3 steder i skemaet; en pige blev således karakteriseret som $2a+1b+1c$, mens en dreng fik 'signalementet' $1a+1b+1c$.

Eleverne blev sat sammen, således at deres kompetencer enten svarede til hinanden, således at ingen blev dominerende eller tog ansvar og initiativ fra den anden, eller således, at eleverne kunne supplere hinandens kompetencer ligeværdigt.

Der blev indgået samarbejdsaftaler i grupperne hvor det blev formuleret, hvordan man fx ville fordele arbejdet og løse eventuelle konflikter.

Målet for elevernes egen produktion var at fremstille enten såkaldte 'kæmpebøger' til børnehaveklassen, 'billedbøger' (en illustreret børnebog) til skolebiblioteket eller et episk digt – en rime-historie.

En kæmpebog var – som navnet siger – en meget stor bog, der kunne stå på et staffeli; bortset fra størrelsen svarede den tekst- og billedmæssigt til en almindelig billedbog. I praksis blev siderne fremstillet af store karton-ark, der blev samlet med nøgleringe til en bog. Teksten til kæmpebøgerne blev skrevet på computer, printet ud og opfotograferet. Også tegningerne var i stor størrelse; det var vigtigt for læreren, at børnene billedmæssigt kom ud over den tendens til 'småfnidder', som mange af dem var nået til i deres billedmæssige udvikling, og hvor alting var meget småt og fyldt med detaljer.

'Billedbogen' var først og fremmest beregnet på de elever, der bedre kunne lide at skrive end at tegne. Selv om der ikke behøvede at være billeder på alle sider i bogen, var det dog et krav, at der skulle være illustrationer af det vigtigste og mest spændende i historien. Målgruppen var 1. klasse, som dog ikke selv skulle kunne læse teksten.

Rime-historien blev af læreren betragtet som en lidt sværere opgave, beregnet på de dygtigste af eleverne, der kunne 'male' med ord og sætninger. Der skulle naturligvis også være illustrationer, og historien skulle læses op for elever fra 1. klasse.

Forløbet blev afsluttet med en fremlæggelse, hvor eleverne med kæmpebøgerne besøgte børnehaveklasserne og læste op og viste billeder. Rimefortællingerne blev læst op i

klassen, mens de mere traditionelle børnebøger til Skolebiblioteket blev læst op for 1. klasserne.

7.4 Skovgårdskolen

Der var 23 elever – nogenlunde lige fordelt på drenge og piger – i den 6. klasse, der skulle være med i projektet. Det var en meget homogen og velfungerende klasse med en god forældregruppe bag. Børnene blev generelt betegnet som meget fantasifulde og selvstændige. De kunne være urolige – især drengene – men ikke på en ubehagelig måde. De var meget glade for at producere noget, som de selv havde ansvaret for, og som de opfattede som deres eget projekt – de var ivrige og havde let ved at engagere sig, især når det var noget nyt eller anderledes, de skulle i gang med. Fagligt lå de på et højt niveau – ved en forudgående projektopgave havde de alle fået karakterer omkring 10. En mindre gruppe var ikke særligt gode stavere, men det generede dem ikke, når de skrev løs.

Målet for arbejdet var at producere illustrerede børnebøger, der var egnede til læsning – eller især oplæsning – for lidt yngre elever, fx en mindre klasse på skolen.

Børnebogen som tema var valgt fordi det ville være velegnet til at få eleverne til at fortælle – ligesom de fleste børnebøger var gode fortællinger kunne eleverne forestille sig, at det nu var dem, der skulle skabe den gode fortælling. Det blev aftalt, at børnene på forhånd skulle have at vide, hvem deres målgruppe var.

Det var den ældste klasse i projektet. Det betød, at nogle af eleverne snarere interesserede sig for ungdomsbøger og ungdomsnoveller end for de klassiske eventyr og fabler, som man ifølge læreren også havde beskæftiget sig meget med tidligere. Især nogle af pigerne var allerede rigtige teenagere; de kunne godt lide at drømme sig ind i en voksenverden og var meget optaget af at være 'moderigtige'. Også af denne grund syntes læreren, at det kunne være interessant at prøve noget andet, hvor trylleri og magi spillede en mindre rolle. Set fra projektets side kunne dette give en lidt anden tilgang end de øvrige klasser, idet disse børn formodentlig ville arbejde i mere realistiske universer med større vægt på interpersonelle relationer end børnene i de øvrige klasser.

I dette forløb blev der især lagt vægt på at få eleverne til at fortælle frit og uden bindinger – bl.a. for at få belyst, hvilke genrer børnene foretrak at fortælle i, når valget var frit. Derfor valgte læreren at afstå fra på forhånd at lægge en bestemt struktur ned over fortællingerne, selv om det var vigtigt for alle parter, at der ikke blot blev tale om at producere noget, de kendte fra tv eller fra et computerspil; en vis inspiration, især fra aktuelle film og børnelitteratur, kunne dog alligevel spores siden hen i nogle af historierne.

For at forsøge at åbne eleverne i forhold til deres indre fantasiverden valgte læreren at starte forløbet med en fantasi- eller drømmerejse. Ved en drømmerejse tages der som

regel udgangspunkt i et tema, som deltagerne så bygger videre på i deres fantasi i en halvt vågen, halvt drømmelignende tilstand; typiske temaer kunne fx være en rejse, en begivenhed eller lignende. I forhold til projektet blev det diskuteret, om et fast tema for fantasirejsen kunne risikere at virke styrende for de fortællinger, børnene producerede bagefter. Så snart børnene kom i gang med at skrive viste det sig dog, at dette ikke var noget problem, fordi oplevelserne under drømmerejsen havde været så personligt tonet.

Inden projektet startede havde læreren snakket med eleverne om formålet med det to ugers projekt, de nu skulle starte på, hvad det var, de skulle producere og hvad det skulle bruges til.

Dagen før drømmerejsen – som skulle være indledningen til projektet – repeterede læreren sammen med eleverne, hvad en god fortælling er, og hvad det er vigtigt at tage hensyn til når man skriver for andre. Det skal fx være let at identificere sig med personerne, og man skal kunne forstå sproget og indholdet. Derfor var det vigtigt at tænke på målgruppens alder og andre forudsætninger. Ud fra en sammenligning med opbygningen af en film – børnene havde netop arbejdet med et større videoprojekt om en klassefest – blev det gennemgået, hvordan fortællingen kunne bygges op med indledning, præsentation af personer, sted, miljø og tid, valg af fortæller (1. eller 3. person) samt handlingens udvikling gennem konflikter, løsninger mv. frem til slutningen. Der blev gjort en del ud af, hvad der kunne gøre en fortælling spændende.

Som opvarmning til drømmerejsen snakkede klassen om at drømme – og om overnaturlige oplevelser.

Drømmerejsen foregik i et stort, lyst lokale med madrasser på gulvet. Lokalet var stort nok til, at der også var plads til borde og stole til at arbejde ved bagefter. Rejsen forløb godt, og eleverne gik helt op i det. De fleste havde haft drømmelignende oplevelser. Der var kun et par elever, der ikke kunne give slip og gå ind i drømmerejsen, og han måtte nøjes med at ligge på sin madras og slappe af; en pige sagde bagefter, at hun ikke havde sovet, og ingen tanker havde haft. En anden elev begyndte at græde og var tydeligvis meget påvirket af sin oplevelse, men han afslog dog at afbryde, og resten af drømmerejsen gik fint.

Efter drømmerejsen fik børnene besked på, at de ikke måtte tale med hinanden; de blev stille dirigeret til stole og borde rundt om i lokalet, således at stemningen ikke blev brudt af diskussioner om, hvem der skulle sidde hvor. De fik besked på at skrive deres drømmerejse ned – eventuelt i stikordsform – og tegne til. Da alle var færdige samledes man igen på madrasserne, og hver elev fortalte om sine oplevelser på drømmerejsen.

I den fælles samtale efter drømmerejsen blev eleverne spurgt, om de kunne tænke sig at prøve igen; det havde de alle lyst til, og nogle spurgte, om de måtte prøve igen med det samme. Dette blev taget som udtryk for, at eleverne havde haft en god oplevelse.

Umiddelbart efter snakken om drømmerejsen sammensatte læreren grupper med henblik på det egentlige skriveforløb. Udgangspunktet var i første omgang fællestræk i børnenes drømmeoplevelser, fx 'død', 'angst' og 'bryllup', men det viste sig svært at gennemføre dette princip, og andre kriterier som lærerens kendskab til elevernes muligheder for at

samarbejde – og i enkelte tilfælde også elevernes egne præferencer – kom i spil. Det viste sig senere, at nogle grupper fungerede fint, mens tre måtte ændres; to elever kom til at arbejde alene efter eget valg.

Det var meget forskelligt, hvordan grupperne brugte drømmerejsen i deres fortællinger; nogle havde allerede andre idéer og brugte derfor ikke drømmen. Nogle få grupper arbejdede direkte videre ud fra det, de havde oplevet under drømmerejsen.

Der var ikke på forhånd planlagt en midtvejsevaluering, idet læreren mente, at eleverne bedst kunne arbejde igennem på den måde, og fordi fortællingerne også ville blive mere originale, hvis de ikke vidste hvad de andre arbejdede på. Halvvejs inde i forløbet fremlagde eleverne dog alligevel hovedidéerne i handlingen i deres fortællinger.

Det var accepteret fra lærerens side, at eleverne trak på de kompetencer, der var stærkest hos dem. Derfor var det op til eleverne, hvordan de fordelte arbejdet i grupperne. I nogle grupper betød det, at én elev skrev hovedparten af teksten, mens en anden havde den største andel i fremstillingen af illustrationer. Eleverne var gode til at arbejde sammen og til at finde ud af, hvordan de kunne bruge hinandens stærke sider.

Både tekst og tegninger kunne fremstilles i hånden eller på computer efter elevernes eget valg. Stort set alle elever havde adgang til computer mv. hjemme, og læreren overlod det til eleverne selv at afgøre, hvilket medium de ville benytte sig af; de fleste elever plejede at aflevere deres stile skrevet på computer.

Der var afsat dansktimerne i to uger, dvs. en halv snes timer i alt, til projektet, men læreren var forberedt på, at det ikke ville være tid nok, fordi eleverne ville blive fanget af opgaven, når de først kom i gang. Aftalen med eleverne blev derfor, at det videre skrivearbejde måtte foregå hjemme, hvis man ikke blev færdige indenfor den afsatte tid. Det benyttede mange sig af.

Projektet blev afsluttet med, at eleverne læste deres historier op for hinanden og for en inviteret 5. klasse en del af tiden. Derefter fik de respons på det, de havde lavet. Børnene var glade for at høre, hvad de andre mente, og de var gode til – og vant til – at kritisere hinandens ting på en venlig måde, der både fremhævede positive og negative aspekter.

7.5 Rødovre skole

De to lærere på Rødovre skole ønskede at bibringe de 22 elever i 4. klasse glæden ved at fordybe sig i det at skrive og fortælle en god historie – inspireret af alle de gode historier, de allerede havde læst og hørt – og samtidig lade dem bruge deres danskfaglige kompetencer på en spændende måde. Ved at bruge computeren som skriveredskab blev det endvidere muligt at inddrage procesorienteret skrivning med respons undervejs fra elever og lærere.

Forløbet blev forberedt ved, at eleverne i måneden op til fortælleforløbet læste forskellige tekster for at repetere de forskellige genrer. Det var lærernes opfattelse, at børnene ikke magtede at sætte sig og blot skrive løs. I denne periode varmede klassen derfor op ved at lave en masse historier, herunder såkaldte 'minut-historier' (små, mundtlige historier: hver deltager i gruppen får et minut til at fortælle om et bestemt emne; når minuttet er gået, skifter man til den næste, uanset om den forrige fortæller blev færdig), og små skrevne historier med brug af historieroulette.

Der var også oplæsning, bl.a. "Den lille havfrue" og "Kaskelotternes sang". Disse tekster var blevet valgt, fordi lærernes oprindelige idé havde været, at temaet for børnenes historier skulle være "under vandet"; dette skulle støttes af ophængning af "vand-billeder" (fx Monets åkande-billeder, storm på havet, dyr i havet og vrage på havets bund) og af et stykke musik, som kunne afspejle en æterisk vand-verden, og som børnene kunne bruge til at foretage en "rejse under vandet" med øjnene lukket.

Vand-temaet blev dog senere modificeret i lyset af formålet med denne fase af projektet, således at rammen kunne sprænges allerede under aflytningen af musikken. Hensigten var jo først og fremmest at forsøge at afdække hvilke verdener, børnene selv kunne tænke sig at fortælle inden for; det var børnenes egne billeder og universer, der skulle være udgangspunkt for historierne.

Efter første aflytning af musikken – med lukkede øjne – blev musikken spillet endnu en gang, og nu skrev børnene stikord og nøgleord. En runde i klassen viste, at der allerede var mange gode rids til historier, som absolut ikke holdt sig til temaet "under havet".

Det næste skridt var at fastlægge den genre, der skulle fortælles inden for, og at lave en handlingslinie, der fungerede som en slags visuel disposition for fortællingen, sammen med et handlingsskelet ud fra nøgleordene: Personer, tid, sted, miljø, konflikt osv.

Skrivearbejdet foregik ved computer, hvor de fleste hurtigt fik gang i deres historier. Et par fagligt stærke piger havde dog meget svært ved at komme i gang, og det var generelt lærernes indtryk, at pigerne havde sværere end drengene ved at udfolde en historie.

Nogle fik en diskette med hjem for at skrive videre, men mange af børnene havde desværre ikke computeradgang derhjemme; det kunne godt give problemer i et projekt, hvor det var svært at booke skolens computerlokale, og hvor en deadline skulle holdes.

I denne klasse arbejdede børnene individuelt med deres fortællinger, men hver elev havde en eller flere responspartnere (og selvfølgelig også de to lærere) at spille op imod, således at der blev tale om en skriveproces. Denne respons blev organiseret af lærerne, da børnene havde skrevet det første udkast til deres fortællinger. Teksterne blev skrevet ud og kopieret til bordgruppen, og over to dage blev de enkelte historier taget op i bordgruppen eller med responspartneren. Først læste forfatteren sin historie op for gruppen, som fulgte med på papiret, og derefter startede responsen, som både omfattede det generelle indtryk af historien – hvad kunne gøre den mere spændende, var slutningen god og gik fortællingen frem i et passende tempo, så historien blev bygget langsomt op (fx ved at gøre mere ud af personbeskrivelse, rejsebeskrivelse og detaljerne i de forskellige episoder undervejs) – og forskellige detaljer som ord, der var glemt i farten (så det var

svært at forstå teksten), tilfældige skift i tid samt stave- og tegnsætningsproblemer, herunder især manglende punktummer, stort bogstav og opdeling i afsnit.

Responsen foregik særdeles sagligt og seriøst, og eleverne faldt fint og naturligt ind i rollen som den positive kritiker. Forfatteren noterede omhyggeligt kommentarerne på sin kopi af historien.

Historierne skulle illustreres – både for at udnytte børnenes glæde over og evner til at tegne og male, og for at formidle børnenes idéer videre som input til den følgende analyse af børns fortælleuniverser. Hver enkelt elevs fortælling skulle således blive til en lille, illustreret bog. Der var blevet snakket meget i klassen om illustrationerne, som børnene syntes var sjove og spændende at lave. De kunne enten tegne og derefter farvelægge, eller male med akvarel.

De færdige historier blev fremlagt ved et arrangement, hvor forældrene også var inviteret med. Hver af de fem bordgrupper valgte en historie til højtlesning (som i forvejen var blevet trænet). Historierne var blevet meget forskellige både i omfang, form og indhold; de spændte fra det helt nære og personlige over James Bond-agtige actionfortællinger til det klassiske eventyr og den fantastiske historie.

8. Analyse og materialefremstilling

I den første del af projektet blev der i de 5 klasser, der indgik i projektet, produceret ca. 60 fortællinger af fiktionstypen. Hensigten med denne del af projektet var dels at skabe et grundlag for sammenligning med de skærmfortællinger, der skulle fremstilles senere i produktet, dels skaffe en helt konkret viden om de fortælleuniverser, som børnene naturligt vælger som ramme, når de skal finde afløb for deres fortælleglæde. Dette materiale blev tilvejebragt gennem traditionel temaundervisning med udgangspunkt i temaer som eventyr, den magiske fortælling mv..

På basis af dette materiale – og med reference til teoretisk viden om narrativitet og passende hensyntagen til nogle klassiske fortællegenrer – var målet at definere et antal fortælleuniverser med tilhørende persongalleri, genstande, scenerier osv. ud fra teorier om, hvad der kunne konstituere arketyperiske fortælleuniverser for børnene.

Med udgangspunkt i de detaljerede beskrivelser af indholdet i de nye fortælleuniverser blev det nødvendige billedmateriale til emneserierne fremstillet af de fire tegnere, der i denne fase var knyttet til projektet.

8.1 Materialet

Der blev som nævnt i alt produceret ca. 60 fortællinger, hvoraf størsteparten forelå som computerudskrifter eller håndskrevne tekster. En mindre del var hånddukke- eller stangdukketeater eller lignende præsentationer (eventuelt med støtte i lydbånd), ligesom der var nogle få eksempler på fortalte historier (på bånd eller som iMac-lydfil). Desuden var der en mængde illustrationer i form af selvstændige tegninger eller tegninger i tekstmanuskripterne.

Da forløbene i de fem klasser var afsluttet blev det samlede materiale gennemarbejdet med henblik på produktionen af et antal nye fortælleuniverser til programmet Tegnehistorier.

Da hensigten var at uddestillere konkrete forslag til miljøer (i form af programmets ”baggrunde”), personer og genstande (i form af programmets ”figurer”) blev der opstillet en analysemodel, som samtlige fortællinger blev søgt indskrevet i.

Hver enkelt fortælling blev derfor gennemgået med henblik på at placere træk fra den i følgende skema:

Titel	
Forfattere	
Kort resume	(for at kunne sammenholde og vægte lokaliteter, figurer og genstande i forhold til historiens idé og udvikling, og for at fastholde karakteristiske træk, som kunne være af interesse for materialeproduktionen)
Lokaliteter	(de konkrete steder, der nævnes i historien)
Hovedpersoner	(historiens vigtigste personer sammen med beskrivelser af karakteristiske stillinger, bevægelser, handlinger, egenskaber og udtryk)
Modstandere	(historiens vigtigste modstandere/forhindringer/skurke/uhyrer sammen med beskrivelser af karakteristiske stillinger, bevægelser, handlinger, egenskaber og udtryk)
Bipersoner	(vigtige bipersoners karakteristiske træk)
Hjælpere	(vigtige hjælperes karakteristiske træk)
Genstande	(liste med anvendte genstande/objekter)
Steder	(lokaliteter, landskaber, rum, osv. med kort karakteristik; translokationer)

Desuden blev der noteret enkelte, meget karakteristiske karakterer, objekter eller lignende; nogle af disse slog direkte igennem i det endelige materiale – enten på grund af deres generiske karakter eller i kraft af deres potentiale som idéskabende elementer i forhold til at frisætte fantasien.

8.2 Analysens udgangspunkt

Udgangspunktet for analysen var som tidligere beskrevet en antagelse om, at bl.a. Greimas' model kunne være et gyldigt omdrejningspunkt for fremdragelsen af generelle karakteristika ved de fortællinger, børnene producerer i form af tekster, og at de grundlæggende aktanter vil være til stede, uafhængigt af, hvordan teksten konkret udfolder konflikter, miljøer, farer, vanskeligheder, glæder, sorger, figurer og genstande. I første omgang var optikken specielt fokuseret på at give et analytisk grundlag for at vurdere, hvilke konkrete ikklædninger børnene giver de aktanter, der indgår i deres fortællinger. Her samlede interessen sig først og fremmest om børnenes personificeringer (forstået bredt som levende væsener med personlighedstræk) af aktanterne 'subjekt', 'afsender', 'modtager', 'hjælper' og 'modstander' og deres materialiseringer af aktanten 'objekt'. Analysens mål var derfor at finde hvad der kunne betegnes som 'symbolske pladsholdere' for aktanter: levende væsener og fysiske objekter, som i børnenes øjne er oplagte at projicere aktant-funktioner ind i. Analysen af børnenes produktioner interesserede sig dog også for andre træk ved fortællingerne, som kunne have betydning for produktionen af elementer og scenarier.

Derimod trådte en række andre karakteristika ved fortællingerne som fx litterær genre, forholdet mellem den klassiske, velformede fortælling og børnenes fortællinger osv. i første omgang i baggrunden, idet disse parametre ikke havde betydning for den materialeproduktion, der lå imellem fase 1 og fase 2. Også mere originale, individuelle produktioner måtte til en vis grad fravælges som bestemmende for tematikken og indholdet i de nye universer, da resurserne til materialeudvikling var forholdsvis begrænsede og produktionen måtte fokusere på det almene og fælles.

Analysen kan dermed karakteriseres som reducerende i forhold til en række træk ved fortællingerne, som i anden sammenhæng må siges at være både interessante og vigtige.

8.3 Kategorier af fortællinger

I forbindelse med analysen af fortællingernes indhold blev de enkelte tekster placeret i en af de følgende (pragmatisk definerede) kategorier, som dels blev afgrænset ved fortællingens tilknytning til en genre, dels ved dens indhold:

Kategori	Antal
Eventyr (bredt fortolket)	9
Adventure (bredt fortolket)	5
Magisk fortælling (trolddom)	4
Drømmeverden (god/lys)	4
Drømmeverden (uhyggelig/mørk)	7
Fremtidsverden (lys)	2
Fremtidsverden (mørk)	5
Alfer mv.	3
Socialrealistisk/problemorienteret novelle	3
Dyre- og undervandsfortælling	6
Ungdomskultur, spænding og krimi	6
Andre	6

Disse foreløbige kategorier blev fastlagt kontinuerligt i forbindelse med analysen af teksterne. Det skal understreges, at mange fortællinger rummede træk fra flere kategorier og dermed kun vanskeligt kunne placeres ét sted. Analysen havde først og fremmest til hensigt at skabe overblik over persongallerier, genstande og miljøer.

8.4 Definition af universer

Resultatet af den fortsatte analyse blev nogle lister med helt konkrete beskrivelser af de nye universers elementer og scenarier. Listerne beskrev – på baggrund af analysens og med inspiration fra børnenes fortællinger – hvorledes bestemte personer eller objekter

kunne se ud, og med hvilke positioner og udtryk, de skulle tegnes. Vigtige figurer skulle tegnes, så de blev set både forfra og bagfra, således at det blev muligt at placere figurer i naturlig dialog i forhold til hinanden på 'scenen'. Hovedpersoner skulle tegnes i forskellige stillinger (fx gående, stående, siddende og liggende), og med forskellige ansigtsudtryk og gestik (fx glad, neutral, trist, forskrækket og spekulativ). Af hensyn til, at de forskellige figurer skulle kunne sidde på møbler fra andre universer, blev der fastlagt en 'basis-stol', som alle figurer skulle kunne placeres på, set skråt fra siden og forfra.

Da programmet tillod figurerne at være animerede, blev det endvidere bestemt, hvilke bevægelser, der skulle være 'forprogrammerede' i de enkelte elementer: hvilke figurer skulle fx kunne gå, kæmpe osv. Her var princippet, at centrale figurer fik flere bevægelsesmuligheder end mindre centrale personer, der kun fik nogle få eller slet ingen.

Da animation ville trække hårdt på de begrænsede tegneresurser var det gennem hele planlægningen nødvendigt at prioritere meget bevidst mellem ønsket om et stort antal animationer på den ene side, og mange forskellige figurer – og udtryk – samt genstande på den anden. Endvidere blev hver enkelt animation søgt udført med så få tegninger som muligt.

Hvert enkelt univers kan betragtes som en tematisk samling af fortælle-elementer, der kan danne udgangspunkt for de skærbaserede fortællinger. Genremæssigt placerer skærmfortællingerne sig et sted mellem den traditionelle tegneserie og tegnefilmen, og med computerens mulighed for interaktion som en ekstra dimension. Den tematiske opdeling skal betragtes som en måde at ordne materialet på med henblik på at gøre det overskueligt for brugerne; i praksis kunne børnene frit plukke elementer fra samtlige universer, når de opbyggede deres egne skærmfortællinger.

Indholdet af universerne blev gennemdrøftet med de fire tegnere, som i en hvis udstrækning kunne kobles til universerne i forhold til de særlige muligheder, deres tegnestil frembød. De fire illustratører havde endvidere lejlighed til at gennemgå børnenes tegninger med henblik på at få idéer til den konkrete udformning af universerne. I nogle tilfælde blev det færdige resultat direkte præget af træk fra børnetegningerne, idet bestemte figurer eller objekter blev valgt som figurative 'pladsholdere' for gennemgående fortællelementer, men i almindelighed er det ikke muligt at koble direkte mellem en konkret børnefortælling og et bestemt univers.

8.4.1 Translokationer

Gennem analysen blev det klart, at visse træk fra genren "den fantastiske fortælling" gik igen i mange af børnenes fortællinger; dette var naturligvis især tilfældet for de elever, der havde haft denne børnelitterære genre som udgangspunkt for det første fortælleforløb, men det forekom også i en del af de øvrige fortællinger, at de bevægede sig gennem det karakteristiske hjemme-ude-hjemme forløb. Især tog mange fortællinger udgangspunkt i en nutidsrealistisk, dagligdags verden med mor, far, søskende og eventuelt også andre familiemedlemmer. Undertiden forblev fortællingen i denne hverdagsrealisme, men lige så tit var den startpunktet for en rejse ind i en fantasiverden, hvorfra hovedpersonen til sidst vendte tilbage.

Overgangen mellem real-verden og fantasiverden foregik på forskellige måder; undertiden blev hovedpersonen flyttet gennem en drøm, undertiden med brug af transportmid-

ler (fx en ballon), og andre gange gennem en beskrivelse af personens oplevelse af overgangen ("Hun kørte rundt og rundt ..."). I visse tilfælde var der klare lån fra kontemporære film fra science-fiction genren (ormehuller mv.). Nogle af disse konkrete overgangsmedierende elementer blev overført til de nye fortælleuniverser.

8.4.2 Hverdagsrealisme

Som nævnt spillede det hverdagsrealistiske en stor rolle i mange fortællinger både som egentlig fortælleramme og som udgangspunkt for en rejse til eksotiske egne eller en anden verden. Det blev derfor besluttet, at der skulle udvikles et såkaldt "nutids-univers" med far, mor, pige, dreng, lillebror/lillesøster, bedstemor og bedstefar – samt en række mere perifere figurer (kammerater, lærere) og en række genstande – inspireret af børnenes fortællinger – og interiørelementer (fx møbler). Desuden blev der i børnenes fortællinger afdækket en række generiske nutidsscenerier, som dannede udgangspunkt for definitionen af baggrundstegninger af værelser i hjemmet, skolen, veje og gader samt forskellige natur-lokaliteter.

8.4.3 Dyr

I mange af fortællingerne optrådte der dyr – både på landjorden og i havet. De fleste dyr optrådte som bipersoner i modstander/hjælper-roller, eller som formidlere af information ved at accentuere det miljø, som fortællingen foregik i. Dyrene var både med i de realistiske og de mere magiske fortællinger. Det blev derfor besluttet at samle de fleste af de dyr, der var nævnt i elevernes fortællinger, i et "dyre-univers", som – inspireret af børnenes fortællinger – blev suppleret med baggrunde som "under havet" og "urskov". De fleste af dyrene var realistiske (elefant, æsel, hund, kat mv.), men der var også dyr, der var hentet ud af eventyrlige eller magiske fortællinger, fx enhjørning og frøkonge. Dyrefigurerne blev suppleret med objekter, der havde relation til dyr, og som forekom i fortællingerne, fx et gevær, transportkasser og bure, telte og bål.

8.4.4 Folkeeventyret

Især i de yngste af klasserne var indflydelsen fra de traditionelle folkeeventyr og fra litterære kunsteventyr tydelig, hvilket førte til beslutningen om at lave et generisk eventyr-univers med konge, dronning, prins, prinsesse, hoffolk, håndværkere og arbejdsfolk, fattig dreng og pige, samt diverse redskaber og genstande (som fx violin, karet og skattekiste). Universet kom også til at indeholde nogle karakteristiske eventyr-dyr, der ikke var blevet plads til i dyreuniverset (fx en drage) – samt en masse baggrunde, der relaterede til denne type fortællinger: slotte, kroen, hule træer og underjordiske gange, kældre, voldgrave mv.

8.4.5 Trolddom

Børnenes fortællinger og tegninger var også inspireret af nutidig, magisk børnelitteratur og film; fire fortællinger kunne således direkte henføres til denne fortællegenre. Især var den stigende interesse for fortællinger med magi og trolddom mærkbar. Dette førte til

en beslutning om at komme børnenes interesse i møde gennem udviklingen af et troldoms-univers, som bl.a. kom til at omfatte heks, troldmand, heksetøs og troldmandslærling, skeletter og en række genstande (giftflasker mv.), der havde relation til denne emnekreds. Der var tale om et venligt og lidt pudsigt univers, hvor hekse, troldmænd og skeletter ikke for alvor er onde eller farlige væsener.

8.4.6 Klassisk adventure

Fem fortællinger refererede mere eller mindre direkte til adventure-genren med alle de træk, der er karakteristiske for den: En person eller en lille gruppe drager ud på en farefuld færd for at løse en opgave, der bliver pålagt dem. Ofte drejer det sig om at frelse verden eller redde personer, og det bagved liggende tema er altid det godes kamp mod det onde. Undervejs må der kæmpes mod stærke kræfter eller mystiske væsner, og fortællingerne rummer typisk en del magiske træk. Da adventure-genren måtte formodes at have et særligt potentiale i forhold til den skærmbaserede, ikke-lineære fortælling – genren har som bekendt dannet udgangspunkt for en af de vigtigste genrer af computerspil – blev det besluttet at udvikle et adventure-univers. Ved udformningen af adventure-universet blev der især taget udgangspunkt i en bestemt fortælling, der fremstod som en næsten generisk repræsentant for genren gennem sin personkreds, handling og miljøbeskrivelser.

8.4.7 Alfer og dværge

En del fortællinger – især fra pigerne – foregik helt eller delvist i en mikroverden, der var befolket med eventyrlige figurer som alfer/elverfolk og dværge. Der var dog ikke tale om det traditionelle folkeeventyrs person- og emnekreds, idet der snarere kunne trækkes linier til børnelitteratur og folkeovertro. Hovedpersonerne i disse fortællinger var dels alfer/elverfolk, dvs. konge, dronning, dreng og pige, og der indgik en del magiske objekter som fx et fortryllet, lysende skjold og en magisk fløjte. Hertil kom nogle dværge – bl.a. en dværgkonge – som også kunne hentes i nogle af teksterne. Resultatet blev universet 'alfer og dværge', som i kraft af sin poetiske streg siden viste sig at have en næsten magisk tiltrækningskraft på mange elever.

8.4.8 Drømmeverdener

Et antal fortællinger kunne især karakteriseres ved, at hovedpersonerne – som regel gennem en drøm – bevægede sig ind i en anden verden, som både rummede det lidt skæve og uventede, men også var poetisk og venligt. Eksteriøret omfattede bl.a. romantiske, blomstrende landskaber, slotte, grotter og vandfald. Disse fortællinger var udgangspunktet for beskrivelsen af indholdet i drømme-universet, som er en verden, hvor der kan se smukke og sjove, men også surrealistiske og underlige, ting. Universet hentedes i flere tilfælde sine idéer direkte fra karakteristiske ting i børnetegninger og teksterne og kom derfor til at omfatte elementer, som kunne inspirere og måske provokere til lidt anderledes fortællinger.

Et endnu større antal fortællinger omfattede i større eller mindre grad den onde drøm, hvor uhyggelige og sære monstre huserede. Børn har til alle tider været fascineret af det farlige og dæmoniske, og børnene i projektet var ingen undtagelse i denne henseende. Universet Mareridt kom til at rumme elementer til den onde drøm eller den mørke fortælling, og inspirationen til den nærmere konkretisering af figurerne kunne uden større besvær hentes i børnenes tekster; en 'dæmon' beskrives – og tegnes – således som en mellemting mellem Dracula og en ond troldmand "... med onde, lysegrønne øjne, slangebæben og en blå kappe". Om en 'udød' vagtpost hed det, at "... man kunne se hans hjerner og en hel masse hjerneceller ...", og en sort ånd beskrives og tegnes som "... en sort, udflydende klat med et vredt ansigt". I det hele taget åbnede de mørke sider for de malende og dramatiske beskrivelser som fx ved en skov med gamle træer, der rækker grenene ud som arme: "Du ville ønske at du aldrig var født, når du ser den". Mareridtniverset stillede uhyrer, dæmoner og andre uheldssvangre skikkelser til rådighed sammen med dystre og ildevarslende lokaliteter.

8.4.9 Science fiction

Især for drengenes vedkommende omfattede fremtidsverdenen elementer fra forskellige film mv. fra science fiction genren. Især var afsmitningen fra film som Aliens, Starwars, Star Troopers og Stargate (og muligvis også en stribe computerspil) tydelig i disse fortællinger, der i den indledende kategorisering blev placeret under den 'mørke' fremtidsfortælling. Drengene skriver og tegner ofte meget voldsomt og voldeligt i relation til sådanne emner – med død, våben og eksplosioner – selv om det fortælle-mæssige indhold ofte følger en forholdsvis simpel skabelon: de fremmede vil angribe vores verden, og heltene skal i kamp for at forhindre det; eventuelt med variationen: de fremmede har bortført nogen fra vores verden, og heltene skal efter dem for at redde vedkommende. Under alle omstændigheder medførte handlingen voldsomme kampe. Det blev diskuteret en del, om materialet skulle støtte denne meget manifesterede interesse for kamp og våben hos især drengene, eller om det ville være mere hensigtsmæssigt at forsøge at navigere uden om.

På baggrund af projektets overordnede formål – at undersøge og beskrive børnenes egne fortælleuniverser – blev det besluttet, at materialet ikke skulle bidrage til en moraliserende styring af børns fantasi og fortællelyst i en bestemt retning, og at den fascination af teknologi, kamp, fremtid og fjerne verdener, som lå bag mange af disse fortællinger, skulle have lov til at komme til udtryk med en rimelig balancering mellem det gode, fortælle-mæssige tilbud og børnenes egne, udtrykte fantasier. Resultatet blev universet Rumkrig med rumprinsesse, aliens, rumsoldater, lasergeværer, eksplosioner, rumskibe mv., sammen med en række fremmedartede steder, landskaber og miljøer, som kunne danne rammen om drabelige fortællinger. I forhold til børnenes fortællinger og tegninger fremstår dette univers dog meget afdæmpet.

8.4.10 Fremtiden

Den kategori, der fra starten blev betegnet som 'lys fremtid' omfattede meget forskellige typer af fortællinger, der imidlertid havde det til fælles, at hovedpersonerne via en drøm, med en tidsmaskine, gennem et ormehul, ved at fare vild eller på grund af en bortførelse, blev forsat til en fremtidig verden. Her møder børnene ofte en meget traditi-

onel familiekreds bestående af et eller to børn på deres egen alder, en far og en mor samt menneskelignende robotter og kæledyr. Der var undertiden tale om en naturalistisk parallelverden i forhold til børnenes dagligdag, og andre gange en lidt mere surrealistisk eller skæv fremtidsverden, som naturligvis var teknisk finurlig og opfindsom på børneniveau. Det blev derfor besluttet at udvikle et univers, der i mange henseender skulle svare til nutidsuniverset, men forskudt et ikke nærmere specificeret tidsrum ud i fremtiden, og hvor persongalleriet og lokaliteterne i store træk svarede til hinanden; ligesom der er en mor og en far i nutidsuniverset, er der en fremtids-far og en fremtids-mor i fremtidsuniverset, og på samme måde som der er et typisk parcelhus i nutidsuniverset, findes der et enfamiliehus i fremtiden. Med hensyn til dagligdags objekter og genstande fik fantasien frit spil med inspiration i børnenes fortællinger og tegninger. På grund af et langstrakt produktionsforløb blev dette univers først færdigt, da det sidste forløb i projektets klasser var afsluttet.

8.4.11 Snart voksen

Det fremgik af en del fortællinger, at nogle børn på mellemtrinnet allerede står med det ene ben i barneverdenen, og med det andet i en ungdoms- eller voksenverden. Det betød, at de ikke længere var så optaget af traditionelle eventyr og fortællinger, men i stedet begyndte at fabulere over sig selv i relation til andre unge, deres forældre og ungdomskulturen. De ældste elever i projektet var ved at bevæge sig fra barnealderens interesse for det fantastiske og fabulerende til præpubertetens begyndende interesse for romantik og interpersonelle relationer. Nogle fortællinger diskuterede sociale problemer som fattigdom, kriminalitet, alkoholmisbrug mv., og i andre drømte børnene om karrierer som popsanger, danser, filmstjerne osv. Det var ikke usædvanligt at der – mere eller mindre eksplicit – indgik begyndende overvejelser i forhold til at frigøre sig fra hjemmet; det var således påfaldende, hvor ofte børnene fandt det nødvendigt at slå moderfiguren i fortællingerne ihjel for at sprænge familierammerne og komme ud i verden.

Dette aspekt var ikke forudset i projektet, som først og fremmest havde interesseret sig for mere typiske børnefortællinger, og i første omgang blev det besluttet, at der ikke skulle udvikles et univers, der kunne danne baggrund for ungdomsfortællinger. Beslutningen var påvirket af, at den ældste af projektets klasser ikke kunne være med i det 2. fortælleforløb, hvor de ville være nået til 7. klasse. Da det viste sig i løbet af det 2. fortælleforløb, at nogle af de ældste elever faktisk lavede tegnehistorier med udgangspunkt i nogle af de nævnte ungdomstemaer, blev det alligevel sent i projektføreløbet besluttet at udvikle et egentligt ungdomsunivers med modelpiger, sangere, talentspejder, streetdancers og – for at imødekomme de elever, der havde introduceret krimi-genren i deres fortællinger – nogle gangstere. Miljøerne omfattede blandt andet diskotek, café, catwalk, scene samt diverse lokaliteter inspireret af Californien og Hollywood.

Ungdomsuniverset nåede ikke at komme i brug i klasserne.

8.5 Produktionen

Igennem produktionsperioden blev der tegnet ca. 1580 enkeltfigurer, lavet 160 animationer, og tegnet 235 for- og baggrundstegninger. Oprindeligt var projektets tidsplan indrettet således, at undervisningsforløbene kunne blive afviklet i så god tid inden produk-

tionen af nye fortælleuniverser gik i gang, at der var forholdsvis god tid til både analyse og produktion. Starttidspunktet blev imidlertid skubbet, således at tidsplanen for analyse og produktion blev meget presset. Af denne grund kunne tegnearbejdet ikke udføres af en enkelt tegner, hvis materialet skulle være klar til det andet forløb, der skulle starte tidligt på efteråret. Det var derfor nødvendigt at indgå aftale med fire tegnere, hvilket hurtigt viste sig at give en uforudset gevinst, idet tegnerne havde hver deres karakteristisk streg, som godt kunne komme til udtryk i de forholdsvis enkle tegninger til programmet Tegnehistorier. Nogle af disse forskelle blev udnyttet ved fordelingen af arbejdsopgaver mellem tegnerne, idet det til en vis grad blev muligt at accentuere bestemte træk ved de forskellige universer ved at matche tegnestilen med det eller de universer, den pågældende tegner fik ansvaret for at implementere. Universerne fik derved et individuelt præg, alt efter hvilken tegner der realiserede det.

Nutidsuniverset, dyreuniverset og eventyr-universet blev alle tegnet i en enkel og realistisk tegneserie-stil som medvirkede til at gøre disse universer generiske og meget bredt anvendelige. Figurene fungerer som passende neutrale pladsholdere for børnenes egne hoved- og bipersoner, og også eventyruniverset fremstår med en enkelhed, der understreger denne genres folkelige basis; figurene er klare i deres karakteristik og er på en vis måde endimensionale og uden dobbeltlag i deres karaktertegning.

Figurene fra ”Trolddom” og ”Adventure” er tegnet i en lidt mere voldsom og overdreven stil – lidt i lighed med tegnefilmsfigurer. De har dermed en større dynamik, og nogle af figurene er også tilført et strejf af grotesk humor, som ikke findes i fx nutidsuniverset.

De to universer ”Alfer og dværge” og ”Drømme” blev tegnet af den eneste kvindelige tegner i projektet. Figurene er tegnet i en enkel og naturalistisk stil, mens baggrundene, som beforder stemningen i fortællingen, har et udtryksmæssigt fællesskab med papirklip og patchwork, holdt i en farverig og poetisk stil.

Ud fra en voksen-æstetisk synsvinkel havde det naturligvis givet et smukkere og mere ensartet resultat, hvis den samme tegner havde kunnet fremstille hele materialet, eller hvis der havde været tid og resurser til at udforme en designmanual, som hele materialet skulle rette ind i forhold til. En sådan betragtning synes imidlertid ikke at have relevans i forhold til børnenes brug af materialet; her vælges og kombineres figurer og baggrunde fra de forskellige universer først og fremmest ud fra den narrative kontekst, de skal indgå i; at figurene er tegnet i forskellige stilarter spiller tilsyneladende ingen rolle – figurene synes først og fremmest at fungere som pladsholdere for børnenes fantasi, mens de udvikler fortællingen. De enkelte scener vurderes nok i forhold til deres dramatiske effekt i fortællingen, men sjældent ud fra en rent æstetisk/stilistisk interesse.

8.6 Diskussion af nogle problemer i analyse og materialefremstilling

I praksis var det ikke muligt at skabe et analytisk filter, der med videnskabelig præcision kunne udkrystallisere, hvad der skulle med og ikke skulle med i universerne. Det var fx vanskeligt at balancere mellem på den ene side ønsket om at frembringe noget, der er tilstrækkeligt generelt og uspecifikt til at kunne indgå i mange forskellige fortællinger, og på den anden side også knyttede direkte an til de kreative indfald og tankebaner, som børnene havde bevæget sig i, da de skrev deres fortællinger. Risikoen er, at man bliver for specifik i sin udvælgelse og måske lader et tilfældigt indfald i en enkelt fortælling få

for stor indflydelse i forhold til et billedmateriale, der helst skal kunne arbejdes videre med i mange forskellige sammenhænge, mens et alt for generisk materiale på den anden side måske kunne virke tandløst og uinspirerende.

Heldigt for projektet viste det sig, at børnene havde en meget fleksibel tilgang til at bruge billedmaterialet ud fra deres egen fortolkning, idet de havde let ved at 'omdefinere' et billedets indhold så det passer til den aktuelle anvendelse; fx blev et tomt klasselokale brugt som udgangspunkt for en hotelreception, og det indre af en dyster hytte blev til en eksotisk restaurant. Hensynet til, at materialet skulle være med til at vække børnenes fortællelyst, bevirkede, at udvælgelsen af indhold i universerne nogle steder fik lov til at bryde grænserne i forhold til den snorlige, rationelle analyse ved at give det finurlige, det uventede og det måske provokerende og fantasibefordrende en plads, fx i form af placeringen af en lille flyvemaskine i universet "Alfer-dværge". Selv om det adskillige steder er muligt at gå direkte fra dele af universer til elementer i børnenes fortællinger, skal de færdige universer betragtes i lyset af, at de er resultatet af en fortolkningsproces i flere trin: Først gennem den forskningsmæssige analyse og beskrivelse af elementer i børnenes tekster og billeder, derefter gennem forskernes afgrænsning og konkretisering af universerne på det overordnede og det specifikke niveau, derefter den detaljerede beskrivelse af de enkelte figurer, animationer, objekter og baggrunde, efterfulgt af tegnerens fortolkning af beskrivelser og designanvisninger. Endelig har tegnerne naturligvis gennem deres personlige streg og stil sat deres eget fingeraftryk på udformning af de endelige tegnelementer.

9. Andet forløb – multimediale fortællinger

I projektets næste fase arbejdede klasserne med at fremstille skærmfortællinger med udgangspunkt i de udviklede fortælleuniverser. Hvor det forekom relevant i forhold til formålet med de enkelte klassers projekter blev børnene holdt fast på, at de producerede med henblik på en bestemt målgruppe, fx elever i en klasse på en anden skole, i parallelklassen eller for elever fra et lavere klassetrin. Dermed blev det muligt for eleverne at dele viden og oplevelser med hinanden på tværs af skoler, klasser og klassetrin, ligesom børnene gennem brugernes respons opnåede et umiddelbart kendskab til de kommunikative overvejelser, man må gøre sig, når man tilrettelægger et narrativt forløb, der skal kunne forstås og opleves af andre.

9.1 Fælles udfordringer

Selv om der blev valgt lidt forskellige tilgange til arbejdet med skærmfortællingerne, stod lærerne på de fire skoler overfor en række fælles problemer og udfordringer. En række af disse forhold blev dels drøftet med lærerne på et seminar inden det andet forløb, dels diskuteret med de enkelte lærere/lærerteam umiddelbart inden deres projekter på skolerne gik i gang.

9.1.1 Undervisning i fortælle teknik

Der skulle planlægges og gennemføres undervisning i fortælle teknik på skærmen, men hvordan skulle det gribes an, og hvor meget skulle lærerne forsøge at påvirke eleverne i retning af et 'godt' resultat? Fra forskerside var der udtrykt ønske om at kunne få indblik i, hvordan børnene umiddelbart udtrykte sig i det nye medie, men samtidig var projektet jo forpligtet på den didaktiske dimension og dermed yde bidrag til forståelsen af, hvordan undervisning i multimediale skærmfortællinger kan tilrettelægges. Lærerne var helt naturligt optaget af, hvordan de kunne få mest muligt ud af arbejdet – set fra en danskfaglig synsvinkel – og hvordan elevernes produktioner kunne kvalificeres i forhold til den indsats i tid og arbejdskraft, der blev investeret i forløbet.

Det var et fælles ønske hos forskere og lærere, at fortællingerne skulle være kreative og originale; før projektet blev det drøftet, hvorledes man skulle forholde sig til historier, der viste en alt for påfaldende lighed med aktuelle bøger, film og computerspil. Dette problem var dog ikke påfaldende i de forskellige projektførløb; selv en Starwars-fortælling på en af de andre skoler var original – eleverne havde på egen hånd digtet en af de manglende episoder.

9.1.2 Undervisning i programmet

Desuden var der undervisningen i selve programmet Tegnehistorier. Der var mange ting at tage fat på, og det var en vigtig del af lærernes overvejelser før og under undervisningsforløbet at beslutte, hvad der skulle undervises i – og i hvilken udstrækning det skulle være en fælles aktivitet, eller et tilbud til udvalgte elevgrupper. Helst skulle ele-

verne jo kunne hele programmet så hurtigt som muligt, men det var naturligvis ikke muligt, og derfor måtte lærerne planlægge, i hvilken udstrækning de forskellige muligheder skulle trækkes frem. Hvis lærerne gik for hurtigt frem, blev eleverne overvældet med informationer; gik de på den anden side for langsomt frem var der fare for, at eleverne brugte for meget tid på opgaver, som kunne løses hurtigere og enklere, når man lærte programmet bedre at kende, eller at de ikke fik medtænkt nogle fortælle-mæssige teknikker i deres indledende overvejelser. Nogle lærere valgte at præsentere alle elever for det samme stof ved de fælles gennemgange, mens andre udvalgte et grundlæggende stof som det fælles, mens andre dele af stoffet blev undervist på små kurser for grupper af elever.

9.1.3 Overblik over billedmaterialet.

Børnene skulle have en passende introduktion til billedmaterialet i de nye universer. Det nye materiale omfattede et meget stort antal figurer, genstande og baggrunde, som helst skulle indgå i elevernes overvejelser når de tog stilling til, hvad deres fortælling skulle handle om. Alle lærerne valgte at lade de første aktiviteter med programmet inddrage en gennemsøgning af materialet; nogle klasser kunne få program og materiale med hjem, hvilket naturligvis gav yderligere tid til fordybelse. Undersøgelsen foregik ved, at eleverne åbnede de forskellige universer og gennemså indholdet; i andre sammenhænge har det vist sig, at det er mere overskueligt for eleverne at gennemse udskrivne kataloger med indholdet, men denne fremgangsmåde blev ikke brugt her. Der var nogen forskel på, hvor udforskende eleverne var, og hvor hurtigt de besluttede sig for de væsentligste træk som fx situering med hensyn til sted og tid og de centrale personer.

9.1.4 Praktisk tilrettelæggelse

Den praktiske tilrettelæggelse omfattede en lang række beslutninger af praktisk og organisatorisk art. Først og fremmest skulle der sikres den nødvendige computeradgang i den periode, hvor projektet kørte, men der var også andre forhold at tage med i betragtning; hvorledes skulle de lange arbejdsdage, som de fleste af lærerne planlagde med, struktureres for eleverne, hvor meget og hvilken form for sparring og respons mellem eleverne var hensigtsmæssig, skulle der planlægges en midtvejsevaluering og i givet fald hvornår, hvordan skulle det hele afsluttes, skulle der træffes aftaler med andre klasser, som kunne være målgruppe for produktionen osv.

Hertil kom en række mere tekniske problemer med hensyn til mulighederne for at arbejde med lyd og omkring sikkerhedskopiering af elevernes arbejde.

9.1.5 Gruppedannelse

Ved det første forløb havde undervisningen været organiseret på flere forskellige måder på de fem skoler; i et par klasser arbejdede eleverne individuelt, mens de i de øvrige klasser arbejdede i grupper på op til fire elever eller i nogle få tilfælde enkeltvis. Ved det andet forløb blev det af praktiske grunde nødvendigt at lade eleverne arbejde to og to sammen (i nogle få tilfælde var der tre elever i en gruppe); det betød, at der nogle steder skulle dannes eller opsplittes grupper, men på trods af de ændrede rammer lykke-

des det alligevel at fastholde en del af de oprindelige grupper fra det første til det andet forløb.

9.2 Nyager skole

Lærerne så dette projekt som en mulighed for at give de skrive- og læsesvage elever i deres 6. klasse en succesoplevelse, fordi det fortællemæssige ikke som ellers var bundet op på tekstproduktion. Klassen havde en del af denne type elever, og generelt blev klassen af lærerne betegnet som en 'praktiker'-klasse.

For eleverne som helhed forventede lærerne naturligvis, at de blev mere rutinerede i at anvende computer, men også, at de ville lære at fortælle en historie via et nye medie.

Samarbejde blev vægtet højt, og her så lærerne desuden en mulighed for at udvikle de enkelte elevers ansvarlighed i forhold til et fælles produkt. Forløbet ville stille store krav til elevernes evne til at planlægge og administrere deres tid i forhold til projektets deadline.

9.2.1 Eleverne

Eleverne var meget forskellige, og den nødvendige differentiering måtte efter lærernes mening ske gennem de krav, der blev stillet til dem. Nogle elever var teknisk set lynhurtige, og de måtte stilles overfor større udfordringer. Også elevernes fantasi var – efter lærernes vurdering – meget forskelligt udviklet. De krav, der kunne stilles med hensyn til at kvalificere historierne i forhold til elevernes potentiale gik dels på den strukturelle opbygning af fortællingerne – der kunne fx være flere valg og veje gennem historien – dels på anvendelsen af mere raffinerede fortælleteknikker som flashback eller parallelle fortælleforløb. Nogle af disse teknikker anvendte børnene allerede i deres stile.

De svage elever kunne støttes på andre måder; fx ville programmets mulighed for at arbejde med lyd i stedet for skrevne replikker kunne støtte børn, der havde svært ved at formulere sig skriftligt.

9.2.2 Eksempelmateriale

Som en del af forberedelsen til undervisningsforløbet havde lærerne på forhånd udarbejdet et eksempel, som kunne bruges til at vise eleverne nogle grundlæggende funktioner i programmet; i dette eksempel blev benyttet en række forskellige teknikker som import og valg af baggrunde og figurer fra de færdige universer, selvfremstillet baggrund, eksterne billedfiler som baggrund, selvfremstillede og tilpassede figurer, indsættelse af sekvens af billeder, indtaling af lyd, musik som baggrundslid, animationer, hotspots, scenskift med knapper og på tid, talebobler, indstilling af tid for scener og billeder samt brug af overgangseffekter mellem scener. Denne produktion kunne lærerne trække på, når eleverne skulle undervises i nye teknikker og muligheder.

9.2.3 Respons og procesevaluering

Undervisningsforløbet blev af lærerne betragtet som en dynamisk proces, hvor eleverne – i lighed med procesorienteret skrivning – hele tiden kunne ændre og tilføje i deres skærmfortælling. Som udgangspunkt forestillede lærerne sig, at hver enkelt elevgruppe fik tildelt en anden gruppe som responsgruppe, som de – efter behov – skulle give og modtage respons fra.

Eleverne fik ved projektets start valgt de responsgrupper, der skulle give sparring på deres historier, når de var kommet godt i gang med den egentlige skærmfortælling. Lærerne havde oprindeligt tænkt sig, at det skulle være en næsten daglig forpligtelse. Eleverne havde imidlertid ikke prøvet denne arbejdsform før, og det viste sig vanskeligt at praktisere den på grund af tidspress. I praksis viste det sig nemlig, at der slet ikke var tid til dette arbejde, fordi grupperne var så engagerede i deres eget arbejde. Derfor blev det kun gennemført hen mod projektets slutning, hvor et par grupper var færdige og derfor kunne sættes i gang med at forholde sig til andre gruppers produkter. Det viste sig også, at der foregik en uformel respons til daglig, når eleverne gik rundt og så, hvad der foregik ved kammeraternes skærme.

Med hensyn til den praktiske tilrettelæggelse startede man hver dag med en opsamling i forhold til dagen før: hvor langt var grupperne nået, var der problemer der skulle løses i plenum, aftaler der skulle følges op på osv. Ved starten af projektet blev det drøftet, om denne daglige opsamling var tilstrækkeligt, eller om der skulle indlægges en egentlig 'midtvejs-evaluering' – som også kunne give lærerne det overblik over produktionerne, som let mistes efter nogen tid. Lærerne besluttede at undlade en midtvejsevaluering; i stedet blev der næsten dagligt vist detaljer frem fra forskellige produktioner på stor-skærmen i datalokalet. Eksemplerne blev udvalgt af lærerne i forhold til nogle typiske problematikker eller som gode eksempler på, hvordan man kunne bære sig ad; eksempelvis blev der vist

- en lineær historie, som især udmærkede sig ved sin brug af lyd, idet børnene havde fået kammerater – og en lærer – til at indtale forskellige stemmer.
- en ikke-lineær historie, der indeholdt et moralsk valg, som læseren måtte træffe.
- en ikke-lineær historie, der overlod til læseren at bestemme hvilken vej, der skulle følges.
- en historie, som viste hvordan 'toning' af scener med et blåligt skær kunne bruges til at anskueliggøre, at der blev vist klip fra en persons fortid
- en forgrund, der gav en god rumlig virkning kombineret med en lydfil fra nettet.

Eksemplerne blev kun i mindre omfang brugt som udgangspunkt for at diskutere fortælle teknikker. Lærerne mente, at børnene lærte meget af at få vist, hvordan ting kunne gøres, men at der altid var en fare for, at de kopierede de flotte løsninger i stedet for selv at finde på. Selv om der kan fremføres gode argumenter for at børnene lærer meget ved at se hinandens ting, var det i starten holdningen hos klassens lærere, at eleverne ikke uden videre skulle opfordres til at gå rundt og se på de andre skærme – først og fremmest på grund af lokalets uhensigtsmæssige opbygning; i praksis viste det sig at gå anderledes.

Desuden var det lærernes intention, at eleverne skulle dokumentere deres arbejdsproces ved hver dag at skrive logbog med hovedpunkterne:

- hvad har jeg lært i dag?

- hvordan har min gruppe arbejdet?
- hvordan har jeg selv arbejdet?
- hvad er planen for i morgen, hvilke aftaler har vi?

Arbejdet med logbogsskrivningen blev startet op, så snart eleverne var blevet introduceret til program og billeduniverser. Der var tale om en klasse, hvor mange af eleverne ifølge lærerne ikke var særligt gode til at fordybe sig, og der var brug for en del pression for at få gennemført logbogsskrivningen på et nogenlunde kvalificeret niveau. Logbogsskrivningen blev i det store og hele gennemført, selv om det kunne være svært at få tid, når eleverne havde så travlt med deres produktioner.

9.2.4 Undervisning i fortælle teknik

Det var vigtigt for lærerne at fastholde eleverne på begrebet ”den gode historie”, og den første del af undervisningen blev derfor brugt på at snakke med eleverne om, hvad der gjorde en historie god, og hvordan en historie kan bygges op med en indledning, hvor personer, tid og sted præsenteres, et ”plot” og til sidst en slutning. Der blev også gennemgået nogle fortælle mæssige begreber samt begreber, der havde betydning i forhold til fortællinger i billeder:

- fortælle mæssige synsvinkler som subjektivt (gennem én bestemt persons tanker og følelser), eller objektivt (samme distance til alle personer)
- brug af spænding i fortællinger
- visuelt perspektiv (lille/stor, fugle- og frøperspektiv)
- fortælle teknikker som flashback og filmisk klippeteknik mellem parallelle forløb.

Det var lærernes opfattelse, at der var meget at hente i at ’tænke filmisk’ og trække på de referencer børnene i forvejen havde til dette udtryksmiddel gennem de mange tv-serier, de fulgte. Dette synspunkt blev støttet gennem samtalen med forskergruppen før undervisningsforløbet, blandt andet fordi nogle andre produktioner i projektet var præget af, at forløb i fortællingerne tog meget lang tid, fx fordi en person skulle bevæge sig et stykke vej; her kunne man med fordel klippe scenerne mere ’filmisk’.

De forskellige emner blev illustreret med billeder fra forskellige (trykte) tegneserier på OH.

9.2.5 Undervisning i tegnehistorier

Det var lærernes plan, at der næsten hver dag, og spredt hen over en stor del af forløbet, skulle introduceres en ny facilitet i programmet; der var udarbejdet en omfattende og meget detaljeret plan for de enkelte dage og hvad der skulle fyldes på af praktisk og teoretisk stof, således at eleverne blev præsenteret for en meget stor del af mulighederne i programmet; at der ville være forskel på, hvor langt eleverne hang på i forhold til de mange muligheder var lærerne godt klar over, men alle skulle have tilbuddet. Lærerne foretrak at afprøve denne tilgang – i stedet for fx at udvælge nogle basale teknikker, som alle skulle kende til, og lade resten være ’tilvalg’ efter evne og behov – eller op til eleverne at lære hinanden. Som en af lærerne udtrykte det: ”Det kan godt være, at de ikke forstår det lige når vi viser det, men så ved de det længere henne: Nåh, der var no-

get med at man kunne 'hente', og hvordan var det nu det var? Bare de ved, at muligheden er til stede!"

Den stramme planlægning betød, at dagsordenen let kunne blive for presset. Lærerne var på forhånd klar over, at det kunne blive nødvendigt at sætte tempoet ned, hvis det viste sig, at eleverne havde svært ved at følge med.

Den konkrete introduktion til tegnehistorierne tog udgangspunkt i den lærerfremstillede demo, som i første omgang blev vist i sin helhed. Derefter blev de enkelte scener i tegnehistorien gennemgået, således at eleverne kunne se, hvorledes læreren havde lavet de forskellige ting.

Som introduktion til deres eget arbejde fik eleverne til opgave at kigge de færdige elementer (figurer, genstande, baggrunde) igennem for at orientere sig i materialet og for at lave en lille prøveproduktion på tre scener; til forskel fra de andre klasser valgte lærerne her, at de allerede fra starten introducerede eleverne til et af programmets tegneværksteder, hvor de skulle fremstille en 'hjemmelavet' baggrund til deres prøveproduktion.

Ifølge lærerne blev nogle af eleverne så inspireret af materialet, at de besluttede sig til at lave en helt anden historie, end den, de først havde planlagt. Nogle meget ivrige drenge var dybt fascineret af de uhyggelige dæmoner mv. i mareridt-universet.

Eleverne skulle vælge et univers som deres udgangspunkt, men de var naturligvis ikke begrænset til det univers, de havde valgt at starte i. Efterhånden som de fik brug for det, kunne de frit hente elementer fra det samlede billedmateriale. Dog undrede det lærerne, at grupperne meget ofte valgte de samme figurer og baggrunde – når der nu var så meget at vælge imellem. Dette fænomen kendes også fra en anden skole, hvor en gruppe i responsen blev rost for at have valgt nogle baggrunde, som ingen af de andre havde brugt.

De følgende undervisningsgange fortsatte gennemgangen af muligheder i programmet, suppleret med små, målrettede opgaver i stoffet. Det var lærerens konklusion, at eleverne var helt utroligt hurtige til at lære programmet at kende, og forstå hvordan de kunne arbejde med tingene. Læreren gjorde en anden interessant observation: en meget læse/regnesvag dreng, som stort set altid havde fast støtte, arbejdede usædvanligt hurtigt og sikkert med materialet og nåede det hele med et flot resultat – og med stor sikkerhed i brugen af computeren. Til gengæld gik det ikke så godt for en gruppe med en pige, der ifølge lærerne var meget "pubertets-tyngt", og to relativt svage drenge; denne gruppe blev senere splittet op i tre "enmands-grupper".

9.2.6 Planlægning med strukturdiagrammer

Efter de intensive kursusdage startede arbejdet med at lave strukturdiagrammer: gule note-it sedler på store ark papir, som ved hjælp af forbindelsesstreger beskrev sekvensen – og eventuelle forgreninger – i elevernes fortællinger, således som de på forhånd forestillede sig, at historierne skulle udvikle sig. Lærerne så diagrammerne som et redskab

til at fremme udviklingen af gode fortællinger – især fordi diagrammerne skulle godkendes af lærerne.

På et tidspunkt gennemgik en af lærerne, hvordan man kunne arbejde med forskellige, sideløbende handlinger, som man skiftede imellem – ligesom børnene kendte det fra TV-serier, hvor man på skift følger forskellige personer. Nogle elever ærgrede sig: ”Hvorfor har du ikke sagt det før!”. Det havde en af lærerne faktisk gjort i starten af forløbet, men der var helt klart grænser for, hvor meget information, de havde kunnet kapere på én gang i starten af projektet. En dygtig pigegruppe, som blev udfordret til at bruge denne fortælle teknik, lod sig desværre nøjes med en sekventiel, lineær fortælling.

Strukturdiagrammerne fungerede som en støtte for arbejdet, men ofte udviklede historien sig noget anderledes, når først den kom på skærmen, og så måtte strukturdiagrammet rettes til, så det passede med historien. De løse, selvklæbende sedler gjorde, at diagrammet var et fleksibelt redskab, hvor det var let at lave ændringer efter behov.

I princippet skulle diagrammerne ’godkendes’ af en lærer, før eleverne måtte begynde at bygge fortællingen op på computeren; mindstekravet var, at strukturdiagrammet viste, hvordan historien skulle starte – så kunne der altid bygges videre bagefter. Én gruppe fik dog aldrig lavet et strukturdiagram, mens et par piger foretrak at skrive deres meget lange historie på papir, før de satte sig til computeren og genskabte den, scene for scene, på skærmen.

9.2.7 Lyd

Det var op til eleverne selv, om de ville brug lyd i deres fortællinger. På et tidspunkt valgte lærerne at vise en pigegruppes fortælling på storskærmen, fordi den havde en god og levende lydside, og det inspirerede andre til også at begynde at arbejde med lyd.

9.2.8 Afslutning på arbejdet

Mod slutningen af projektperioden erfarede lærerne, at det i dette forløb – som i andre forløb der skal resultere i et konkret produkt – kunne være svært at fastholde eleverne på at gøre deres ting helt færdige.

Arbejdet sluttede med en fremlæggelse i klassen. Som forberedelse til fremlæggelsen skulle eleverne i deres logbøger forholde sig til nogle spørgsmål, som ville blive stillet i forbindelse med fremlæggelsen:

- Hvordan er historien blevet til – havde I den på forhånd eller blev I inspireret af universerne?
- Hvilke problemer har I haft undervejs – fx med computeren, historien eller samarbejdet?
- Hvordan er I tilfredse med resultatet – og hvorfor?

Fremlæggelsen blev styret af lærerne som sørgede for, at alle grupper blev holdt fast på at forholde sig til disse spørgsmål. Efter fremvisningen af hver enkelt tegnehistorie del-

tog hele klassen i en snak om resultatet. Her kunne lærerne blandt andet glæde sig over, at nogle fagligt svage elever oplevede en accept af deres produktion, som de ikke var forvænt med.

9.2.9 Lærernes vurdering af forløbet

På forhånd havde nogle af eleverne meldt fra, da de hørte om projektets omfang og varighed: ”Nej, jeg holder ikke ud at sidde en hel dag foran en computer”. Denne holdning fastholdt en del af eleverne gennem projektet, hvilket ikke kom bag på klassens lærere; mange af eleverne blev betegnet som kulturløse ”zapper-børn” med en meget kort spændvidde med hensyn til interesse og koncentration – rastløse børn, som hurtigt keder sig; en af lærerne udtrykte det således: ”Jeg giver dem mange flere pauser end de andre klasser får, fordi de kan simpelthen ikke holde ud”. Yderligere var en stor del af børnene på vej ind i puberteten, og lærerne kunne også pege på, at antallet af elever i klassen, der kunne betegnes som harmoniske og velfungerende unge, kunne tælles på én hånd. Klassen var på alle måder den ’svageste’ af de klasser, der deltog i projektet, og den manglende lyst til fordybelse var ikke speciel for dette projekt.

Lærerne oplevede en vis forskel på, hvorledes materialet fungerede i forhold til fagligt stærke og svage elever. De elever, som var dygtige til at fortælle og gode til dansk, havde ikke umiddelbart et udbytte af materialet i forhold til at kvalificere deres fortællinger; tværtimod gav nogle af dem udtryk for, at de kunne føle det begrænsende, hvis der manglede figurer, genstande eller scenarier i forhold til det, der skulle indgå i deres fortællinger, og de nåede ikke at få så mange erfaringer med det nye medie, at de kunne benytte sig af mere raffinerede, filmiske fortælleteknikker.

Mest negative var de piger, som var meget dygtige til at skrive, og som med glæde producerede lange tekster; de blev kun i ringe grad inspireret af universerne.

Blandt drengene var der dog eksempler på, at kombinationen af god fortælleevne og interesse for og kendskab til computeren kunne føre til spændende resultater med god kombination af billede og lyd. Lærerne mente, at drengene var mere vant til at tænke i billede og lyd end pigerne – måske fordi drengene brugte mere tid på computerspil og video. Selv om drengene generelt set var fagligt svagere end pigerne, var drengenes produktioner mest interessante, og derfor er det lærernes opfattelse, at i denne klasse har mediet talt mest til drengene. Måske betyder det også noget, at drengene er mere nysgerrige og eksperimenterende end pigerne, som nok hellere vil have en dreng til at komme og hjælpe sig end selv sidde og finde ud af tingene.

For de elever, der havde sværere ved at udtrykke sig skriftligt, var der tale om en meget positiv oplevelse; for disse elever betød materialet, at de kunne frembringe fortællinger, som før havde været uden for rækkevidde, og billedmaterialet inspirerede dem i høj grad. Nogle af disse elever fik ifølge lærerne en kæmpesejr gennem dette forløb, som virkelig var en succes for de svage elever. To drenge, der intet fik produceret i det første forløb, arbejdede målrettet med deres produktion, som de fik meget ros for; om en af dem sagde læreren bagefter: ”Jeg har aldrig set ham så stolt!”

Det var lærernes vurdering, at netop denne klasse – som tydeligt var på vej ind i puberteten – ville have fungeret bedre i dette projekt ½ til 1 år tidligere. Det betød, at en del af dem interesserede sig mere for romantik og interpersonelle relationer end for eventyr. Derfor valgte en hel del elever at tage udgangspunkt i det hverdagsrealistiske nutidsunivers, mens de overså de mere fantastiske og fantasifulde universer.

Den daglige, gensidige respons eleverne imellem kom ikke til at fungere som planlagt. Lærerne besluttede meget tidligt i forløbet, at der ikke var nogen grund til at sætte responsen mellem grupperne i system, fordi eleverne helt naturligt gik rundt og hjalp hinanden eller gav gode idéer videre. Det ville også trække yderligere tid ud af en arbejdsdag, som i forvejen var hårdt presset: dagen startede med kursus i programtekniske forhold, og der skulle også skrives dagbog.

Der blev læst meget på omkring selve programmet – det var nok det mest detaljerede kursusforløb, der blev gennemført i de fire klasser – men børnene var meget hurtige til at tage det til sig: ”Det gik bare så stærkt – slet ikke noget problem!”. Tanken var at give eleverne drypvis viden om programmet hen gennem projektet; dette kunne tænkes at give vanskeligheder for eleverne, hvis de for sent lærte en teknik, der kunne løse et problem for dem eller lette en arbejdsproces. Lærerne var imidlertid tilfredse med denne måde at gøre det på, og eventuelle problemer i forhold til, at nogle ting blev introduceret sent, blev klaret ved individuel vejledning og instruktion efter behov. Det forbløffede lærerne, hvor gode børnene var til at huske det, der blev gennemgået.

Nogle elever – især de dygtigste – gav udtryk for en let irritation over kurserne – både ved snakken i klassen og ved de efterfølgende interviews – fordi de gerne ville i gang med deres produktioner.

Børnene blev holdt fast på, at starten af deres fortælling skulle planlægges som et strukturdiagram, før de måtte gå i gang på computeren. Og denne arbejdsmetode fangede efter lærernes mening ret godt; de ’købte’ idéen om, at rigtige filmfolk også laver et storyboard, inden de går i gang med optagelserne. Flere grupper lavede hele fortællingen som strukturdiagram, og i nogle tilfælde rettede de selv deres diagrammer til, hvis deres historie ændrede sig på skærmen i forhold til det planlagte. Et par svage elever havde meget glæde af det overblik og den støtte, som diagrammet gav mens de planlagde historien.

En af lærerne blev bagefter opmærksom på, at den allerførste demo-historie, som læreren kun havde lavet for at vise de tekniske muligheder i programmet, havde haft stor indflydelse indholdsmæssigt på en af gruppernes egne produktioner. Det er en generel erfaring, at lærerens eksempler på godt og ondt bliver efterlignet af eleverne – i det mindste i starten, hvor de er usikre på, hvordan de griber opgaven an. Det betyder, at man som lærer skal være meget omhyggelig med de eksempler, man præsenterer eleverne for; også de små demoer, der egentlig blot skal demonstrere en teknisk detalje, skal være ’gode historier’ i deres egen ret, fordi de første eksempler gør så stort indtryk på eleverne.

Det viste sig efterhånden at blive en generel erfaring, at eksemplets magt var meget stor; hvis man fx ønskede at lære børnene at bruge en filmisk fortælleform, måtte det derfor vises for eleverne med konkrete, illustrative eksempler – det var ikke nok at fortælle om det eller vise det med stregtegninger på tavlen eller på en overhead. Det var også vigtigt, at man i sådanne situationer huskede at trække på den viden, børnene allerede havde om fortælle teknik – men som i de fleste tilfælde er ’tavs viden’ i den forstand, at det er noget de har erfaret gennem film og tv, men aldrig er blevet sig bevidst om – eller har fået sat ord på. De bliver mindet om noget, de allerede véd. De kender – eller kan genkende teknikkerne – men de kan ikke reproducere dem.

Lærerne havde formuleret en målsætning i relation til det at fortælle en historie i et nyt medie. Nogle grupper havde formået at benytte et andet, mere filmisk fortællesprog, mens andre ikke havde. Der var gode eksempler på kombination af billede og lyd, og nogle elever havde brugt nærbilledet effektivt. I disse tilfælde blev der fortalt på en anden måde, end hvis de havde skrevet deres historier. Men børnene benyttede sig ikke ret meget af teknikker som flashback eller krydsclip – selv om lærerne tog disse og andre fortælle teknikker op flere gange i forløbet.

Lærerne mente, at årsagen kunne være, at børnene ikke så eksempler, hvor disse teknikker blev brugt i programmet. Børnene var tilsyneladende meget afhængige af de første eksempler, der blev præsenteret for dem – et ’moralsk dilemma’ som en af lærerne tilfældigvis havde brugt i sin indledende demonstration af programmets muligheder fik således en utilsigtet afsmitning på flere af børnenes fortællinger – og det var lærernes klare opfattelse, at børnene skulle have været præsenteret for nogle karakteristiske fortælle teknikker som eksempler i programmet meget tidligt i forløbet. Det er ikke nok at snakke om det – eller henvise til eksempler fra andre medier.

Lærerne ville gerne gennemføre et tilsvarende forløb i en af deres andre klasser, fordi det kunne fange nogle børn, som ellers er svære at få i gang med mere traditionelle danskaktiviteter. De ville især tænke på de svageste af eleverne, og elever med et lavt selvværd i forhold til at skrive og tegne, som altid ville være i stand til at få en god fortælling ud af at arbejde med materialet.

9.3 Dyssegårdsskolen

It-forløbet i 6. klasse på Dyssegårdsskolen skulle i særlig grad fokusere på begrebet ”den gode fortælling”: hvad er det især, der konstituerer en god fortælling, hvorledes kunne den gode fortælling udfolde sig på skærmen i et anderledes medie, hvorledes arbejder man på aksen ”afsender – modtager” i dette medie når målet er den gode fortælling, hvordan bliver en skærmfortælling spændende eller attraktiv for læseren, hvad kræves der for at gøre fortællingen forståelig for modtageren, og hvilken rolle spiller fortællingens budskab eller morale i forhold til at gøre den interessant for læseren?

9.3.1 Eleverne

Eleverne havde tidligere arbejdet med tegneserie-genren og blandt andet beskæftiget sig med, hvilken betydning forholdet mellem tekst/talebobler og billede havde, og hvordan et billede kunne bygges op. Eleverne havde set, hvordan man kan fortælle en hel historie med et enkelt eller nogle få billeder. Læreren havde altid gjort meget ud af at tegne; på de tidligere klassetrin havde det således været lige så accepteret at tegne en historie som at skrive den, hvilket havde styrket de elever, der var gode til at udtrykke sig gennem tegninger, men måske var lidt sene til at lære at læse eller stave. Det visuelle udtryk var på den måde ligeværdigt med det skriftlige udtryk.

Forløbet skulle også fokusere på at styrke elevernes selvværd ved at bruge arbejdet med lyd og billede til at gøre dem mere fortrolige med at bruge it som udtryksmiddel. Der var især forventning til, at de svageste elever, og de elever der ikke var vant til at arbejde med it på skolen eller hjemme, kunne få styrket deres kompetence på dette område. Læreren lagde særlig vægt på, at mediet kunne motivere mange børn, som let kører fast i kravene til den skriftlige fortælling – fx at man skulle beskrive tingene detaljeret for læseren; her kunne det vises i stedet for.

9.3.2 De praktiske rammer

Af praktiske årsager viste det sig meget vanskeligt at gennemføre forløbet på skolen. Det betød, at klassens undervisning i projektperioden blev flyttet til DPU, hvor eleverne mødte til en alternativ skoledag uden timeopdeling og fag, og hvor eleverne forholdsvis frit kunne disponere deres tid. De kunne fx tage små pauser, når det passede ind i deres arbejde, og de blev ikke afbrudt af frikvarterer midt i et arbejdsflow. Dette fungerede over al forventning, og mange af eleverne fortalte bagefter, at denne arbejdsform havde været en meget stor oplevelse for dem.

På grund af de særlige rammer med den udstrakte og stabile it-adgang og den forholdsvis lange og sammenhængende projekttid, nåede denne klasse længst af de fire klasser med hensyn til kendskab til og brug af programmet.

9.3.3 Undervisning i fortælle teknik

Læreren havde udarbejdet et arbejdsblad, som skulle danne udgangspunktet for elevernes indledende overvejelser om deres fortællinger. Som ved de øvrige forløb blev det aftalt, at eleverne skulle tage udgangspunkt i et eller flere af de nye universer, men at derefter kunne bruge materiale fra samtlige universer; inden forløbet startede for alvor, havde læreren gennemgået samtlige nye universer for eleverne, således at de fik et forhåndsindtryk af, hvad der var at vælge imellem. Universerne var også til rådighed på den computer, der stod i klassen. På arbejdsbladet skulle eleverne angive, hvilket univers, der var deres udgangspunkt. De skulle endvidere fortælle, om fortællingen havde et budskab eller en morale (en af indikatorerne for, om en fortælling kunne tænkes at være interessant for læseren), hvem hovedpersonerne var, hvorledes historien blev fortalt (Jeg-fortæller, vi-fortæller eller 3. persons fortæller).

På et indledende planlægningsmøde var det blevet drøftet, om eleverne skulle holdes fast på at lave strukturdiagram, og hvilken rolle dette hjælperedskab skulle have i forhold til at lade elevernes fortællinger udfolde sig mere frit. Læreren nåede frem til, at strukturdiagrammet skulle anvendes, men at det ikke måtte blive en begrænsning for fantasien: hvis børnene fik gode idéer undervejs i arbejdet, måtte de gerne afvige fra diagrammet – eller bløde op på den oprindelige plan. I denne forbindelse blev det også aftalt, at der ikke på forhånd skulle stilles strukturelle krav til fortællingerne; der skulle således ikke stilles krav om, at fortællingerne var forgrenede eller omfattede interaktivitet. Fremstillingen af et indledende strukturdiagram var derfor en del af opgaven på arbejdseddelen; på samme måde som i de andre klasser blev diagrammet fremstillet med gule 'note-it' sedler på et stort ark papir.

På anden vis blev der alligevel stillet nogle forholdsvis specifikke krav til børnenes produktioner. Der skulle således anvendes en fortællertekst, som kunne binde fortællingen sammen, bruges talebobler (skrevet i nutid) samt hotspots og animationer. Tidsstyring skulle anvendes hensigtsmæssigt i scener og billeder, mens anvendelse af indtalt lyd eller lydeffekter var en valgfri mulighed.

På arbejds papiret blev børnene også opfordret til at tage stilling til nogle samarbejdsrelaterede spørgsmål vedrørende arbejdsfordeling, konfliktløsning og eventuelt hjemmearbejde.

9.3.4 Introduktion til tegnehistorier

Før projektet blev det diskuteret, hvorledes den bedste introduktion til skærmfortællinger og program ville være. Læreren besluttede at introducere nogle af programmets grundlæggende funktioner forholdsvis tidligt i forløbet, men opdelt i velafgrænsede faser med eksempler og småøvelser. De muligheder, der ikke var tid til at gennemgå i starten, skulle præsenteres for eleverne senere, når behovet opstod.

I forbindelse med introduktionen blev der snakket meget om, hvorledes en fortælling kunne forgrene sig i flere veje. Det blev også fremhævet og forklaret, at det var billedet, der skulle fortælle historien, men at man også kunne lave noget tekst med forklaringer, og selvfølgelig talebobler.

Udgangspunktet for elevernes introduktion til programmet var en lille demo, som læreren havde fremstillet som en del af sin forberedelse til projektet. Det blev derefter gennemgået, hvorledes demoen var blevet fremstillet.

I forbindelse med de små introduktioner til programmet gjorde læreren sig nogle meget relevante erfaringer om forskellen på at være en dygtig bruger af et program i forhold til at skulle formulere og formidle sin viden til andre. Handlinger, der gennemføres mere eller mindre ubevidst når man sidder ved skærmen og prøver sig frem, og strategier, der anvendes i forskellige sammenhænge uden at blive eksplicite, skal pludselig sættes på ord på en helt anden, og langt mere konkret og præcis måde, når man gennemgår de samme funktioner for andre. For læreren var det en overraskende oplevelse, at den lidt søgende og afprøvende form, man som noget helt naturligt griber til som bruger i forhold til et nyt program, ikke slog til i en formidlingssituation, og at gennemgangen af funktioner i programmet skulle planlægges – og konceptualiseres – i detaljer på for-

hånd, således at man som underviser er i stand til at udføre de korrekte handlinger, når man gennemgår på storskærmen, samtidig med, at man kan begrebssette det, man foretager sig – og holde dialogen med eleverne i gang. Når læreren gik rundt ved skærmene og hjalp eleverne var situationen helt anderledes; her følte læreren sig sikker og i stand til at eksperimentere og søge efter løsninger, når hun mødte vanskeligheder eller udfordringer.

9.3.5 Respons og procesevaluering

Det blev aftalt, at der skulle aftales 'testgrupper', som skulle have ansvaret for at kigge på hinandens produktioner for at sikre, at skærmfortællingerne fungerede teknisk og fortælle-mæssigt. Dette blev imidlertid ikke gennemført i praksis, og i stedet blev der arrangeret en midtvejsfremleggelse, hvor man så på hinandens ting og gav respons. Som det var tilfældet i andre af klasserne, var eleverne temmelig fokuserede på særlige effekter og tekniske fejl og mangler som forkert indstilling af tid, mens de var mindre opmærksomme på at vurdere historierne som fortællinger.

Børnene anvendte logbøger til at fastholde deres erfaringer; logbøgerne var udformet som et skema, hvor børnene dagligt skulle registrere forskellige aktiviteter, de havde været involveret i, herunder deres brug af de forskellige dele af programmet, brug af vejledning og hjælp, samarbejdsproblemer og eventuelle aftaler. Desuden skulle de vurdere arbejdsdagens forløb.

9.3.6 Arbejdet med produktionen

Denne klasse var nok den, der havde mest – og samtidig mest sammenhængende – computertid af alle de fire klasser i projektets 2. del. Eleverne nåede derfor forholdsvis langt ind i programmets kringelkroge, hvilket afspejlede sig i deres produktioner, som både var lange og med god anvendelse af de tekniske muligheder. Eleverne blev også hurtigt meget selvhjulpne i programmet.

Den daglige rutine fandt hurtigt en fast form: Dagen startede med en snak om, hvad børnene havde nået dagen før. Herefter blev der – særligt i starten af forløbet – gennemgået nyt stof, og spørgsmål og problemer af fælles interesse blev afklaret; individuelle problemer blev henvist til bagefter, når børnene var gået i gang med arbejdet ved computerne.

Da projektet var kommet godt i gang oplevede læreren gang på gang at have tid og ro til at gå rundt og følge arbejdet ved skærmene – der var meget langt til rædselsbilledet af læreren som 'blæksprutten', der skal nå tusinde ting. Læreren havde dermed tid til at følge med i, hvorledes de forskellige historier udviklede sig. Dette svarede godt til de forventninger, læreren på forhånd havde gjort sig om sin rolle: at være konsulent og stå til rådighed, når børnene havde brug for assistance, og samtidig være klar til at gribe ind i forhold til grupper, der af en eller anden grund kørte skævt i forhold til deres projekt.

9.3.7 Lærerenes vurdering af forløbet

Det havde især overrasket læreren at opleve, at børnene ligesom fremtrådte på en ny måde; nogen af dem, der var vant til at brillere i andre sammenhænge, gjorde det ikke denne gang, og andre, der plejede at gå mere stille med dørene eller blev opfattet som fagligt svagere – de kunne pludseligt præstere noget, som kom bag på læreren. Hvis læreren havde bedt eleverne om at skrive traditionelle historier kunne hun på forhånd have sagt, hvem der kunne skrive de bedste, men ved tegnehistorierne var der i mange tilfælde ikke overensstemmelse mellem lærerens forventninger og resultat af elevernes arbejde.

Der var også eksempler på, at elever, der i det daglige blev betragtet som fagligt svage, kunne tage ansvar for produktionen og udvise en selvtillid, læreren ikke var vant til, mens en enkelt – sædvanligvis dygtig og hurtig elev – ikke havde kunnet klare, at han denne gang blev overhalet af andre.

En af de vigtigste grunde til disse interessante forskelle var ifølge læreren, at det nye medie tillod eleverne at arbejde på en anden måde end de var vant til; især betød forment, at de var frigjort fra det sproglige og i mange tilfælde kunne fortælle mere overskueligt og klart end ellers, fordi det var lettere at fastholde linien på skærmen end i en skriftlig historie. Mediet tilgodeså efter lærerens mening i høj grad de elever, der var kreative, men ikke så stærke fagligt. Hvis man har svært ved at formidle historien fordi man har svært ved at formulere sig og få sætningerne til at hænge sammen kunne det være en lettelse bare at få lov til at fortælle gennem sekvensen af billeder, der samtidig kom til at fungere som en slags visuel disposition, der kunne udbygges med flere scener og billeder. For elever, der i andre sammenhænge kunne have svært ved at få hold på en fortælling kunne den skærmbaserede historie i visse tilfælde frisætte et fortællepotentiale, der ikke så let fik afløb til daglig. Læreren fortalte om en dreng, at han plejede at aflevere historier, som det var svært at finde hoved og hale i, fordi der manglede sætninger ind i mellem – historien var 'oppe i hovedet' på ham, men blev kun formidlet i fragmenter. Denne begrænsning overvandt han imidlertid i sin tegnehistorie, og læreren mente, det først og fremmest skyldtes mediet, og ikke samarbejdet med partneren.

Men andre elever levede ikke op til lærerens forventninger; det drejede sig fx om elever, der til dagligt var meget dygtige til at skrive historier med blyant og papir; i ét tilfælde lykkedes det først at få løftet skærmfortællingens niveau, da eleverne blev opfordret til at skrive nogle fortællende tekstsider ind imellem billederne. Læreren vurderede, at nogle elever er stærkt auditivt orienterede; for disse elever former historien sig i ord snarere end i billeder, og så er det svært at se tingene for sig og formulere fortællingen visuelt.

I nogle tilfælde overføres fortællemåder fra den skriftlige form til skærmen. Et par drenge som ved det første forløb aldrig fik sluttet deres historie af, fordi de slog for stort et brød op, endte også i forløbet med tegnehistorier med at ville have alt for meget med; de blev dog færdige denne gang, og hyggede sig – ifølge læreren – langt mere med deres tegnehistorie end de plejede med skriftligt arbejde. En del af de fagligt stærke elever var tydeligvis vant til at arbejde helt sekventielt med deres skriftlige fortællinger; skrivearbejdet var blot den proces, hvor den færdige historie som eleven havde i hovedet, blev overført til papiret; en pige oplevede denne konflikt mellem den tilvante, skriftlige arbejdsform og den friere form på skærmen og skrev i sin evaluering: ”I tegnehistorier behøver man ikke beskrive hvad der sker, det gør billederne. Men i stilen, der koncen-

trerer man sig mere om handlingen end i tegnehistorier, for der koncentrerer man sig om billederne. Det er nemmest at skrive stil når man har stort set hele handlingen så man bare kan skrive ned. I tegnehistorier der er det ikke godt at have detaljer og handlingen inde i hovedet, for der kan man lave så mange forskellige ting i så mange forskellige universer, så man laver hurtigt historien om, og til sidst så vil man blive lidt skuffet hvis man havde historien i hovedet.”

Inspireret af overvejelserne om forskellen på at fortælle skriftligt og på skærmen gennemførte læreren en spørgeskemaundersøgelse blandt eleverne i klassen. Her skulle de svare på, hvilket medie de ville vælge, hvis de skulle digte en historie – og give begrundelser for deres valg.

Der var en klar forskel på drenge og pigers valg; mens der var stort set lige mange drenge (4) og piger (5) der vægtede begge medier lige højt, foretrak drengene tydeligt tegnehistorier i forhold til en stil (7 mod 3), mens det for pigernes vedkommende var omvendt, idet flertallet (5) foretrak den traditionelle stil, og kun 1 pige foretrak tegnehistorier.

Med hensyn til de fagligt stærke og svage elever tegnede der sig ikke noget entydigt billede, idet de stærke elever fordelte sig jævnt på kategorierne 'stil', 'tegnehistorie' og 'begge dele'. Der var ingen af de decideret svage elever, der valgte stil; de valgte i stedet 'tegnehistorie' eller markerede ved begge muligheder. Efter lærerens vurdering var der en tendens til, at de fagligt stærke piger – med klare undtagelser – ydede en ringere indsats end forventet, mens drengene enten klarede sig lige så godt eller bedre end forventet, når deres produktioner blev vurderet i forhold til, hvad de normalt præsterede.

Der var forholdsvis stor forskel på, hvordan samarbejdet mellem børnene i grupperne fungerede, selv om det som hovedregel gik godt de fleste steder. En gruppe oplevede et voldsomt udbrud af jalousi fra en elev, der havde været bortrejst en del af tiden, således at den anden elev havde 'overtaget' fortællingen. En anden gruppe var parat til at gå hver til sit, fordi begge elever havde hver deres version af den fælles fortælling parat inde i hovedet. Det blev løst ved, at eleverne blev sat til at skrive hver deres udgave af, hvordan historien skulle udvikle sig; det var nok til at tage trykket af kedlen, og derefter kunne eleverne hente gode idéer i begge udkast.

Det generelle indtryk af forløbet var, at eleverne havde været utroligt glade for det. I interviews bagefter – og i en skriftlig evaluering – kom enkelte elever ind på den styring, der lå i det trods alt begrænsede antal figurer og baggrunde, som man nødvendigvis måtte tage udgangspunkt i – her var der var en forskel til den helt frie, skriftlige form.

Generelt havde eleverne været meget optaget af, at de havde oplevet en anderledes skoledag, hvor der – bortset fra fælles start og afslutning – var mulighed for at tilrettelægge arbejdet meget selvstændigt; eleverne kunne således gå ud og lege eller trække kakao i en automat, når det passede dem. Det betød ikke, at de sad og drak kakao hele dagen – tværtimod fik de produceret meget. Men de fandt hurtigt ind i meget forskellige arbejdsrytmer; nogen arbejdede i meget lang tid og tog så en længere pause, mens andre måtte ud hver halve time og strække benene.

Efter lærerens vurdering blev de rigtig gode fortællinger især skabt af de børn, der kunne holde historiens tråde og de mange detaljer sammen i hovedet, mens de arbejdede, og af de børn, læreren betegnede som meget kreative og fantasifulde. Nogle enkelte af de elever, der var meget dygtige til at formulere sig skriftligt, skuffede derimod en smule.

Det havde været sværere at gennemføre kravet om, at historierne skulle have en gennemgående 'mening' eller morale; det kom ikke af sig selv hos børnene, selv om læreren havde lagt vægt på det i sin gennemgang i starten: Hvad er det egentlig, I vil fortælle med jeres historie? Men børnene var først og fremmest optaget af det at fortælle en historie, og 'budskabet' blev derfor for de fleste børn noget sekundært og undertiden kunstigt. Læreren konkluderende, at dette aspekt måske var druknet lidt i de mange informationer og nye ting ved starten af forløbet, og at det skulle have været understreget klarere på det tidspunkt, hvor strukturdiagrammerne var færdige – og inden eleverne satte sig ved computerne.

Læreren syntes helt bestemt, at det havde været tiden og arbejdsindsatsen værd. Forløbet havde givet eleverne utroligt meget på mange fronter, også rent socialt. Eleverne havde arbejdet sammen på en helt anden måde end tidligere, og samarbejdet havde kunnet fungere gennem det lange forløb. Det havde hjulpet processen meget på vej, at det var så let at arbejde videre på en historie – og få eleverne til at acceptere det – hvis historien var for tynd eller manglede den 'røde tråd'; i forhold til nogle elever havde det ikke kunnet lade sig gøre med en skriftlig fortælling. I dette medie var det hurtigere og nemmere at lave om – måske fordi det var konkret og visuelt. Eleverne havde virkelig haft ejerskab til deres historier, og de gik op i det med liv og sjæl.

9.4 Islev skole

Udgangspunktet i denne 5. klasse var, at børnene skulle bruge både tekst- og billedsiden til at skabe fortællingerne med. Læreren valgte især at fokusere på begrebet komposition. Dette noget abstrakte formbegreb var efter lærerens opfattelse noget af det sværeste at undervise børn i, hvad enten det drejede sig om tekster, musikstykker eller film; især var det vanskeligt at få børnene til at opdage, at det ikke kun drejede sig om indholdet, men også om den form, det var indlejret i. Mange børn har svært ved at forstå dette begreb, og endnu vanskeligere er det for dem at bruge det bevidst, når de selv fremstiller fortællinger. Fremstillingen af tegnehistorier var imidlertid oplagt som redskab til at undervise børn i dette stof, fordi de strukturelle forhold i fortællingen blev meget konkret og visuelt demonstreret på computerskærmen; samtidig tillod programmet en eksperimenterende tilgang til at udvikle fortællingen.

Det var samtidig vigtigt for læreren, at forløbet fik et klart danskfagligt sigte, når så mange undervisningstimer blev brugt på det. Der skulle derfor arbejdes med korrekt brug af nutids-r, bøjningsendelser på navneord og udsagnsord, stort bogstav efter punktum samt afslutning af hovedsætninger med punktum. Der blev lagt det yderligere krav ned over tekstdelen af produktionerne, at tekst i talebobler skulle skrives i nutid, mens

fortælletekster skulle være i datid; denne begrænsning var strengt taget ikke nødvendig, men blev alligevel sat som et krav for at støtte eleverne.

Til forløbet blev yderligere formuleret nogle billedsproglige mål vedrørende brug af kolde/varme farver, størrelsesperspektiver og synsvinkler.

I modsætning til det første fortælleforløb, hvor der var lagt en fast fortællegenre som ramme for børnenes fortællinger, valgte læreren denne gang, at genren skulle være fri, men at der i stedet skulle stilles en række andre krav til fortællingerne. Det var lærerens opfattelse, at fastlæggelsen af nogle rammer kunne være med til at støtte børnenes arbejdsproces; kun de færreste kunne nå et kvalificeret resultat, hvis alt var frit. Her ligger en del af lærerens ansvar: At styre på områder, hvor eleverne ikke selv har overblikket eller evnen til at gennemskue tingene.

Der blev derfor fra lærerens side fastlagt nogle rammer på forhånd. Med hensyn til fortællingernes *indhold* ville billedmaterialet i de 16 fortælleuniverser i sig selv give børnene nogle rammer at bevæge sig inden for, idet børnene – efter at have gennemset materialet – skulle vælge ét univers som deres udgangspunkt. Det betød naturligvis ikke, at børnene ikke kunne hente materiale i andre universer efter behov, men læreren havde gennem sit eget arbejde med materialet konstateret, at visse dele af det tiltalte hende særligt, og hun var sikker på, at eleverne ville opleve det på samme måde. Arbejdsformen havde været mere 'bottom up' end 'top down', idet figurer og baggrunde havde inspireret hende til at bygge sin egen fortælling op undervejs, og den proces ønskede hun også at børnene skulle gå ind i. Selv om børnene skulle lave et strukturdiagram var det vigtigt, at de fik begyndt på fortællingen på skærmen først, og at diagrammet kunne revideres, efterhånden som materialet inducerede ændringer i den.

I tegnehistorierne kunne børnene lave interaktive valg, dvs. lade læseren bestemme, hvordan historien skulle udvikle sig ved at klikke på knapper eller hotspots. For at tvivle børnene til at overveje, hvorledes disse valg kunne gøres meningsfulde i forhold til fortællingens indhold blev det stillet som et krav, at alle valg skulle være væsentlige og relevante for læserens forståelse, eller for handlingens udvikling eller for fortællingens struktur; der måtte med andre ord ikke være tale om valg, som blot var underholdning uden forbindelse med fortællingens udvikling. Pointen var, at valget skulle have betydning for brugerens forståelse af historien, fx ved at gøre det muligt for læseren efter eget valg at dykke ned i en udvidet person- eller miljøbeskrivelse.

Der blev også formuleret nogle krav med hensyn til fortællingens *struktur*. Da komposition var valgt som det gennemgående tema for undervisningsforløbet blev det forlangt, at børnene bevidst skulle vælge en af de kompositionsformer, de fik gennemgået – og gennemføre deres fortælling med den valgte form. Det var et stort krav at stille, og læreren var på forhånd klar over, at det ikke ville lykkes uden styring. Det var også klart, at der måtte differentieres med hensyn til, hvor robust kravet blev sat igennem i forhold til svage og stærke elever.

Et andet formelt krav vedrørte den måde, der blev fortalt på. Klassen havde arbejdet en del med fortællersynsvinkler i forbindelse med den børnelitteratur, der var blevet arbejdet med i klassen, og det var hensigten, at forløbet med tegnehistorier skulle styrke børnenes forståelse af dette begreb ved at anvende det aktivt/produktivt i stedet for passivt/analytisk. Det blev derfor forlangt, at der skulle vælges en bestemt fortællersyns-

vinkel, fx 'jeg'-fortæller eller 'den alvidende fortæller', og at den skulle gennemføres på en måde der viste, at eleverne havde forstået hvordan synsvinklen påvirker indhold og struktur. Det betød, at eleverne ikke kunne nøjes med at fremstille den tekstmæssige side af tegnehistorien gennem almindelige talebobler, som almindeligvis ikke signalerer en bestemt fortællersynsvinkel. Der måtte derfor introduceres en fortællerstemme, som dels kunne bære de dele af handlingen, som ikke blev formidlet gennem billeder og dialog, dels lægge den ønskede fortællersynsvinkel ind over produktionen.

Det sidste formelle krav vedrørte den billedmæssige opbygning – igen under hensyntagen til elevernes forskellige faglige formåen; der skulle være et par scener, der blev set fra hovedpersonens synsvinkel. Personen kunne i så fald placeres med ryggen til i et hjørne af billedet eller helt undlades. Der skulle desuden være en scene, der afveg fra det sædvanlige, frontale perspektiv, som børnene plejer at vælge. Børn i denne alder kunne efter lærerens mening godt forstå perspektivbegrebet og arbejde med det, men der ville nok blive stor forskel på, hvordan de kunne bruge det, og hvordan resultaterne ville blive. Men de havde haft meget billedkunst siden 1. klasse, og havde arbejdet meget med blandt andet kolde og varme farver og størrelsesperspektiv.

9.4.1 Eleverne

Børnene i 5. klasse var generelt fagligt dygtige, men der var også enkelte svage elever, som ikke med rimelighed kunne stilles overfor de samme faglige krav som resten. To af disse elever havde med held arbejdet med lydfortælling i det første forløb, og de fik derfor lov til at basere deres fortælling på indtalt lyd, der så senere kunne suppleres med talebobler og fortællende tekster på skærmen i det omfang, de kunne magte det; der blev med andre ord taget udgangspunkt i disse elevers stærke side, idet de godt magtede at fortælle mundtligt, men havde svært ved at få en fortælling til at hænge sammen, hvis de skulle skrive den.

De øvrige grupper måtte naturligvis gerne bruge lyd i det omfang de havde tid og overskud til at indtale den, men af danskfaglige grunde mente læreren ikke, at børnene i almindelighed skulle have lov til at springe skriveprocessen over.

Med hensyn til elevernes samarbejde besluttede læreren at bryde med det, der blev betegnet som "den demokratiske vanetænkning". Med dette mente læreren, at børnene sædvanligvis i retfærdighedens og de lige muligheds navn blev pålagt at dele opgaver og aktiviteter retfærdigt mellem sig, således at alle fx fik lige meget tid ved musen, lige stor indflydelse på fortællingens handling, skrev lige meget på tastaturet og tog lige stor del i stavning og formulering osv. Tanken bag dette er naturligvis, at børnene skal have lige mulighed for at lære noget gennem forløbet. I praksis giver det ofte anledning til skænderier, kompromisser og lærerindgriben, men det er også en væsentlig del af børnenes sociale udvikling at kunne deltage i en sådan proces.

Som et brud med denne 'millimeter-demokratiske' tradition – og for at give børnene mulighed for at udfolde sig inden for deres styrkeområder – ønskede læreren at gøre det modsatte i dette forløb; det skulle være acceptabelt, at et makkerpar aftalte, at den ene brugte mest tid på tekniske detaljer og opbygningen af billedet, mens den anden lagde sin energi i at udvikle et spændende plot; det skulle ikke være forbudt eller forkert, hvis

et makkerpar i enighed erkender, at den ene af dem tænder mest på at lave strukturdiagrammet og derfor beslutter at bruge tid på det. Læreren var imidlertid godt klar over, at grebet om musen også giver magt, og at fortællingen kunne risikere at vokse frem i den af eleverne, der styrede ved computeren; her skulle samarbejdet mellem eleverne så forpligte til et fælles ansvar.

Begrebet samarbejde skulle med andre ord defineres således, at man godt kunne aftale og gennemføre en klar arbejdsdeling – uden at læreren greb ind; eleverne kunne vælge at dele opgaven således at de hver især gjorde det, de var bedst til, eller som interesserede dem mest – hvis det vel at mærke var en klar aftale. På forhånd kunne man meget let forestille sig situationer, hvor en computerteknisk interesseret dreng i et makkerpar kastede sig over skærmproduktionen, mens pigen i makkerparret lagde sine kræfter i udviklingen af fortællingens indhold og struktur.

Det interessante i den sammenhæng var selvfølgelig, om eleverne stadigvæk kunne bevare ejerskabet til produktionen, og om de følte, de havde bidraget lige meget til det færdige produkt. Læreren var forberedt på, at enkelte af grupperne – der var de samme som i det første fortælleforløb – måske ville bryde op efter nogen tid.

Det var fra tidligere en indarbejdet arbejdsform, at børnene fik udleveret arbejdspapirer med mål, forventninger og valgmuligheder for det forløb, de skulle i gang med. Arbejdspapiret bestod denne gang af tre sider, hvor hvert makkerpar skulle skrive, hvilket univers, deres fortælling skulle tage udgangspunkt i, hvad den skulle handle om, hvem hovedpersonen var, hvem der fortalte historien (synsvinklen), hvilken af 6 forskellige grundlæggende kompositionsformer der var valgt, om og hvordan interaktive valg skulle bruges; bemærk, at de forgreninger, de interaktive valg giver anledning til, ikke vedrører den grundlæggende komposition i fortællingen. I en fortælling kan man godt have et valg – en forgrening – blot fortællingen ender det samme sted; det ville således være muligt at indtænke forgreninger i alle de kompositoriske grundmodeller. Papiret indeholdt også en checkliste som børnene kunne bruge til at kontrollere, om de havde husket at tilgodese de forskellige faglige krav, som læreren havde lagt ind over forløbet.

Desuden blev der udfyldt en samarbejdskontrakt af eleverne i hvert makkerpar. For at understøtte princippet om arbejdsdeling kunne eleverne her krydse af, hvad de selv syntes, de var bedst til, og hvad de mente deres makker var bedst til; der kunne vælges mellem at finde på historien, at lave strukturdiagrammet eller at arbejde med programmet på computeren. Denne refleksion var nødvendig for at bevidstgøre eleverne om, at de begge havde noget at give til processen.

Kontrakten indeholdt også udsagn om, hvordan de to elever ville organisere deres samarbejde. Eleverne kunne desuden formulere, hvordan de ville håndtere forskellige situationer eller problemer, som erfaringsmæssigt kunne opstå i et gruppearbejde; hvad ville eleverne fx gøre, hvis den ene af dem ikke var i skole, hvad skulle den af de to børn lave, som ikke sad med musen, og hvad ville de gøre, hvis de blev uenige.

I det daglige arbejde blev der anvendt en arbejdsdagbog; det var et skema, hvor eleverne hurtigt kunne krydse deres aktiviteter og problemer af. Der var også mulighed for at notere aftaler om hjemmearbejde – og vurdere dagens samlede kvalitet.

9.4.2 Praktiske og tidsmæssige rammer

Forløbet var af forskellige grunde underlagt nogle tidsmæssige rammer, der ikke tillod, at andre timer end de, der i forvejen var reserveret til projektet, kunne inddrages; det var heller ikke muligt at forlænge forløbet ud over de planlagte fire uger. I alt var der afsat 40 lektioner. Det viste sig heldigvis, at en meget stor del af børnene både havde adgang til computere hjemme og havde adgang til at sende mails via SkoleKom. Det betød i praksis, at nogle af børnene kunne arbejde hjemme, uploade deres arbejde til SkoleKom og hente det ned på skolens computere, når de kom i skole næste dag.

Som det ofte er tilfældet, kan de praktiske forhold let komme til at sætte nogle uhen-sigtsmæssige begrænsninger, og på grund af de ufleksible tidsmæssige rammer var det meget vigtigt at der ikke gik for meget tid til spilde; især lagde læreren vægt på, at børnene fik det maksimale udbytte af de første undervisningsgange, hvor de blev introducere-t til programmets begrebsverden og de mange billeduniverser. Da skolen ikke rådede over et computerrum, hvor alle kunne være samlet, blev de første par undervisnings-gange flyttet til DPU, således at introduktionen kunne ske under optimale forhold.

9.4.3 Selve forløbet

Tanken var, at forløbet skulle falde i fire faser. For det første skulle børnene *introduce-res* til selve programmet. Læreren havde i forvejen lavet et eksempel – en dragehistorie – som illustrerede de programmæssige teknikker, der var sat som mål for denne fase. Det var vigtigt at eleverne havde en fælles platform af viden, som satte dem i stand til at udføre de grundlæggende funktioner i programmet. Indsatsen blev derfor koncentreret om den del af programmet, hvor man samler elementer til en fortælling; her så børnene, hvordan man henter og gemmer tegnehistorier eller importerer elementer fra universerne, opretter scener og billeder, placerer baggrunde og figurer og hotspots, samt styrer tiden for scener og billeder. Arbejdsformen var planlagt nøje i forvejen: en bestemt funktionalitet i programmet blev først gennemgået og demonstreret af læreren ved hjælp af en projektor. Derefter blev en af eleverne kaldt op til computeren for at gentage og forklare, hvad læreren havde gjort – gerne med hjælp fra kammeraterne. Her sker meget læring, både hos den elev der er på, og hos kammeraterne, der nøje følger processen. Samtidig bliver fremgangsmåder og begreber italesat. Eleverne lærer meget gennem denne repetition – også af de fejl, der bliver begået. Når eleven var færdig med at gennemgå, satte alle sig ved computerne og gennemførte den samme operation; denne del tog mellem 10 og 15 minutter. Denne form er – viste erfaringen fra dette og andre for-løb – meget givende, og eleverne opnår hurtigt et sikkert programkendskab. Det var tydeligt, at børnene i forvejen havde en stor rutine fra andre Windowsbaserede pro-grammer, der gjorde det let for dem at gætte, hvordan tingene fungerede i det nye pro-gram.

Tankegangen bag opdeling i tematiske billeduniverser blev også forklaret.

En række andre funktioner i programmet blev ikke gennemgået i første omgang; senere blev der tilbudt små kurser for elever, der havde behov for at kende til bestemte teknik-ker, eller havde overskud til at lære mere.

Børnene var meget ivrige, når de fik lov at sætte sig ved computerne, men mange af dem havde svært ved at holde sig til kun at lave de små, afgrænsede ting – fx en 'dum-

my' forgrening med to hotspots – som læreren netop havde gennemgået, idet de hurtigt gled ind i arbejdet med deres egne historier.

Den næste fase bestod i en *faglig introduktion* til nogle af de fortælle-mæssige begreber, der var centrale for forløbet. Først drejede det sig om fortællersynsvinklen, hvor tre forskellige grundformer blev gennemgået og diskuteret med børnene: ”dagbogssynsvinklen”, ”3. persons fortæller” og ”den alvidende fortæller”; børnene blev pålagt at vælge den synsvinkel, de selv ville bruge.

Derefter blev børnene præsenteret for de modeller for komposition, som læreren havde udviklet i forbindelse med forløbet med skærmfortællinger; modellerne blev vist på en overhead og samtidig blev børnene inddraget i en refleksion over, hvordan de enkelte kompositoriske principper kunne udfolde sig i praksis, og – hvilket var helt centralt for børnenes forståelse – hvor man havde mødt dem i forbindelse med klassens læsning. Også synsvinkel og perspektiv blev gennemarbejdet.

Læreren havde udarbejdet en række små eksempler på tegnehistorier, der illustrerede de kompositoriske principper og interaktive valg, og også gav eksempler på synsvinkler og perspektiv. Det er – viser erfaringerne fra de forskellige forløb på skolerne – meget vigtigt, at begreberne bliver illustreret helt konkret og i det medie, børnene selv skal arbejde i; når børnene selv begynder at udvikle deres skærmfortællinger, tager de udgangspunkt i de eksempler de selv har set, fordi mediet er helt nyt for dem.

Det var helt klart af afgørende betydning for børnenes udbytte af den indledende fase, at de tidligere havde arbejdet meget med fortælling, og at klassen havde en fælles referenceramme i de mange bøger og historier, der var læst i fællesskab eller på anden måde beskæftiget sig med.

Herefter blev det arbejdet individuelt i to faser. Først fulgte en *planlægningsfase*, hvor eleverne først sad ved computeren og opbyggede et par scener i den fortælling, de havde skitseret på deres arbejdsblad, hvorefter de prøvede at lave et strukturdiagram over fortællingen. Her blev anvendt meget store ark papir og selvklæbende gule 'note-it' sedler, således at diagrammet let kunne revideres. I denne fase blev samarbejdskontrakten også udfyldt, og både strukturdiagram og kontrakt skulle godkendes af læreren, inden eleverne gik videre til den fjerde fase, hvor de fordybede sig i arbejdet med at udvikle skærmfortællingen. Indsatsen fra lærerens side gik blandt andet ud på at gøre det klart for børnene, at historierne skulle have en klarere pointe eller konflikt, ellers blev de kedelige og uden bid.

Det var tydeligt, at arbejdet med strukturdiagrammet gav anledning til gode drøftelser med læreren og i grupperne, og at denne fase havde stor betydning for kvaliteten af børnenes overvejelser både i forhold til at give dem overblik over deres fortællinger – og med hensyn til at udfordre nogle grupper, så de turde lidt mere end de plejede. Under produktionsarbejdet skulle strukturdiagrammet holdes ajour, hvis fortællingen udviklede sig anderledes end først planlagt. Læreren skiftede samtidig rolle og kunne tilkaldes til vejledning efter behov; der blev dog også holdt enkelte små kurser i specifikke emner for udvalgte grupper af elever. Det var læreren, der fungerede som 'faglig bagstopper', idet læreren havde valgt at grupper ikke skulle give hinanden respons undervejs. Læreren oplevede at have god tid til at gå rundt og følge arbejdet i grupperne og ved computerne: ”Flere steder kan jeg mærke, at det er et problem, at de skal deles om en compu-

ter. De er alle så gode til programmet at de gerne vil til fadet. Det er skægt at arbejde med figurer, indstille tid og få hotspot-funktionen til at fungere. De kan selv, og kan i og for sig ikke bruge hinanden til så meget; mange af drøftelserne om, hvordan det skal være, har de haft, mens de lavede strukturdiagrammet, så de er meget enige og har bare lyst til at arbejde og arbejde og arbejde. De laver meget hjemme – nok fordi de så selv kan få lov hele tiden.”

For at lægge en fast ramme om dagen startede hver dag med en fællessamling, hvor aftaler af interesse for hele klassen blev indgået. Dagen sluttede også med en fællessamling, hvor der blev samlet op på dagens begivenheder. Det var også på dette tidspunkt, at der var mulighed for at skrive dagbøger.

Arbejdet sluttede med, at en 4. klasse blev inviteret til at se de færdige produktioner. Her måtte eleverne fra 5. klasse øve sig i den vanskelige kunst at holde sig i baggrunden, mens gæsterne afprøvede deres produktioner.

9.4.4 Lærere ns vurdering af forløbet

Den måde, læreren havde valgt ved introduktionen til programmet havde fungeret godt og havde givet alle elever en stor tryghed i forhold til det, således at de blev i stand til at klare sig selv; læreren havde slet ikke følt sig som en blæksprutte. Hun mente dog også, at den faste styring i starten nok ikke havde været nødvendig for alle eleverne. Hvis man som lærer føler sig meget sikker i programmet og let kan gennemskue eventuelle problemer, kan man godt lade en del af de hurtigste elever – og især nogle af drengene – selv bevæge sig hurtigere ind i materialet på egen hånd. Men formen, hvor der blev skiftet mellem meget korte gennemgange og afprøvning på computerne havde været ideel, og læreren ville anvende samme fremgangsmåde i et nyt forløb, hvor eleverne startede helt fra bunden. De to første dage, hvor eleverne fik 4-5 sammenhængende lektioner, gjorde det klart for læreren, at projektet fungerer bedst – og med mindst tidsspilde – hvis der kan planlægges med hele skoledage i en koncentreret projektperiode i stedet for at sprede det ud med 1-2 lektioner om dagen i en længere periode.

Pigerne havde været overraskende aktive og havde tændt lige så meget på programmet som drengene; det er pigerne, der har siddet derhjemme og arbejdet time efter time. Efter lærerens mening kunne grunden til pigernes engagement søges i, at de har indflydelse på processen – i modsætning til computerspil – og at de kan lægge egenskaber ind i deres personer, som vokser og bliver levende i hænderne på dem. Men mange af pigerne havde også tændt på de søde tegninger i nogle af universerne; især havde universet med alfer virket som en magnet på mange af pigerne. Også den strukturerede planlægning taler til pigerne, der i langt højere grad en drengene laver hele historien færdig i diagrammet – og følger den fastlagte plan, når de implementerer fortællingen på computeren. Det var lærerens opfattelse, at dette var et eksempel på en forskel på drenge og piger, som også viste sig i andre sammenhænge – og især når de skulle lege sammen: mens pigerne mest nød planlægningen af legen, ville drengene straks i gang med at gennemspille de handlinger, der var lagt op til, og så kom konflikterne. Hvis de kunne finde ud af at bruge hinandens styrkesider, var makkerpar med en pige og en dreng gode, fordi pigerne er stærke på planlægningssiden og ikke går i gang, før der er overblik

over det hele, mens drengene var stærke på handlingssiden lige i situationen, hvor fortællingen skulle realiseres.

De rene pige grupper havde haft de største tekniske problemer, uanset om de var fagligt stærke eller svage. Drengene var mere aktive i forhold til selv at løse problemerne.

Elevernes øjne var blevet åbnet for, at der findes andre måder at komponere på, og at der bag hver fortælling ligger en komposition. Hvis de havde fået lov til det, havde mange af dem sikkert anvendt en enklere kompositionsform end læreren tillod dem. Men de magtede fint at arbejde med andet end den lineære fortælling, og mange af de stærkere børn var blevet udfordret af, at hotspots og forgreningsmuligheder havde lagt op til en mere kompliceret komposition end den cirkulære eller lineære, som de primært havde skrevet i op til den alder, de havde nu. De var blevet udfordret strukturelt, og det havde medført, at de også havde måttet arbejde mere bevidst med historiens fortællerstemme for at indholdet kunne nå igennem til læseren. Men de gule sedler til strukturdiagrammerne var et kærnepunkt; uden det overblik, strukturdiagrammer gav, mente læreren at arbejdet var faldet fra hinanden.

For et fagligt svagt makkerpar, der i det første forløb måtte nøjes med at fortælle deres historie til en lydoptager, havde forløbet været fantastisk. Til daglig kunne de to børn næsten ikke noget på egen hånd, men det kunne de med programmet. I forhold til den skriftlige fortælling havde de to elever det problem, at de var så svage læsere, at de mistede overblikket over, hvad de egentlig vil fortælle, så snart de begynder at skrive ned. Programmet havde støttet dem, så de kunne fortælle uden at deres idéer blev bremset af, at de ikke kunne stave til et eller andet ord; de startede med at indtale, men fik også tid til at arbejde med talebobler. Til forskel fra det første forløb havde de billederne til at støtte sig, når de skulle beslutte hvad der skulle indtales eller skrives.

Forløbet havde også været vellykket for en anden elev, der på grund af andre problemer havde svært ved at overskue et længere forløb – og som kunne reagere meget negativt hvis situationen blev oplevet usikker eller kaotisk; her havde programmet medvirket til, at fortællingen blev struktureret og konkret, så usikkerheden forsvandt, og han viste sig langt mere fleksibel i forhold til at ændre sin historie, end læreren havde oplevet i andre sammenhænge. Det skyldtes sandsynligvis både hans bedre overblik over fortællingen og det faktum, at han hurtigt var blevet ekstremt god til programmet og derfor havde meget let ved at gennemføre de foreslåede revisioner.

Erfaringerne fra det første fortælleforløb havde bevirket, at der blev udviklet et nutidsunivers. Dette havde åbnet nogle muligheder for et par piger, der var mere modne end de øvrige, og derfor var mindre interesserede i de eventyragtige universer.

Det havde været vigtigt at fastholde det danskfaglige aspekt gennem hele forløbet og hele tiden gøre sig klart, hvad formålet med de mange timer egentlig var. Nogle af de danskfaglige mål var blevet indfriet i højere grad end læreren havde håbet på. Det var timerne værd, og generelt havde eleverne overrasket læreren med, hvor meget de kunne.

Læreren mente i øvrigt, at programmet også havde en oplagt rolle i andre fag. Det ville forudsætte, at der blev udviklet nogle flere universer, fx til kristendom, historie eller

natur og teknik. Det ville så være muligt at lade børnene udvikle faglige fortællinger på basis af, hvad de havde fået ud af undervisningen i historie eller kristendom – eller lave en fortælling om verdens skabelse og jordens oprindelse i natur og teknik.

9.5 Rødovre skole

5. klasse på Rødovre skole havde en stærk, skriftlig fortælletradition, som det var lærernes hensigt at videreføre i det nye medie; et af de centrale problemer for lærerne var, hvordan man kunne omsætte en skrevet eller fortalt historie til en billedfortælling. Lærerne ønskede, at det var selve fortællingen, der skulle stå i centrum for elevernes arbejde, men de var på forhånd lidt nervøse for, at børnene ville fortabe sig i billedmaterialerne og glemme både fortællingen og den bruger, der skulle kunne forstå deres historie uden supplerende forklaringer fra forfatteren.

Lærerne regnede med, at de mange spændende billeduniverser og programmets mange muligheder ville motivere alle eleverne, uanset deres forudsætninger, og at de ville udvikle deres mundtlige og visuelle fortællekompetence ved at arbejde seriøst med historiefortælling. Programmet var efter lærernes mening ideelt i forhold til undervisningsdifferentiering, fordi børnene kunne producere deres historier på det niveau, der svarede til deres kompetence og alligevel få et resultat, der svarede til de øvrige elevers.

De danskfaglige mål for fortælleforløbet tog udgangspunkt i genrebegrebet, komposition (med formerne lineær, cirkulær, parallel samt brug af flashback-teknik og bevidst brug af interaktive valg) samt fortæller-synsvinkler.

Op til forløbet med tegnehistorier læste klassen i fællesskab romanen ”Krageungen”. Det havde lærerne benyttet som anledning til at arbejde med – og repetere – begreber som genre, komposition, synsvinkel samt person- og miljøskildring. Genrebegrebet var børnene efterhånden temmelig velbevandede i; det var noget, de efter lærernes mening havde på rygraden, og når de lavede en ny historie vidste de godt, hvilken genre de arbejdede i. Derfor var der ingen grund til at bruge meget tid på dette – bortset fra lige at fastholde sammen med børnene, hvilken genre det nu var, de arbejdede i.

Komposition var nok et begreb, der lå lidt mere fjernt for børnene, selv om der havde været snakket om lineær komposition og flashback-teknik, og de var i gang med at læse en bog, der havde en cirkulær komposition. Synsvinkel havde de slet ikke arbejdet med, men det stod på lærernes ønskeliste at dykke nærmere ned i dette: Hvor blev tingene beskrevet og oplevet fra – udefra eller fra en persons synspunkt? Forløbet kunne derfor bruges til at fokusere på de forskellige fortælle tekniske begreber, og hvordan de kunne komme til udtryk i børnenes historier.

Målsætningen for forløbet nævnte også nogle af de danskfaglige muligheder, som altid lå lige for, når der blev arbejdet med tekst: Stort bogstav, tegnsætning, endelser på navne- og udsagnsord osv. Efter lærernes mening var børnene meget sjuskede med deres sprog, når de fortalte historier, selv om de var rimeligt gode til stavning, grammatik og ordklasser, når det var dét, der stod på dagsordenen; men når de så skulle bruge det i praksis, glemte de det. Med hensyn til det skriftlige havde lærerne ikke de store for-

ventninger om en faglig udvikling. Børnene ville nok komme til at arbejde med direkte tale (i talebobler) og små, fortællende tekststykker (i fortællebokse) til at føre historien videre, men det eneste helt kontante krav, der blev stillet til historierne denne gang, var, at en læser skulle kunne forstå deres historie – uden forklaring – og så var det ikke nødvendigvis en forudsætning, at der var så meget tekst på skærmen. Der ville ikke blive stillet krav om, at der skulle være talebobler i nutid, og fortællebokse i datid eller lignende. Dette kunne muligvis frisætte fortællelysten hos nogle elever, der ikke var så stærke i det sproglige, og derfor lagde lærerne stor vægt på, at der blev mulighed for at arbejde med lyd for at tilgodese de elever, der var rigtigt gode til at fortælle historier, og som ville være lykkelige for ikke at skulle bruge meget tid på at sidde og skrive. Hertil kom, at den mundtlige side af danskundervisningen var – eller burde være – lige så vigtig som den skriftlige. Men hvis man brugte skriftsproget, skulle det være korrekt.

Fra billedkunst blev hentet begreberne proportion og perspektiv, og der blev også formuleret en række it-faglige mål, der først og fremmest relaterede til detaljer i arbejdet med programmet Tegnehistorier.

Målene skulle hænge i klassen, således at børnene også kunne se dem: det var disse ting, alle helst skulle have ud af forløbet, og så var der nogen ting, som var 'ekstra' til dem, der kunne magte det.

Som indgang til projektet kunne lærerne tænke sig at snakke med eleverne om nogle af romaner, de havde læst i fællesskab, og diskutere med dem, om – og hvordan – bøgerne kunne omsættes til en billedfortælling. Nogle bøger var allerede i deres fortællemåde en slags 'billedfortællinger', mens andre – som fx den senest læste "Krageungen" var sværere at omsætte til billeder, fordi det meste skete inde i personernes hoveder; men på den anden side kunne det være en spændende udfordring at overveje, hvordan "Krageungen" kunne blive til en film, og hvilke virkemidler man kunne gribe til for at tilskueren kunne finde ud af, hvordan hovedpersonen var.

9.5.1 Eleverne

Lærerne kunne egentlig godt tænke sig at se, hvad eleverne ville lave, hvis de kunne arbejde alene ved hver sin computer, men det tillod de praktiske rammer ikke, så der måtte arbejdes i par med de ulemper og fordele, dette gav.

Et af problemerne var, at den ene af eleverne i et makkerpar kunne 'overtage' projektet og computeren og lave det meste, men den risiko mente lærerne blev reduceret på grund af de mange timer, der blev sat af til projektet – det skulle give rigelig tid til, at begge elever i et makkerpar kom til at lave noget.

Et andet problem var, at det kunne være vanskeligt at skrive en historie sammen med en anden. Lærerne var dog opmærksomme på, at det måske forholdt sig anderledes med en billedfortælling på computerskærmen.

Lærerne lagde vægt på, at der blev taget de rigtige beslutninger med hensyn til sammensætningen af samarbejdspartnere, når der skulle arbejdes i så langt et forløb, der helst skulle være både sjovt, spændende og lærerigt.

I praksis viste det sig, at børnene faktisk foretrak at arbejde i makkerpar i dette emne. De var med til overvejelserne om, hvem der kunne arbejde sammen, og kom efter lærernes mening med nogle forslag til kombinationer, som lærerne betegnede som 'kontroversielle' i positiv forstand. Der blev også diskuteret problematikken i forhold til makkerpar med en dreng og en pige. Børnene gjorde selv opmærksom på, at drenge og piger skrev meget forskellige historier og mente derfor ikke, at det var en god idé at lave blandede makkerpar. Lærerne kunne dog henvise til, at de rent faktisk i mange sammenhænge arbejdede godt sammen, piger og drenge, og at det ofte blev mere seriøst og mindre pjattet end ellers.

Det lykkedes at få gruppedannelsen baseret på 'den gode samarbejdspartner' i stedet for 'den gode kammerat' – og der blev også dannet blandede makkerpar. Lærerne var overbevist om, at i hvert fald en del af grupperne var blevet kombineret på en sådan måde, at eleverne kunne komplettere hinandens kompetencer, således at fx en meget kreativ, men lidt ustruktureret pige arbejdede sammen med en mere målrettet pige.

I det første forløb, hvor der blev fremstillet skriftlige fortællinger, kom det tydeligt til udtryk, at børnene var i besiddelse af en godt indarbejdet teknik med hensyn til indbyrdes respons på deres skriftlige produktion i små grupper. Selvfølgelig ville de gerne finde fejl i hinandens ting, men det var som regel på en konstruktiv måde, og de var glade for at fortælle, hvis de selv havde fundet på nogle gode måder at gøre et eller andet på. Nogle stavekurser havde vist, at eleverne godt kunne vænnes til at hjælpe hinanden med at blive bedre i stedet for at konkurrere om at have færrest fejl.

Denne positive indstilling mente lærerne også kunne bruges i dette projekt. Det blev derfor besluttet, at der skulle aftales sparringsgrupper for alle makkerpar, således at to makkerpar kiggede på hinandens produktioner og på den måde var ansvarlige for, at 'modpartens' fortælling fungerede og var forståelig.

Rent fagligt var der naturligvis stor forskel på eleverne; nogle af dem ville have det 'som fisk i vandet' i forhold til at arbejde med de forskellige fortælle tekniske begreber, mens det for andre ville være det rene 'volapyk'. Derfor valgte lærerne bevidst at sætte nogle rammer op gennem de krav, der blev formuleret til fortællingerne; en sådan rammesætning kunne efter lærernes erfaring give de svageste af eleverne den nødvendige støtte.

Med hensyn til det praktisk arbejde med programmet lagde lærerne vægt på, at eleverne fik lært nogle hensigtsmæssige teknikker i forhold til at spare tid; fx var det en stor fordel at indstille tider for scener og billeder fra starten, så der ikke skulle udføres et langsomt redigeringsarbejde senere.

Lærerne fortalte om sig selv, at de havde computerkendskab på gennemsnitsniveau, men at der ikke var nogen fare for, at de blev til computer-nørder. It blev betragtet som noget, der skulle inddrages i undervisningen, når det kunne gøres på en naturlig måde. I forhold til programmet Tegnehistorier kunne de godt have tænkt sig lidt dybere kend-

skab og større rutine; nogle dele, fx animation og lyd, havde de kun et beskedent kendskab til på forhånd.

9.5.2 Praktiske rammer

Lærerne havde lagt vægt på, at eleverne kunne komme til at bruge lyd, fx i dialoger eller som fortællestemme, men kort før projektets start havde lærerne faktisk ikke selv nået at sætte sig ind i denne del af programmet; det viste sig dog, at det var meget enkelt at arbejde med lyd i programmet. Hertil kom, at det efter lærernes og andres opfattelse ville være umuligt at indtale lyd i it-lokalet, hvor børnene sad meget tæt, og hvor der altid var en vis arbejdsuro. Det lykkedes at finde en løsning, hvor et par computere blev sat op i skolens videoredigeringsrum, der var delt i to, og hvor lydforholdene var gode. Eleverne kunne så efter tur gå til dette lokale, når de havde deres tegnehistorie eller et talemanuskript klar.

På forhånd fik børnene at vide, at de ville få mulighed for at arbejde med programmet hjemme, hvilket vakte stor glæde. I praksis viste det sig imidlertid, at børnene ikke udnyttede denne mulighed. Efter lærernes vurdering var skoleliv og hjemmeliv to adskilte ting for de fleste i denne klasse, hvilket også betød, at det var et problem at få dem til at lave noget ordentligt hjemmearbejde.

9.5.3 Selve forløbet

Inden starten på forløbet skrev lærerne et brev til klassens forældre med en kort beskrivelse af, hvad der skulle foregå, og med en invitation til at deltage i fremvisningen til sidst – med slik og sodavand.

Selve arbejdet med projektet var planlagt til fem uger, der var disponeret således:

- uge 47: Eleverne blev introduceret til programmet og fik lov til at 'lege' med det. Hensigten var dels at lade dem lære programmet at kende, dels at give dem mulighed for at orientere sig i programmets billedmateriale. Samtidig skulle eleverne præsenteres for de faglige mål, der var sat for forløbet (dansk, billedkunst og it). Det var vigtigt at børnene fik god tid til denne fase, inden de lagde sig fast på en bestemt historie; det var før set, at elever var faldet for det første de fik øje på og ikke fik sat sig ordentligt ind i mulighederne.
- uge 48: Der skulle udarbejdes strukturdiagrammer, som lærerne skulle godkende, og arbejdet med udvikling af fortællingerne kunne starte.
- uge 49: Individuelle/gruppevise kurser i diverse programfaciliteter for de elever, der havde brug for disse funktioner, og kursus i brug af lyd for alle. Eventuelle fortælle tekniske problemer tages op og løses.
- uge 50: Midtvejsevaluering, hvor nogle udvalgte produktioner skulle vises frem og diskuteres. Samtidig skulle klassen give respons, og eventuelle revisioner indarbejdes – også i strukturdiagrammet. På dette tidspunkt skulle parallelklassen inviteres.

- uge 51: Projektets sidste uge, hvor alle produktioner skulle færdiggøres. Der var planlagt en 'generalprøve' inden den egentlige fremvisning for de inviterede. Dagen efter skulle projektet evalueres i klassen.

Der var sat timer af til projektet både i it-lokalet og – én dag om ugen – i klasselokalet. Det var lykkedes at få en samlet 'arbejdsdag' på 6 timer i it-lokalet, hvor lærerne oven i købet kunne overlappende hinanden en del af tiden og på den måde få kontinuitet i arbejdet. Der var i alt afsat 8 it-timer pr. uge til projektet.

Timerne i klasselokalet blev brugt til fortælle tekniske eller sproglige emner og mere praktiske eller tekniske problemer, der var dukket op i ugens løb. Det var vigtigt at have sat tid af til at opsummere og samle forskellige problemer op, fordi det kunne spare både lærere for en masse tid, så de ikke brugte al deres arbejdstid til at klare her-og-nu problemer ved skærmene, men fik tid til at holde fast i det faglige. Det var også en god idé at spørge, om der var nogen af eleverne, der havde fundet på noget, de gerne ville vise de andre, fordi de konkrete eksempler på skærmen fik eleverne til at spørge løs; det var erfaringen, at der ikke var så mange der havde noget på hjerte, hvis man nøjedes med at spørge, om der var spørgsmål – så ville eleverne nemlig hellere i gang med at arbejde ved computerne.

Det fik fint med at eleverne stille og roligt sivede op i videoredigeringsrummet og indtalte lyden til deres tegnehistorie. Den første gruppe blev instrueret af projektets it-konsulent, og derefter fungerede denne del af projektet overraskende godt; børnene instruerede hinanden, efterhånden som et nyt hold elever afløste det forrige ved computerne, og denne del af arbejdet forløb stort set uden at lærerne behøvede at blande sig, da først processen var sat i gang.

Med udgangspunkt i nogle af de erfaringer, der var indhentet i andre forløb i projektet, benyttede lærerne sig af teknikken med at kalde elever op til projektoren for at få dem til at gentage tingene foran de andre elever, når der var blevet gennemgået noget nyt, eller en teknik skulle repeteres.

Det var før forløbet blevet drøftet, hvordan it-stoffet kunne introduceres for eleverne. It-konsulenten havde gjort opmærksom på, at det var meget vigtigt, at man på forhånd havde gjort sig helt klart, hvad det var, man ville gennemgå, og hvorfor man valgte at arbejde med stoffet i netop den rækkefølge. På den måde undgik man at forvirre børnene og skabe sig selv ekstra arbejde, fordi tingene skulle vises igen og igen. Desuden var det vigtigt at kigge de elever ud, som havde brug for en ekstra opsamling.

Da lærernes timer overlappede, havde de undervejs tid til at aftale, hvem der snakkede med hvilke grupper. Det lykkedes at komme grupperne igennem to gange, hvor lærerne tog udgangspunkt i diagrammerne og spurgte eleverne, hvordan deres historie udviklede sig, og hvordan den hang sammen. De fleste elever havde taget positivt mod lærernes forslag om flere figurer eller ændringer i handlingen. Det var dejligt at opleve, når eleverne opfattede lærernes råd som en hjælp – og ikke som en negativ kritik – og måske sad en hel eftermiddag og gjorde deres bedste for at følge forslagene.

Et stykke inde i forløbet mente lærerne at kunne konstatere, at projektet ikke udviklede sig helt, som de havde forestillet sig. Især var de utilfredse med det fortælle-mæssige niveau i børnenes produktioner.

Problematikken blev drøftet ved et improviseret møde. Lærerne havde – som planlagt – ladet børnene lege sig ind i billedmaterialet, samtidig med, at de fik prøvet en række funktioner i programmet af. Derefter skulle de så finde på den historie, som de ville arbejde videre med, og lave starten på den. Det var ikke meningen, at de på dette tidspunkt skulle have planlagt hele deres fortælling, men de skulle have afklaret, hvilket univers, de ville tage udgangspunkt i, og hvilken fortællegenre, de ville udtrykke sig i. Derefter havde eleverne brugt temmelig meget tid på at lave strukturdiagrammer, hvilket de havde været meget optaget af.

Men allerede efter en gennemgang af gruppernes diagrammer – og de 1 til 2 scener, børnene havde nået at lægge ind på computeren på det tidspunkt – havde en af lærerne kunnet konstatere, at det var nogle tynde historier, børnene havde planlagt: ”Det, der har slået mig, det er, at billederne fuldstændigt tager over og dominerer deres univers. De glemmer alt om strukturdiagrammer, som de ellers har brugt meget tid på.”

Og videre: ”Det er den maskine – den tager fuldstændig pippet fra dem, synes jeg. Det er bare at sidde og lave billeder, og indholdet er virkeligt underprioriteret.”

Historierne var også blevet meget mere lineære, end lærerne havde forestillet sig: ”Jeg tror også at det er løbet fra dem med de der små, gule sedler. Det var utroligt sjovt, da de sad og kørte sedlerne rundt på papiret. Og så viste det sig, at det blev enstrengede handlinger alle sammen. Der skulle jo være nogle forgreninger, men det havde de utroligt svært ved at se.”

Hertil kom, at de forgreninger, der var lavet, sjældent blev brugt meningsfuldt i fortællingen, selv om eleverne havde været meget optaget af at lave de hotspots, der skulle bruges til at vælge veje i fortællingen.

Lærerne havde håbet, at responsgrupperne ville medvirke til, at eleverne selv opdagede, hvis deres historier var for tyndbenede eller umulige at forstå, men den slags respons havde eleverne ikke givet hinanden ret meget af. De havde fortrinsvis fokuseret på detaljer og generelt været meget accepterende i forhold til hinandens produktioner. Det potentiale i forhold til at kunne forholde sig kritisk til en fortælling, som var blevet udviklet gennem flere år i forbindelse med den skriftlige produktion, manglede tilsyneladende hos eleverne, når de skulle tage stilling til en fortælling i et andet medie.

En mulighed var at stille mere præcise krav til de af eleverne, der mente at de var tæt på at være færdige. Et par dygtige piger havde fået besked på at gå hjem og digte en ordentlig start på deres historie, som lærerne syntes manglede idé og begrundelse.

Den endelige løsning på problemet blev dog, at man så at sige vendte tilbage til en genre, man var mere fortrolig med, idet børnene fik besked på at skrive et lille referat af deres historier. Det skulle styre deres opmærksomhed hen mod det, der var det centrale, nemlig at få en sammenhængende, meningsfuld fortælling ud af det.

Dette viste sig at fungere godt, og eleverne fik deres historier tilbage med lærerkommentarer. Efter lærernes vurdering havde denne fremgangsmåde hjulpet gevaldigt på kvaliteten af historierne.

Desuden besluttede lærerne, at de ville gennemføre en midtvejsfremlæggelse med respons. I forhold til eleverne blev det forklaret, at det var nødvendigt at give respons på en anden måde, fordi responsen ved maskinerne ikke havde givet dem nok – måske fordi de havde været for meget optaget af, om figurerne hoppede eller gik i det rigtige tempo. Men denne gang skulle der fokuseres på handlingen:

- har historien en indledning?
- hænger handlingen sammen?
- er den troværdig?
- er der spænding eller overraskelser i historien?
- er der konflikter, som gør historien spændende?
- er der en ordentlig slutning?

Derefter skulle den tekniske side vurderes:

- er der valgt gode baggrunde og figurer?
- er animationerne i orden – bevæger figurerne sig godt eller spændende?
- hvordan er hotspots brugt – fører de historien videre?

Syv grupper fremlagde deres foreløbige produktioner. En optælling af responsen fra elever og lærere viste, at lidt over 20 % af tilkendegivelserne havde været positive eller rosende, mens knap 80 % gik på fejl eller mangler.

De positive bemærkninger gik dels på handlingen, hvor tre produktioner blev rost, dels på dygtig brug af skiftende talebobler, der gjorde det let at følge dialogen mellem personer, samt god brug af billedmaterialet – især baggrunde.

Alle syv produktioner blev kritiseret for problemer med tid eller manglende knapper til brug af billedskift; der var flest problemer i forhold til den tid, talebobler blev vist, men også kritiske bemærkninger, når figurer eller andet flyttede sig på skærmen.

Fire af de kritiske bemærkninger vedrørte forståelsesproblemer i forhold til dele af handlingen, og tre produktioner blev fremhævet fordi der manglede en indledning, der forklarede tilskueren, hvad fortællingen gik ud på eller hvem personerne var.

Der var også fire bemærkninger om manglende kontinuitet, dvs. personer eller genstande, der dukker op eller forsvinder på uforklarlig vis, samt dårlig eller manglende udnyttelse af animation.

Ved tre produktioner var der indvendinger med brugen af perspektiv og størrelsesforhold, idet genstande var for store i forhold til personer, eller personer havde forkert eller skiftende størrelse i forhold til hinanden.

Læreren opsummerede til sidst fokuspunkterne for elevernes revision af deres tegnestudier:

- *tid og knapper*; det blev fremhævet overfor børnene, at tid betød fantastisk meget for, hvordan historien blev oplevet. Det hjalp ikke noget at man havde en god historie med gode figurer og replikker, hvis figurerne flyttede sig så langsomt hen over skærmen, at man sad og faldt i søvn. Og det ødelagde også fortællingen, hvis man ikke kunne nå at læse teksten på skærmen. En knap på skærmen kunne bruges til at stoppe tiden, så man kunne læse teksterne i sit eget tempo.
- *proportioner*; der var et eksempel, hvor en mand blev ti gange mindre inde i huset end han havde været uden for!
- *stavning, stort bogstav og punktum*; man skal huske stort bogstav, som alle tekster i talebobler og fortællebokse skal starte med. Og der er rigtig mange stavefejl i teksterne!
- *indledning, slutning og "credits"-side med forfatterens navne*; får man en god introduktion til historien, har den en titel og er der en ordentlig slutning? Man skal også kunne se, hvem der har lavet det.

Den anden lærer gjorde opmærksom på, at man godt kunne stramme sin fortælleteknik op; nogle steder kunne man fx beskrive i en tekstboks hvad der skete i stedet for at vise i en lang sekvens, hvordan en person går gennem en skov, ud på en eng osv. – der gik somme tider mange minutter med det. Man hørte ikke en lyd imens, og der var ingen der 'tænkte'. I disse situationer kunne man i stedet overveje en fortælleboks eller bruge en fortællestemme, hvis man havde mere lyst til det. Og baggrundsmusik var også en mulighed, der kunne overvejes.

Arbejdet varede som planlagt 5 uger, men alligevel var det ikke alle, der nåede at lægge lyd på. Det nåede de fleste dog i den følgende periode, hvor de fik lov til at 'sive' til videoredigeringsrummet, når det passede ind i det øvrige arbejde i klassen.

Til fremlæggelsen var der inviteret forældre og søskende med. En af lærerne indledte med at fortælle, hvor spændende det havde været at arbejde med projektet, og der havde været travlhed lige til det sidste, hvor de var bange for ikke at nå det.

Fremlæggelsen skulle foregå ved, at børnene selv viste deres fortælling frem på projektoren. Bagefter kunne man prøve historierne af ved computerne i lokalet; her kunne eleverne hjælpe, hvis der var noget med hotspots, som man skulle finde og klikke på.

Lærerne fortrød bagefter, at de havde lyttet til et råd om, at det ville tage for lang tid at se alle produktionerne ved fremlæggelsen. De havde godt kunnet nå dem alle sammen. Det havde været en skuffelse for de elever, der ikke havde fået lov at vise deres historie frem – især var en af forældrene blevet fornærmet over, at netop hendes barns historie ikke blev vist, når hun nu havde taget to timer fri fra arbejdet.

Afslutningsarrangementet gik lidt i opløsning, da forældrene bagefter fik mulighed for at gå rundt og se på de andre børns produktioner og prøve dem af ved skærmen. De var tilsyneladende ikke særligt interesserede i andet end det, deres eget barn havde lavet. Som en af lærerne udtrykte det: "Det er ikke kun børnene, der er sådan lidt egoistiske og selvoptagne – forældrene gider også kun deres eget liv!"

Efter forløbets afslutning lavede lærerne en skriftlig evaluering sammen med eleverne. Eleverne tog udgangspunkt i fem spørgsmål, som de skulle tage stilling til:

1. *Hvad synes du om programmet?*

Her var alle grupper enige; programmet var rigtigt godt, inspirerende, sjovt, spændende og anderledes. Det havde været et klart 'hit' for de grupper, der havde nået at arbejde med lyd, fordi det gjorde deres historier bedre, og det havde været sjovt at arbejde med sin stemme.

2. *Hvilke fordele og ulemper er der ved tegnehistorier i forhold til almindelige, skrevne historier?*

Langt de fleste syntes, at det var sjovere at arbejde med tegnehistorier end at skrive historier, bl.a. fordi det var nemmere, man fik gode idéer fra baggrunde og figurer, man kunne arbejde sammen to og to, det var sjovt at arbejde med computer og det var let at føje til, hvis man fik nye idéer.

Det var markant, at alle de 'svage' elever syntes bedst om Tegnehistorier; en af dem skrev lige ud, at hun normalt ikke kunne lide at skrive historier. To 'stærke' piger skrev, at selv om der var klare fordele ved skrevne historier, foretrak de tegnehistorier, som var sjovere – især fordi man kunne bruge lyd. To 'stærke' drenge foretrak også tegnehistorier, men ellers var det lige så markant, at de bedste fortællere foretrak den skrevne historie frem for tegnehistorier, som de dog også godt kunne lide; men "... jeg foretrækker at skrive, for når man skriver er alle figurer mulige og fantasien mere fri." En anden elev "... synes det er nemmere at skrive en historie end at lave en på computeren. Fordelen ved at skrive på papir er at man kan skrive derhjemme og sidde og hygge sig med historien."

Endelig forsøgte en elev at veje fordele og ulemper op mod hinanden: "Det er svært for i en skrevet historie kan man få mere handling, men i Tegnehistorier kan man få flere billeder i hovedet."

3. *Hvad synes du om din egen indsats?*

Der var enighed om, at arbejdsindsatsen havde været god – for de fleste endda rigtig god. Der var dog undtagelser; en svag drengegruppe var hverken tilfreds med deres arbejdsindsats eller resultatet, og en af de stærke drenge syntes ikke, hans ambitioner med historien var blevet indfriet helt. Et par andre drenge – af læreren karakteriseret som lidt 'fjollede' – havde efter deres egen mening heller ikke ydet en top-indsats.

4. *Hvad synes du om samarbejdet?*

Tre grupper havde været utilfredse med samarbejdet, men de øvrige havde været overordentligt tilfredse. Samtidig kunne læreren konkludere, at de grupper, hvor samarbejdet havde fungeret, var man også mest tilfredse med produktet.

5. *Kunne I bruge hinandens/lærernes respons?*

Det havde eleverne åbenbart svært ved at forholde sig til. Besvarelsene var meget forskellige og ikke særligt udførlige, men de fleste syntes det havde været rart med respons. De havde brugt den i forbindelse med indstilling af tid og til at få nye idéer. En enkelt gruppe var dog blevet fornærmet over at blive kritiseret og syntes, at lærerens respons var "i overkanten". Modsat var der en anden

gruppe, der bestod af to kreative og fantasifulde piger, der havde taget alle forslag til sig og brugt dem som det, de var – positive input!

Efter den 'officielle' afslutning på forløbet arbejdede mange af eleverne videre med at rette småting og især med at færdiggøre lyd.

9.5.4 Lærernes vurdering af forløbet

Lærerne havde været tilfredse med den måde, de havde tilrettelagt undervisningen i programmet på. Skulle noget laves om, ville de gerne have vist eleverne nogle flere eksempler, som kunne have lokket dem lidt mere ud i programmets hjørner.

Der var dog nogle ting i programmet, som lærerne havde overset, fordi de ikke selv havde lært dem. Da lærerne senere blev opmærksomme på, at der var enkelte meget anvendelige teknikker – bl.a. til animation – som børnene ikke havde lært, blev det vist til en enkelt gruppe, som havde brug for det, men denne viden sivede kun i meget begrænset omfang videre til de andre grupper. Det skete til gengæld med andre teknikker; to dygtige drenge skiftedes således til at hjælpe de to fagligt svage drenge ved nabomaschinen. På grund af sygdom var de kommet lidt skævt i gang, men deres naboer gennemgik simpelthen det hele forfra med dem, uden at lærerne behøvede at blande sig eller tilskynde dem.

Når det ikke gik på samme måde med animationerne skyldtes det efter lærernes mening, at de to piger i den gruppe, der fik vist teknikken, var forholdsvis svage på it-siden og måske ikke helt havde forstået fremgangsmåden; derfor var de ikke i stand til at formidle det videre. Yderligere var de så fordybet i deres produktion, at de kun fik snakket meget lidt med eleverne i nærheden. Hvis det var en af de stærkere grupper, der havde nogle særlige kompetencer, ville lærerne ikke tøve med at henvise andre elever til dem, men i dette tilfælde mente lærerne ikke, at de to fagligt svage piger magtede eksperrollen.

Muligheden for at yde hjælp til andre afhang ikke kun af elevernes faglige niveau. En meget dygtig dreng gad simpelthen ikke hjælpe andre – bortset måske fra nogle få, nære venner – så der var også et socialt aspekt forbundet med graden af indbyrdes hjælpsomhed. Men klassen som helhed var meget indstillet på at hjælpe og støtte hinanden, hvilket lærerne især mente at kunne henføre til, at det var let at udpege et antal elever, som var fantastisk sociale og spredte engagement og arbejdsglæde omkring sig, og som fik det bedste op i andre.

Den lange arbejdsdag om tirsdagen – 6 lektioner i ét stræk – havde ikke været noget problem. Der var endda i den afsluttende periode nogle af eleverne, der havde siddet eftermiddag efter eftermiddag i it-lokalet for at arbejde med deres historie – i stedet for at gå hjem. Lærerne havde tilbudt denne mulighed som alternativ til at arbejde hjemme, hvilket lærerne mente i praksis ville blive for vanskeligt.

Men det havde været lidt af et mareridt at holde styr på børnenes produktioner undervejs, da børnene ikke var særligt systematiske og havde svært ved at overholde aftalen om at gemme nummererede udgaver af deres fortælling med jævne mellemrum.

Det havde været vanskeligt at arbejde med hotspots og forgreninger i historierne. Børnene havde været meget interesseret i at bruge det, men mest som effekt og teknik. Det svære havde været at fastholde børnene på, at valgmuligheden skulle have en betydning for historien, sådan at valget ikke var ligeegyldigt. Måske lå en del af forklaringen i, at mange af børnene var stærke i den traditionelle, lineære skriftlige fortælling.

Den elev, der havde håndteret denne teknik bedst, var en af de drenge, der brugte meget tid på computerspil mv. Det er ikke usandsynligt, at han havde en bedre forståelse af de muligheder, hotspots og forgreninger gav, fordi han var vant til, at man fx døde, hvis man valgte en forkert vej. Hos denne elev blev de forskellige veje gennem historien brugt til at fortælle tre forskellige parallelhistorier indenfor den overordnede histories rammer.

I parentes bemærket anvendte børnene i en af de andre klasser denne teknik på en indholdsmæssigt mere relevant måde, men disse børn havde som det første eksempel på en færdig tegneserie fået præsenteret deres lærers tegnehistorie med et antal 'moralske valg', der førte til vidt forskellige udviklinger og slutning på historien. Noget tyder derfor på, at de første eksempler betyder en hel del i forhold til, hvordan børnene griber deres egne produktioner an.

Desuden var lærerne lidt skuffede over den måde, strukturdiagrammerne havde fungeret på i forbindelse med produktionen ved computerne. Eleverne havde været meget optaget af det, da de lavede det, men de brugte det ikke bagefter til at bevare overblikket. Det havde fungeret som 'skelet' i starten, da eleverne skulle finde på deres historie og få struktur på den. Man kunne høre hvordan idéerne myldrede frem og blev noteret ned, mens eleverne sad med de små gule sedler, men det var for lidt detaljeret, da de sad ved computerne. Og så var det kommet bag på lærerne, at billederne i så høj grad stjal opmærksomheden fra 'den gode historie' og strukturdiagrammet, og at nogle elever lod sig 'forføre' af en bestemt figur – fx en yndig havfrue – til at gå i gang med en tyndbetet historie, blot for at få brugt figuren.

Legefasen, hvor børnene stiftede bekendtskab med materialet, havde været altafgørende, for det var dér, børnene blev inspirerede. De havde været glade for det færdige billedmateriale og den inspiration det gav dem, men på den anden side lod mange sig 'fange' af en bestemt figur, som kom til at styre for meget på bekostning af handlingen. Andre, der allerede havde en historie i hovedet, brugte i stedet legefasen til at lede efter figurer, de havde brug for.

Børnene havde ikke været særligt opmærksomme på, hvilken kompositionsform, de arbejdede med i deres skærmfortællinger, selv om de altid var rigtig gode til at finde ud af hvilken form der var anvendt i de bøger, de læste i fællesskab. Det analytiske beredskab satte sig åbenbart ikke igennem når de selv var kreative – de brugte det ikke, selv om lærerne forsøgte at holde dem fast på problematikken med spørgsmål til de hotspots og forgreninger, børnene implementerede. Når historien først kørte for børnene, så kørte den bare, og så var børnene ikke særligt bevidste om de mål, de havde snakket om i starten. Når de sad og producerede ved skærmen var det ved et interaktivt medie, og så var det ikke længere de små gule sedler, der styrede, men mediet. Selv om det så var lærernes ansvar at prøve at holde dem fast på disse ting, var der mange grupper at nå rundt til, og en bedre løsning ville måske være, at lærerne selv lavede nogle små histori-

er med de forskellige kompositions måder således at børnene direkte kunne se, hvordan 'teorien' blev udmøntet i praksis.

Som udgangspunkt havde det været tanken, at forløbet skulle være meget åbent, og at eleverne først og fremmest skulle lade sig inspirere af det billedmateriale, der blev stillet til rådighed. På basis af sine erfaringer i løbet af projektet mente en af lærerne, at denne meget åbne tilgang ikke holdt i praksis – der skulle fastere rammer til, hvis det skulle være historien, der styrede arbejdet, og ikke billederne og teknikken der afgjorde, hvilken historie der kom ud af det. For lærerne var det derfor et spørgsmål, hvor meget de skulle gribe ind i processen. Det var en vanskelig balance mellem styring og kreativitet. Holdningen havde været, at lærerne skulle holde sig så meget som muligt udenfor, når først en gruppe havde fået nogle gode idéer, og deres projekt kørte. På den anden side skulle lærerne også sørge for, at børnene 'nåede i mål': at historien hang sammen, og at andre kunne forstå den. Men stort set havde børnenes egne fortællinger fået lov til at udvikle sig uden for meget styring, og det havde været rigtigt spændende for dem at få lov til at bestemme selv hvad de skulle i så lang tid.

Lærerne kunne godt have styret det meget mere; hvis de fx havde forlangt, at der skulle være et 'flashback' i historierne, så havde børnene selvfølgelig gjort det, for det kunne de sagtens finde ud af, men det var ikke sikkert, resultatet var blevet bedre eller sjovere.

Lærerrollen havde varieret meget gennem forløbet. I starten var den 'gammeldags': normal, styrende undervisning med oplæg og demonstration af forskellige ting. Men i størstedelen af tiden følte lærerne, at de først og fremmest havde været konsulenter – nogen man kunne tilkalde, når man havde brug for det. Lærerne havde absolut også følt, at de slet ikke kunne nå det, de gerne ville, uden at de dog havde været direkte stressede. Det var ufatteligt få grupper, de kunne nå igennem, hvis der skulle snakkes grundigt om det, børnene var i gang med, samtidig med, at man alligevel lyttede til dem, der lige kom hen for at spørge om noget. Hvis der opstod et akut problem, der skulle løses her og nu, fløj læreren af sted med det samme. Men selv om det var frustrerende, var det samtidig dødspændende, og lærerne kunne godt lide den rolle, fordi motivationen og stemningen var i top. Man glemte, at det var frikvarter. Der var slet ikke tale om det, der ofte kaldes brandslukning i forbindelse med it-undervisningen, og lærerne følte, at de havde tid til at snakke med eleverne.

En af lærerne bemærkede bagefter: "Vi skældte faktisk ikke ud i den periode!"

Lærerne havde også nydt, at de kunne lade eleverne gå til videoredigeringslokalet alene og selv arbejde med lyd. Eleverne havde været klar over, at det var en tillids erklæring til dem.

I øvrigt mente lærerne, at de efterhånden havde lært, at de ikke kunne overkomme det hele, og at det somme tider kunne være nødvendigt at vælge fra og sætte grænser.

Observation af nogle eksempler på respons mellem eleverne havde vist, at det var tydeligt sværere for eleverne at give kvalificeret respons til skærmfortællingerne end det havde været ved det tekstbaserede forløb tidligere. 'Reglerne' for respons givningen havde ellers været enkle: Når man skulle give en gruppe respons, sad man selv ved computeren, og gruppen måtte ikke sige noget som helst selv – eller føre musen.

Men eleverne havde mere været indstillet på at finde praktiske og tekniske fejl og mangler ved hinandens produktioner end af at vurdere kvaliteten af fortællingen og den måde, den blev fortalt på; efter lærernes mening var der meget, de ikke forstod, men det havde de ikke fanget, fordi de ikke for alvor var gået ind i handlingen. Og det var måske forståeligt i lyset af, at de netop selv var fokuseret på praktiske problemer i deres egen fortælling, og ikke havde fået udviklet kriterier for den gode skærmfortælling på samme måde som ved den skriftlige fortælling. Det spillede også en stor rolle for dem, om det var nogle flotte billeder, de så på. En responsgruppe argumenterede fx for, at en historie var god, fordi den brugte nogle andre baggrunde end de andre.

Lærerne mente ellers, at de havde gjort meget ud af at forberede responsen ved at gennemgå med eleverne, hvad de skulle lægge vægt på ved responsen. Dengang det var en historie, der blev læst op, havde de ikke haft problemer med at opdage, hvis der skete noget uforklarligt eller uforståeligt i historien, og om der var sammenhæng i den. Men i processen ved computerne var børnene meget mere eksalterede og ivrige, og lærerne syntes det var sværere at få dem til at følge aftalerne.

Derimod syntes lærerne, at mange af eleverne havde været gode til at tage mod den respons, der blev givet i plenum ved midtvejsevalueringen. Her havde lærerne fungeret som 'sekretærer', idet de havde noteret alle bemærkningerne til de enkelte grupper ned. Kommentarerne brugte eleverne efterfølgende som en slags checkliste. De havde også skrevet i deres afsluttende evaluering, at de havde kunnet bruge responsen fra lærere og kammerater.

Lærerne var ret sikre på, at responsen ikke var blevet taget til efterretning i samme grad, hvis det var blevet overladt til eleverne selv at notere ned eller huske, hvad der var blevet sagt.

Det var blevet bemærket, at børnene i denne klasse – til forskel fra de andre klasser i projektet – havde været meget lidt mobile i arbejdsituationerne i it-lokalet. De sad næsten altid foran deres egen computer og gik meget lidt rundt. Lærerne havde kun sjældent oplevet med denne og andre klasser, at man 'passede' sin egen maskine så godt som i dette projekt. De var dybt optaget af deres egen historie og nåede ikke dertil, hvor de løsrev sig og begyndte at snuse rundt hos de andre. Det var engagementet – ikke et pålæg fra lærerne – der holdt dem ved deres egen arbejdsplads. Det betød til gengæld, at inspiration – og plagiering – foregik fra nabo til nabo, og ikke på kryds og tværs i lokalet. I et enkelt tilfælde havde en elev direkte hugget naboernes idé og kopieret den fuldstændigt – til naboernes og lærernes irritation. Hun var en pige, der manglede fantasi til selv at finde på noget, og som samtidig havde et stort behov for at få ros og blive accepteret af pigegruppen.

Om man blev kopieret af andre syntes ikke blot at afhænge af, om man kunne få gode idéer. En pige og en dreng havde den status, at næsten lige meget hvad de fandt på, ville de andre gerne lave det samme, mens en anden dreng, der kunne få mange særdeles originale og gode idéer, meget sjældent blev efterlignet.

Hvis der skulle sammenlignes med de historier, der var blevet skrevet med papir og blyant tidligere på året, mente en af lærerne, at de skrevne historier var bedre indholdsmæssigt, men at de selvfølgelig manglede de stærke virkemidler som billeder og lyd er.

Og børnene var specielt glade for at arbejde med Tegnehistorier fordi det gav mulighed for at arbejde sammen med nogen, tale sammen, diskutere, grine og inspirere hinanden.

En gruppe med to svage piger havde fået en god historie ud af det. De havde også været meget glade for at arbejde med deres stemmer. Selv om de måske ikke var blevet bedre rent danskfagligt, havde selvtilliden fået et hak opad. På den anden side fik to fagligt stærke drenge en forbavsende 'tynd' historie ud af det; de var de første der var færdige, men det lykkedes ikke for nogen af lærerne at få dem til at gøre mere ud af produktionen. Heller ikke bemærkningerne ved midtvejsevalueringen havde gjort indtryk på dem – de mente blot, at de havde lavet en god historie, der ikke kunne forbedres.

Lærerne undrede sig bagefter over, at børnene ikke stillede større krav til deres produkt; fx lod de en person 'hoppe' sidelæns i stående stilling, når personen skulle gå, selv om der fandtes 'gående' udgaver af den samme person – eller endda færdige 'gå'-animationer. Men det var sandsynligvis en 'voksen'-måde at se på tingene på, og for børnene var det muligvis nogle helt andre ting end den tekniske perfektionisme, der talte. Og i en vis forstand var det efter lærernes mening vigtigere, at eleverne fik skrevet med stort i taleboblere og huskede spørgsmålstegn, end at nogle figurer bevægede sig lidt akavet.

De fleste af børnenes historier lånte træk fra tre forskellige genrer: eventyr, adventure/fantasy og science fiction. Det var tre beslægtede genrer, som var let tilgængelige for børn i den alder. Det havde muligvis også betydet noget for børnenes valg af genrer, at børnene i en vis udstrækning havde 'skævet' til hinandens produktioner og ladet sig inspirere på den måde. Der var ikke træk der tydede på, at børnene var på vej ud af 'eventyralderen' og ind i den mere nutidsrealistiske, selvcentrerede hverdagsfortælling, som nogle af de andre klasser havde eksempler på. Et par af historierne startede i en nutidsverden, fx hjemme hos mormor, der fortæller hvad hun engang oplevede, men bevægede sig hurtigt videre til en magisk eventyrverden. Denne fortsatte fascination af eventyrverdenen undrede lærerne lidt, for klassen havde læst mange socialrealistiske romaner og noveller i det seneste år. Noget af forklaringen skulle nok hentes i billedmaterialet, der nærmest 'lokkede' fantasien i retning af eventyr og fantasy, og efter lærernes opfattelse havde der været mere spredning i genrer og rammevalg, dengang de selv skrev. Universerne manglede fx en billedserie, der lagde op til at skrive robinsonader.

Grupperne havde fungeret særdeles godt. Der var ingen af grupperne, der var mislykkedes, og kun ganske få, hvor resultatet ikke blev helt som ønsket, eller hvor arbejdet blev præget af, at den ene i et makkerpar var syg. Som helhed var grupperne meget begejstrede og fungerede optimalt, ligesom motivation og engagement var i top. Lærernes konklusion var, at det somme tider var en fordel at fravælge sin bedste ven eller veninde som samarbejdspartner.

Efterfølgende gav sammenligningen mellem de to forløb – det tekstbaserede og det skærbaserede – anledning til en del overvejelser over fordele og ulemper i forhold til bestemte elevgrupper. Lærerne fandt det modsætningsfyldt, at eleverne i flere tilfælde erkendte, at deres historier måske ikke var helt så gode på computeren, men at de alligevel fortrak at arbejde med computer.

En af lærerne gjorde opmærksom på, at børnene mange gange formulerede deres tanker om forskellen på den måde, at de syntes at de var mere frie, når de skrev, for der kunne de bruge fantasien på en anden, og bedre, måde. De idéer, de fik, kunne umiddelbart føres ud i livet, dvs. skrives ned, og man var ikke bundet af, om en baggrund eller en figur var til rådighed. En af klassens stærkeste fortællere skrev, at det har været meget træls med al den teknik og al den tid der skulle bruges på at indstille billedtider osv. Han vil hellere bare fortælle – og så kunne billederne komme oppe i modtagerens hoved. En anden elev skrev, at det var bedre med historier, hvor folk selv kunne danne deres egne billeder, men på den anden side syntes han også, at det havde været mægtigt spændende med computeren.

Men det var kun nogle få af eleverne, der følte programmet som en hæmsko. En af de piger, der normalt arbejdede meget langsomt med det skriftlige, havde tværtimod oplevet det som en lettelse, at hun nu hurtigt kunne implementere sine idéer ved at sætte en ny scene ind, eller føje nye taleboblere eller figurer til et billede. Hun var en kreativ pige, som virkelig havde fået noget forærende i det nye medie – og havde forstået at bruge det.

Det var endvidere meget interessant, at det netop var de stærkeste af fortællerne, der havde dette synspunkt og altså havde oplevet, at multimediegenren kom til kort i forhold til, hvad de har på hjerte.

På den anden side var nogle af de svagere elevers resultater næsten solstrålehistorier. Specielt for de elever, der ikke var så gode til at skrive, havde forløbet vist, at de godt kunne udtrykke sig. Derfor var man nået til den konklusion, at de forskellige måder at fortælle på – mundtligt, skriftligt, computerbaseret – ikke skulle ses som alternativer, der skulle holdes op mod hinanden, men snarere betragtes som forskellige tilgange til arbejdet med fortælling.

Der investeres mange timer i et sådant projekt, og derfor var det værd at vurdere, om det også var investeringen i timer og arbejde værd. Lærerne var generelt tilfredse med det faglige udbytte af forløbet. Selvfølgelig kunne timerne have været brugt anderledes, men børnene havde lært utroligt meget. Især havde det gjort en forskel, at det havde været en homogen arbejdsperiode, der adskilte sig radikalt fra hverdagen, hvor opgaverne vekslede fra time til time. Derfor havde børnene haft mulighed for at fordybe sig, og det havde efter lærernes mening været dejligt at se, at det kunne de godt. Det var ikke rigtigt, at vore dages børn og unge var 'flipperbørn', der ikke kunne koncentrere sig om noget i længere tid.

Den samme fordybelse havde været der, dengang de skrev de første historier, og det skete også, når de lavede teater. Til forskel fra det første skriveforløb var der denne gang tilføjet dimensionen 'samarbejde', som var vigtigt for børnenes sociale udvikling.

Forløbet havde også haft den betydning, at de havde kunnet arbejde meget længe med billeder som udtryksmiddel. Normalt spillede billeder ikke nogen større rolle i skolens undervisning, der mest var mundtlig og skriftlig. Det billedkunstfaglige havde især været fokuseret på perspektiv og proportioner. Det havde vist sig, at børnene ikke altid tog det så nøje, hvor store figurerne var i forhold til hinanden, og om de blev mindre, når de var længere væk. Ofte var det noget børnene ikke selv lagde mærke til, når de sad og arbejdede, men som andre heldigvis bemærkede. På computeren kunne der arbejdes

umiddelbart og dynamisk med disse forhold fordi man hurtigt kunne prøve noget af og kassere det, hvis det ikke duede. Der skulle bare nogle få klik med musen til, før man havde en anden baggrund eller nogle andre figurer – eller en anden placering af dem. Med traditionelle materialer havde det taget timer og krævet mange sammenkrøllede ark at lave de samme eksperimenter. Arbejdsformen blev hurtigere, og det var lettere at styre resultatet. Eleverne oplevede, at de havde kontrol over situationen. Og som en af lærerne sagde: ”Jeg tror de nyder den selvstændighed foran skærmen. Jeg tror de nyder at være væk fra os, fra – lærernes kontrol!”

Selv om de jo ikke selv lavede figurer og baggrunde, men blot kombinerede dem efter eget valg, følte de alligevel, at det var dem selv der bestemte, og at det var dem, der lavede det hele selv. Som evalueringen bagefter viste, kunne nogen af de meget dygtige godt se begrænsningerne i dette, men de svage fik en kæmpehjælp af programmet.

Til lærernes overraskelse var deres oprindelige bekymring for, om der ville blive skrevet nok, blevet gjort til skamme. Især havde nogen af drengene skrevet nogle meget lange fortællende tekster som indledning til deres skærmfortællinger.

Hvis man udelukkende skulle arbejde med komposition gav programmet bestemt nogle muligheder, fordi begrebet blev visualiseret, og fordi man kunne vise nogle små eksempler på forskellige kompositionsformer. Når man arbejdede med tekster blev processen hurtigt mere analytisk. Man kunne også vælge at koncentrere sig om at arbejde med dialog, eller det billedmæssige udtryk med perspektiv, synsvinkel osv.

Efter lærernes mening var der ikke sket en udvikling i børnenes fortælle-kompetence gennem dette forløb. Nogle svage fortællere havde fået mere selvværd, hvilket i sig selv var værdifuldt, men lærerne var meget usikre på, hvor langt dette rakte ind i den kommende periode, hvor der blandt andet skulle arbejdes med robinsonader, og hvilken betydning det eventuelt kunne få for deres motivation.

Det var tidsfaktoren der kom til at bestemme, hvor langt eleverne nåede med at lægge lyd på deres fortællinger. Det var ærgerligt, mente lærerne, for det viste sig at være langt mere spændende for både ’producenterne’ og publikum, når der var lyd på; det var i nogle tilfælde ret fantastisk, hvad sådan et par børn kunne gøre med deres stemmer. Det viste sig også bagefter, at de grupper, der havde nået at arbejde med lyd inden evalueringen, var mest tilfredse med resultatet. Lærernes konklusion var, at næste gang, de arbejdede med programmet, skulle alle have lagt stemme, lyde og eventuelt også musik på deres produktioner.

Lærerne havde til en vis grad forsøgt at sætte nogle rammer, men efterfølgende vurderede lærerne, at man nok med fordel kunne differentiere styringen i forhold til elevernes forudsætninger og arbejdsform; nogle elever kunne bare producere løs uden videre forberedelse, mens andre måtte starte med stikord osv. for at komme i gang.

Hvis de havde haft mere tid i projektet, ville lærerne desuden have lavet nogle flere små eksempler, så de kunne vise børnene de forskellige muligheder hen ad vejen. Der havde været meget stof i starten – det kunne lærerne mærke både på børnenes og deres egne hoveder – og selv om de syntes, de havde overblik over det, kunne de godt mærke da de først kom i gang, at børnene slet ikke kunne overskue så meget på én gang.

Forløbet havde givet lærerne blod på tanden og lyst til at arbejde videre: ”Jeg kunne personligt godt tænke mig et forløb hvor eleverne skulle arbejde inden for de genrer som Tegnehistorier lægger op til. Alle laver et eventyr, en gyser, en science fiction, en fantasy og en socialrealistisk historie – med lyd! Det må nok blive med de næste klasser vi skal have og i forbindelse med genrearbejde. Det lægger programmet virkelig op til.”

9.5.5 Endnu et forløb

Erfaringerne fra forløbet med Tegnehistorier havde givet lærerne lyst til at få afprøvet nogle af de ting, de ikke havde nået i det første forløb. Der var blandt andet nogle sider af programmet, som de havde lyst til at gå dybere ind i, end det første forløb havde givet dem mulighed for. Det kunne også være interessant at se, hvordan eleverne gik til et fortælleforløb, når de havde et grundigt kendskab til programmet og kunne bruge det mere rationelt end første gang.

Det viste sig, at der var resurser til dette indenfor projektets rammer. Der blev derfor gennemført et forløb mere i klassen, der nu var blevet en 6. klasse.

Planlægning

Denne gang skulle den faglige ramme udgøres af fagene dansk, billedkunst og engelsk. Der blev derfor inddraget 2 ugentlige engelsktimer til projektet sammen med 3 timer fra den ”ikke-fagdelte” undervisning og nogle dansktimer.

Det var tanken, at der skulle arbejdes med genrerne spænding, gys, gru, krimi og magisk realisme. Udgangspunktet skulle være en kort historie, der var skrevet på dansk og derefter oversat til engelsk. Næste trin skulle bestå i at overføre historien til drejebogsark, hvor baggrunde og figurer skitseres som et storyboard, og at omskrive historien til fortællende tekst og replikker til taleboblere. Sidste trin var at implementere historierne med anvendelse af indtalt lyd – på engelsk.

Sideløbende skulle der arbejdes med det samme emne i dansk, blandt andet med dramatisering af små fortællinger, som børnene selv skrev.

Der skulle også lægges vægt på det billedkunstfaglige, idet eleverne denne gang selv skulle fremstille en eller flere baggrunde og figurer.

Undervisningsforløb

Da de startede på det nye projekt viste det sig, at de havde glemt meget, men de fik hurtigt hentet deres gamle viden frem, og til forskel fra det forrige forløb blev alle eleverne til sidst helt selvhjulpne i programmet. De lærte også hurtigt at lave deres egne baggrunde, men de syntes i almindelighed, at det var svært.

Lærerne kunne konstatere, at eleverne her i 6. klasse var lidt mere utålmodige end i 5. klasse, når de sad ved computerne. De var også en smule skoletrætte, så alt skulle helst være sjovt – men det var tegnehistorieforløbet heldigvis også, og eleverne blev hurtigt motiverede, da de kom i gang.

Et stykke inde i forløbet havde klassen en midtvejsevaluering, hvor samtlige produktioner blev set igennem og kommenteret elever og lærere. Eleverne fik besked især at lægge vægt på historiens spænding og troværdighed, når de formulerede deres kritik, og at det først og fremmest drejede sig om at fremhæve det, der var godt, og komme med forslag til, hvad der kunne ændres eller tilføjes. Nogle elever havde allerede nået at lægge lyd på, og det gjorde stort indtryk på alle at opleve, hvor flot og indlevet nogle af børnene havde indtalt deres figurers replikker.

Indtalingen af lyd i skolens videoredigeringsrum var blevet nøje planlagt, således at hver gruppe fik op til 3 lektion til rådighed. Midtvejsevalueringen havde givet grupperne meget – især havde den haft betydning for elevernes motivation for at lægge lyd på deres dialoger. Alle lavede lyd uden at lærerne var indblandet, idet grupperne som tidligere instruerede hinanden.

Denne gang havde alle elever på nær et enkelt makkerpar haft programmet med hjemme. Der var også elever, der arbejdede i deres fritid om eftermiddagen, og en elev blev hjemme fra en udflugt for at gøre sit arbejde færdigt.

Ved det første forløb havde eleverne været så optaget af deres eget, at de næsten ikke havde blik for at hjælpe hinanden. Det var anderledes ved det andet forløb, hvor de hjalp hinanden meget.

Fordi eleverne var så selvhjulpne havde lærerne tid og overskud til at hjælpe de elever, der havde brug for det. Det drejede sig først og fremmest om hjælp til det sproglige.

Men man var desværre også plaget af store problemer med skolens netværk, der til sidst næsten tog modet fra eleverne. Der var især lange ventetider, når eleverne skulle gemme deres produktion. Det kunne vare op til 2 timer at gemme via netværket, mens der ikke blev bemærket unormal ventetid, når de samme produktioner blev hentet fra serveren.

Undervisningsforløbet sluttede med en fælles fremvisning af resultaterne og en skriftlig, individuel evaluering, der var baseret på 11 spørgsmål, som lærerne havde formuleret.

Det faglige udbytte

Emnet 'gys og gru' havde fungeret godt; klassen havde endda fået lavet en 'gyser-hule', som blev brugt til at skabe hygge omkring oplæsning.

Det engelskfaglige udbytte havde efter lærernes mening været fint, og alle eleverne havde fået noget ud af det. Samtidig havde eleverne syntes, at det havde været sjovt og lærerigt at arbejde med engelsk på denne måde og at bruge nogle ord og vendinger, der ikke normalt indgik i engelskundervisningen.

Det var en stor fordel for især de svagere elever, at de af egen drift brugte tid på at øve sig på den engelske udtale, før de indtalte replikker mv. i programmet; de ville nemlig gerne have, at det lød godt. Selv den svageste elev, der normalt intet sagde i engelsktimerne, fik indtalt lyd.

De fagligt stærke elever var samtidig blevet udfordret på en anden måde end i en normal engelsktime, idet det sproglige niveau havde været højt med hensyn til sætningsopbygning og ordforråd.

Efter lærernes mening havde forløbet været et fint eksempel på, hvordan man kan arbejde med undervisningsdifferentiering i engelskundervisningen.

Med hensyn til det andet faglige område – billedkunst – var konklusionen lidt anderledes, idet de to fag tilsyneladende kom til at stå lidt i vejen for hinanden. Eleverne var meget optaget af det sproglige, hvor de stillede meget store krav til sig selv. Men de fleste af dem var efter lærernes mening ikke særligt kreative og mange tog det ikke så nøje, hvordan en baggrund var bygget op. Især de elever, der var svage i forhold til billedkunst, havde samtidig svært ved at acceptere de baggrunde, de selv lavede, når de sammenlignede med det færdige billedmateriale, der fulgte med programmet, og det lykkedes ikke for alvor at aktivere disse elever. Derimod lavede nogle af de billedkunstfagligt stærke elever en del af deres egne figurer og baggrunde, og en enkelt gruppe skilte sig ud ved at fremstille samtlige baggrunde selv.

Den gode historie?

Denne klasse havde allerede ved deres første tegnehistorie-forløb været engageret i en diskussion for og imod tegnehistorier i sammenligning med den skriftlige fortælling. En af de fortællekompetente elever, der hellere ville skrive en historie i hånden end lave den på skærmen med billeder, havde denne gang en mere positiv holdning til programmet, fordi han nu selv kunne lave baggrunde. En pige var tilsvarende mere positiv, fordi det nu mere var 'hendes' produkt der kom ud af det. Men ellers var det fortsat lærernes konklusion, at den gode gamle "stil" egner sig bedst, hvis der skal skrives en god og fortællemæssigt interessant historie. Også ved det andet forløb var det billeder, baggrunde og figurer, der optog eleverne, mens historien kom i anden række.

Den udstrakte brug af talebøbler betød efter lærernes vurdering også, at historierne blev sprogligt fattige og tegneserieagtige. Det var derfor lærernes holdning, at programmet ikke egnede sig til 'den gode fortælling', og det mente de også var dækkende for elevernes opfattelse. De 'stærke' fortællere blandt eleverne ville hellere skrive en historie, og de svage, som var meget motiverede i starten af forløbet, tabte gejsten når de opdagede, at historien ikke skrev sig selv.

Elevernes vurdering

Eleverne var glade for at arbejde med skriftligt og mundtligt engelsk, men selve den fortællemæssige side – plottet i historien – havde ikke haft den store interesse.

De syntes ikke, at dette forløb havde været meget anderledes end det første med tegnehistorier, men en del – især piger – gav udtryk for, at det havde været meget sjovere anden gang, fordi de kunne lave deres egne baggrunde og figurer.

De havde især været meget glade for at skrive på engelsk og arbejde med lyd – det var det, der havde gjort det sjovere at arbejde med Tegnehistorier ved dette forløb; i sin evaluering skrev en elev: ”Det lyder godt, når vi taler et andet sprog”. Flere af eleverne havde virkelig forstået at udfolde sig på mundtligt engelsk, da de indtalte de forskellige personers replikker eller fortællerstemmen.

Alle eleverne mente, at det var en god måde at lære engelsk på, fordi man var aktiv og fik lært mange nye ord, som man både udtalte og stavede: ”Ja, fordi du sidder og laver noget andet sjovt, mens du lærer engelsk.” og ”Ja, for man får virkelig øvet sig i nogle ord, man ellers ikke ville bruge.”

Det sjove – det som mange elever havde vægtet højt, mens de lærte engelsk som en ’side-effekt’ – var arbejdet med baggrunde og figurer; især det at få figurerne til at bevæge sig på en god måde.

Ved evalueringen skulle eleverne også tage stilling til, om deres engagement havde været anderledes end ved mere traditionel undervisning. På nær en enkelt pige (som syntes, det havde været det samme) mente alle, at det havde været større: ”... fordi det er noget jeg er rigtig glad for, sådan noget her” og ”Helt klart større, selv om der var overarbejde.”

Med hensyn til det nødvendige samarbejde i forbindelse med denne type undervisningsforløb var alle positive, og børnene gjorde opmærksom på, at der var mange fordele: Det var rart at arbejde sammen, man kunne få gode idéer af hinanden, man kunne hjælpe hinanden, man kunne deles om arbejdet, man lærte at håndtere uenighed osv. Blandt de få ulemper nævnte eleverne skænderier – og at man skulle deles om tastaturet. Der var kun to elever, der havde været utilfredse med samarbejdet i makkerparret; i begge tilfælde havde det noget med arbejdsindsatsen at gøre.

Som det sidste blev eleverne spurgt, om de kunne tænke sig at arbejde med programmet igen. Her svarede 8 ”ja”, mens 9 svarede ”nej”; blandt de sidstnævnte var to meget engagerede piger, der begrundede deres svar med, at de var trætte af de mange tekniske problemer. Hvis de blev løst, ville de meget gerne arbejde med programmet igen.

Evalueringerne sluttede med ros til lærerne og kammeraterne for den gode hjælp man havde modtaget undervejs.

10. Resultater og refleksioner

Gennem kortlægningen af den konkrete planlægning, implementering og evaluering af undervisningsforløbene har projektet givet indblik i arbejdet med narrative forløb via interaktive multimedieproduktioner i faglige og tværfaglige sammenhænge på mellem-trinnet.

Projektet har endvidere givet indblik i en lang række andre forhold i tilknytning til undervisning og læreprocesser.

10.1 Didaktiske resultater

Det viste sig i løbet af projektperioden, at to af projektets hovedsynsvinkler – undersøgelsen af, hvad børn 'naturligt' producerer med de nye medier på den ene side, og ønsket om at eksplicite en form for didaktisk tænkning, der kunne støtte andre i arbejdet med skærmfortællinger – indebar en teoretisk og snart også undervisningspraktisk modsætning. Ud fra den første synsvinkel, interessen for den fortælleform der udspringer frit og ukontrolleret, når børnene sidder ved skærmen, ville det være mest logisk at lade undervisningen træde så meget i baggrund som muligt, således at børnene ikke blev ledt ad andre – og måske mere voksent tænkte – veje end dem, de selv spontant ville begive sig ud ad. Ud fra den anden synsvinkel ville det være vigtigt at afprøve og opsamle erfaringer med forskellige tilgange til undervisning i fortælling på digitale medier, hvilket ikke kunne undlade at impostere bestemte tankegange eller struktureringer på børnene.

Denne indbyggede modsætning lod sig ikke løse, og det var i praksis den enkelte lærers ansvar at veje de to synspunkter op mod hinanden gennem den undervisningspraksis, der blev realiseret i klasserne, og gennem sin fortolkning af sin rolle som lærer. Da der var fire klasser med i denne del af projektføreløbet, og da lærerne valgte noget forskellige didaktiske tilgange, blev elevernes frie, fortællemæssige udfoldelse ikke vægtet ens i de enkelte undervisningsforløb, idet lærerne i forskellig grad forsøgte at kvalificere elevernes fortællinger i retning af den gode, velstrukturerede historie.

10.1.1 Faglige muligheder og perspektiver

Undervisningsforløbenes tidsrammer varierede mellem 40 og 60 lektioner. Det var derfor vigtigt for lærerne, at forløbet havde et relevant, fagligt indhold, når der blev brugt så mange timer på det.

Danskfagligt har lærerne naturligvis været interesseret i at afprøve, hvordan den gode fortælling kunne overføres til et andet medie, hvor der fortælles med billede, lyd og bevægelse, og hvad der skulle til for at gøre historien spændende, forståelig og interessant for modtageren. Eleverne skulle udvikle visuelle og mundtlige fortællerkompetence, og undervisningsforløbet kunne derfor bruges til at fokusere på de forskellige fortælletekniske begreber og hvordan de kunne tages i brug i børnenes historier. De fleste af bør-

nene havde allerede et analytisk genrebegreb, der var udviklet i forbindelse med de tekster, der var blevet læst; dette genrebegreb kunne nu udvides og nuanceres i forhold til skærmfortællingerne.

I et par af forløbene fokuserede lærerne især på begrebet komposition, der ofte var svært at gøre konkret og anvendeligt for børn, når de skulle bruge det i deres egne fortællinger. Det drejede sig blandt andet om at gøre børnene bevidste om, at der var en sammenhæng mellem form og indhold, og her fandt især en af lærerne programmet meget velegnet. Det var et oplagt redskab til at undervise børn i dette stof, fordi de strukturelle forhold i fortællingen blev meget konkrete på skærmen.

Der blev udviklet forslag til nogle kompositionsformer, der kunne være egnede til de fortællinger, børnene selv skulle lave. De omfattede former som lineær, cirkulær, parallel og parallel med kryds samt flashback og forgrening. I en af klasserne blev det direkte sat som mål, at eleverne skulle vælge en bestemt kompositionsform for deres fortælling, og nogle lærere valgte at stille bestemte krav vedrørende valg af genre, fortællersynsvinklen og brugen af interaktive valg. De forskellige krav blev naturligvis differentieret i forhold til, hvad børnene hver især kunne klare.

Alle klasserne har endvidere lagt vægt på, at der blev arbejdet med forhold som korrekt brug af nutid og datid, herunder de rigtige endelser og bøjningsformer. Endvidere faldt det naturligt at fokusere på tegnsætning og brug af stort bogstav i sætninger – også i replikker.

I forbindelse med indtaling af lyd – replikker og fortællende tekster – har klasserne inddraget den mundtlige fortælleform.

De danskfaglige muligheder i undervisningsforløbene relaterer sig dermed til en række af de punkter, der nævnes i trinmålene for dansk efter 6. klasse.

Med hensyn til det talte sprog har indtalingen af replikker og fortællende tekster kunnet støtte op omkring udviklingen af den mundtlige udtryksform, herunder anvendelsen af stemmen som udtryksmiddel afpasset efter genre.

Med hensyn til det skriftlige sprog har eleverne kunnet formulere sig i nogle fiktive genrer. De har endvidere – fx gennem strukturdiagrammerne og overvejelserne i forbindelse med indhold og sekvens i deres tegnehistorier – arbejdet med at disponere et indhold. Eleverne har haft mulighed for at give og modtage respons i makkerpar eller plenum, og der er blevet arbejdet med en række forhold vedrørende den skriftlige udtryksform, herunder tegnsætning og korrekte bøjningsformer.

Som en meget væsentlig del af undervisningen har eleverne beskæftiget sig med ”... genre, hovedindhold, kommunikation, komposition, fortælleforhold, fremstillingsform og temaer i tekster og andre udtryksformer i samspil med andre”.

Programmet blev senere brugt til et forløb med engelsk i forbindelse med et ’gys og gru’-tema i dansk, engelsk og billedkunst. Her var udbyttet godt for både stærke og svage elever. Alle havde fået udfoldet sig på mundtligt og skriftligt engelsk med ord og vendinger, som ikke normalt indgik i undervisningen.

I nogle af klasserne blev der også arbejdet med emner og begreber fra billedkunst. Det omfattede især størrelsesperspektiv og synsvinkel, men også begreber som kolde og varme farver. I et supplerende forløb afprøvede en af klasserne mulighederne for at arbejde med at fremstille egne baggrunde ud fra en billedkunstfaglig synsvinkel, men uden et overbevisende, fagligt resultat.

10.1.2 Undervisning i it-stof: Program og universer

Når der skal undervises i et nyt og forholdsvis omfattende program, kræver det planlægning og omtanke. I hvilken rækkefølge skal de forskellige emner præsenteres, skal eleverne lære 'det hele', og skal alle lære det samme?

Undervisningen skal også finde en passende balance mellem at præsentere eleverne for faciliteter og detaljer i programmet og samtidig respektere deres motivation og lyst til at komme i gang. Som det er fremgået, valgte man på én skole at præsentere eleverne for så meget af programmet som muligt ved at gennemgå nyt stof næsten hver dag, mens man andre steder foretrak at vælge et basisstof ud og præsentere det i starten, og så holde kurser i andre faciliteter efterhånden som behovet opstod hos hele klassen eller grupper.

I praksis kommer en stor del af undervisningen til at foregå ved skærmene, når eleverne skulle have løst et konkret problem. I de situationer, hvor børnene ønskede hjælp, var det en fordel, at de kunne arbejde videre med andre dele af deres historie, mens de ventede på, at læreren fik tid – ved andre danskopgaver gik eleverne somme tider i stå, fordi de sad og ventede på hjælp og ikke kunne komme videre på egen hånd.

Under alle omstændigheder har lærerne været tilfredse med den fremgangsmåde, de hver især valgte. På den skole, hvor eleverne gennem størstedelen af forløbet blev undervist lidt hver gang efter en detaljeret plan for at nå gennem størstedelen af de tekniske muligheder i programmet, var lærerens begrundelse, at hun gerne ville have, at eleverne havde kendskab til hele programmet, således at de i det mindste vidste, hvad de kunne spørge om senere. Læreren konkluderede bagefter, at eleverne havde lært programmet helt utroligt hurtigt.

En anden lærer var tilfreds med, at hun havde udvalgt et grundlæggende stof og præsenteret det i mindre portioner i løbet af den første del af projektet. Hun konstaterede bagefter, at det faktisk var gået hurtigere med at lære børnene at bruge programmet end hun havde regnet med. Hun havde også ventet, at de ville have spurgt meget mere end tilfældet var.

En tredje lærer syntes, at der var meget stof at nå igennem i projektets start, hvor der både skulle undervises i fortælle teknik og i programmets opbygning og funktioner. Selv om de syntes, børnene havde overblik over det, mens de blev undervist, kunne lærerne mærke at børnene ikke kunne overskue det, da de først kom i gang selv.

Det synes at være en fælles erfaring, at *eksempler* er et godt udgangspunkt for undervisningen i Tegnehistorier, fordi børnene har behov for at se helt konkret, hvad det er de kan lave med programmet. De fleste af lærerne brugte de små prøveproduktioner, som de selv havde fremstillet under deres forberedelse til projektet, som indledning til kurset i programmet. Demoen blev dels brugt til at anskueliggøre for eleverne, hvad programmet kunne bruges til, dels som udgangspunkt for en nærmere gennemgang af, hvordan eksemplet var bygget op.

En af lærerne havde yderligere fremstillet en række små tegnehistorier, der eksemplificerede forskellige fortælle teknikker. Flere af de andre mente efterfølgende, at det havde været en fordel at have haft flere eksempler til rådighed.

Erfaringerne fra undervisningen af eleverne viste, at det var vigtigt at gøre eleverne meget bevidste om programmets grundlæggende opdeling af fortællingen i scener og billeder. Denne opbygning er, ifølge lærerne, ikke umiddelbart klar for den, der ikke kender programmet.

I et par af klasserne havde lærerne gode erfaringer med en undervisningsform, hvor stoffet blev delt op i mindre klumper. For hvert lille emne fulgte man en fast fremgangsmåde:

- Læreren gennemgik og demonstrerede på projektoren.
- En elev blev kaldt op til computeren for at gentage funktionen og samtidig forklare, hvad der blev gjort – gerne med støtte fra de andre elever.
- En ny elev blev eventuelt kaldt op for at gentage.
- Eleverne satte sig ved computerne og prøvede funktionen.

Denne proces tog som regel 10-15 minutter.

Læreren mente bagefter, at formen havde været ideel, og at den havde medvirket til at give eleverne en stor tryghed i forhold til programmet.

I alle klasserne var det nødvendigt at eleverne fik orienteret sig i billedmaterialet, inden de kunne træffe beslutninger om, hvad deres egen historie skulle handle om. Denne del af undervisningen blev grebet lidt forskelligt an på skolerne:

På en skole valgte lærerne at lade eleverne lave en lille prøveproduktion før den 'rigtige'. Mens de arbejdede med det, skulle de samtidig orientere sig i billedmaterialet.

På en anden skole valgte læreren i stedet at præsentere og gennemgå universerne for eleverne, således at læreren var sikker på, at de havde set hele materialet.

I en tredje klasse startede forløbet med en uformel legefase, hvor børnene kunne stifte bekendtskab med materialet. Denne fase havde været afgørende, fordi det var på dette tidspunkt, at børnene blev inspireret til deres egne historier.

10.1.3 Undervisningsdifferentiering

Arbejdet med tegnehistorierne havde gode muligheder for at tilgodese elever med en meget stor spredning i deres danskfaglige forudsætninger. Materialet har i meget høj grad vist sig at tiltale og motivere de fagligt svageste af eleverne, og arbejdet med det

har vist sig at kunne rammesættes på flere forskellige måder, således at alle elever nåede et resultat, de selv var tilfredse med, og som ikke faldt igennem i forhold til kammeraternes historier, selv om de var på meget forskelligt niveau fra en faglig synsvinkel.

Differentieringsmulighederne var til stede gennem lærernes rammesætning, dvs. de krav – eller de aftaler – der blev etableret i forhold til de enkelte makkerpar fra starten eller i løbet af processen hvor det viste sig, hvad de forskellige makkerpar kunne overkomme.

De teknisk eller fortælle-mæssigt dygtige elever kunne stilles overfor krav om mere raffinerede og komplicerede fortælle-teknikker og kompositionsformer, ligesom der kunne stilles krav om længden af fortællingen og om forholdet mellem billeder og tekst.

I forhold til de svagere elever kunne kravene modificeres til et niveau, som disse elever kunne håndtere. Samtidig kunne der lægges mere vægt på lydsiden og mindre på tekstsiden, hvis det var den skriftlige fremstilling, der var den største blokering for eleverne.

Ved et senere, supplerende undervisningsforløb med engelsk, hvor der blev anvendt både talebøbler og indtalt lyd, viste det sig, at denne arbejdsform var særdeles velegnet til undervisningsdifferentiering. De engelskfagligt svage elever havde brugt meget tid på at øve deres udtale og tekstforståelse i forbindelse med dialogen i deres tegnehistorie, og de stærkeste elever var blevet udfordret på en ny måde ved at arbejde på et sprogligt højere niveau end de normalt gjorde i en engelsktime.

10.1.4 Udvikling af sociale og personlige kompetencer

Spørgsmål om elevernes personlige og sociale udvikling optog alle lærerne. På en af skolerne vurderede lærerne, at projektet var velegnet til at udvikle den enkelte elevs ansvarlighed i forhold til et fælles produkt, fordi motivationen i forhold til at nå et godt resultat var så stor.

En af lærerne fremhævede, at den intensive undervisning i it, og elevernes koncentrerede arbejdsperiode med it-arbejdet, i sig selv kunne styrke selvværdet for den it-svageste del af eleverne, fordi arbejdet med billeder og lyd gjorde dem fortrolige med at bruge it som udtryksmiddel.

Flere af skolerne anvendte arbejdsplaner, hvor eleverne skulle tage stilling til samarbejdsrelaterede spørgsmål om fx konfliktløsning, arbejdsfordeling og brugen af hinandens resurser i samarbejdet.

10.1.5 Organisering og rammer

Undervisningsprojekterne på de fire skoler varede mellem 40 og 60 lektioner, der var fordel over 3-5 uger; for de fleste af klasserne lå timetallet dog tættest på de 40 lektioner.

På de fleste af skolerne var arbejdet delt op i nogle faser, der omfattede

- introduktion til programmet og billeduniverserne
- undervisning i fortælle-teknik mv.
- planlægning af fortællingerne med udgangspunkt i strukturdiagrammer
- intensivt arbejde ved computerne, eventuelt afbrudt af en midtvejsevaluering

- afslutning med fremlæggelse og evaluering.

Det tidsmæssigt mest omfattende var arbejdet ved computerne. Det betød, at der skulle reserveres adgang til skolens computere i et

Én af klasserne kom til at arbejde på en helt speciel måde, idet samtlige timer i de uger, hvor projektet kørte, blev henlagt til DPU, hvor der kunne stilles det nødvendige antal computere til rådighed. Det blev en helt særlig oplevelse for børnene, som fik lov til at tilrettelægge og administrere deres arbejdsdag som det passede med deres personlige arbejdsstil. Det betød, at nogle elever arbejdede i lange stræk med nogle få, gode pauser ind imellem, mens andre foretrak flere, men kortere pauser.

De øvrige klassers lærere måtte organisere det daglige arbejde så godt det lod sig gøre med hensyn til lærernes tilstedeværelse og tilgængeligheden af computere. Også her var det erfaringen, at projektet fungerede godt, når det lykkedes at etablere sammenhængende forløb på 4-6 timer på en dag.

Næsten alle klasser fandt ind i en rytme, hvor dagen startede med en fællessamling, således som det er almindeligt, når man kører projektorienteret undervisning. I første omgang opfyldte den fælles start på dagen lærerens behov for at få at vide, hvordan arbejdet skred frem. Det var dog også et godt tidspunkt at få afklaret, om der var problemer der skulle drøftes i fællesskab, men som en af lærerne sagde: ”Det nytter ikke noget at spørge, om der er noget, vi skal snakke om fælles, for så er der ikke noget. De vil bare i gang.” Derfor foretrak lærerne i de fleste tilfælde at lade de enkelte grupper gøre kort rede for, hvor langt de var nået, og hvad de nu skulle i gang med. Her var der større sandsynlighed for, at eventuelle problemer kom frem i lyset.

Som regel sluttede klasserne også med en fællessamling, som dels blev brugt på at runde dagen af, dels på dagbøger eller logbøger. Erfaringerne fra forløbene viser, at den arbejdsform, som udviklingen af tegnehistorier lægger op til, favoriseres af lange, sammenhængende timeforløb i en koncentreret projektperiode. Det viste sig også, at eleverne var i stand til at håndtere de lange arbejdsdage; i nogle tilfælde arbejdede de på eget initiativ videre hjemme eller på skolens computere om eftermiddagen.

Samtlige klasser fik tilbud om at benytte programmet hjemme, men kun én klasse udnyttede for alvor denne mulighed. Det betød, at eleverne måtte sende deres fortællinger – eller dele af dem – frem og tilbage mellem hjem og skole gennem SkoleKom. For de elever, der havde behov for – eller lyst til – meget computertid, var dette en god løsning, der viste sig at kunne administreres i praksis, selv om der naturligvis også var nogle praktiske problemer. Hvis eleverne arbejder i makkerpar forudsætter denne løsning, at børnene enten indgår faste aftaler om eventuelt hjemmearbejde, eller besøger hinanden efter skoletid for at arbejde videre sammen hjemme. Efterhånden som de fleste skolebørn har computer- og netadgang hjemme, opstår der nogle muligheder for at ophæve grænserne mellem skolearbejde og fritid, som kan udnyttes i forløb af denne type, hvor motivationen og lysten til fordybelse er så stor. Og skolen har ikke altid mulighed for at tilbyde tilstrækkeligt med computertid til meget it-intensive projekter.

Tre af klasserne brugte logbøger eller arbejdsdagbøger til at dokumentere deres arbejdsproces eller fastholde deres erfaringer fra dagen. I den klasse, hvor der også blev arbejdet hjemme, blev logbogen også brugt at notere aftaler om dette. I de to klasser, hvor logbogen var udformet som et afkrydsningsskema, og hvor logbogsskrivningen var en fast del af dagens arbejde, lykkedes det at fastholde eleverne på at få udfyldt dem.

I et par af klasserne blev der gennemført en midtvejsevaluering, hvor grupperne fremviste deres foreløbige produktioner for hinanden. Erfaringerne fra midtvejsevalueringerne var gode. Når tegnehistorierne blev fremvist på projektor var det muligt for hele klassen at opleve de enkelte produktioner og give respons på dem, og det var for lærerne en god anledning til at henlede elevernes opmærksomhed på de egenskaber ved en historie, der gjorde den til en god skærmfortælling. Arbejdet med respons viste også, at eleverne skulle lære at forholde sig til denne type produktioner – også selv om de havde arbejdet meget med respons i forbindelse med skrevne historier.

Alle forløbene blev afsluttet med en fælles fremvisning, hvor der i et par tilfælde var inviteret gæster; på en af skolerne var det en 4. klasse, der var indbudt til fremvisningen, og på en anden skole var det forældre og søskende, der blev indbudt.

På en af skolerne benyttede lærerne fremlæggelsen som anledning til at lade eleverne forholde sig til deres egne produktioner og den proces, der lå bag, men alle klasser fik gennemført en evaluering i tilslutning til projektet.

10.2 Eleverne

10.2.1 Motivation og arbejdsform

Det generelle indtryk af forløbet var, at eleverne havde været utroligt glade for at arbejde med tegnehistorierne. Efter lærernes mening var der flere grunde til dette: Eleverne følte hurtigt, at de havde kontrol over situationen og kunne skabe noget på computeren ved at placere figurer og hotspots, udskifte baggrunde og indstille tider, billedmaterialet motiverede eleverne, uanset deres forudsætninger, og samarbejdet ved skærmene skabte situationer, hvor de kunne grine og finde på sammen. I en af klasser mente lærerne dog, at billedmaterialet tiltrak sig så meget opmærksomhed fra eleverne, at det gik ud over kvaliteten af historierne.

Arbejdet ved computerne lagde op til en meget selvstændig arbejdsform, hvor læreren godt kunne glide lidt i baggrunden. En af lærerne konstaterede, at eleverne nok nød at være lidt væk fra lærernes kontrol, når de arbejdede ved skærmene med deres egen historie.

Arbejdsformen i it-lokalerne var generelt præget af, at eleverne frit kunne sive rundt og besøge eller hjælpe hinanden. I perioder havde nogle af eleverne dog så travlt, at de glemte alt omkring sig, og en af klasserne nåede aldrig rigtigt at løsrive sig så meget fra skærmene, at de begyndte at interessere sig for, hvad der foregik hos kammeraterne.

Forløbet viste, at programmet og billedmaterialerne var i stand til at motivere stort set alle eleverne i de fire klasser til at fordybe sig i arbejdet med fremstilling af en multimedial fortælling i en lang periode. Det lykkedes også at fastholde opmærksomhed og arbejdslyst hos den svageste del af eleverne, der ofte kan have svært ved at koncentrere sig om det samme emne i så lang tid.

10.2.2 Børnenes vurdering af proces og resultater

I to af klasserne blev forløbet blandt andet afsluttet med, at eleverne fik til opgave at vurdere de to fortælleformer – skærmfortællingen og den skrevne historie – mod hinanden.

I den ene klasse viste det sig, at der var en klar forskel på drenge og pigers valg; mens der var stort set lige mange drenge og piger der vægtede begge medier lige højt, foretrak drengene tydeligt tegnehistorier i forhold til en dansk stil. For pigernes vedkommende var det omvendt; her foretrak flertallet den traditionelle stil.

Med hensyn til de fagligt stærke og svage elever tegnede der sig ikke noget entydigt billede i denne klasse. De stærke elever fordelte sig jævnt på kategorierne 'stil', 'tegnehistorie' og 'begge dele'. Til gengæld var der ingen af de decideret svage elever, der valgte stil; de valgte i stedet 'tegnehistorie' eller markerede ved begge muligheder.

I den anden klasse var der enighed om, at programmet havde været godt, sjovt, inspirerende, spændende og anderledes. I forhold til skrevne historier havde Tegnehistorier den fordel, at det var sjovere og nemmere at lave historien, og det var lettere at få gode idéer. Det var også nemmere at lave om i sin historie.

Nogle elever, der var stærke skriftlige fortællere, fandt arbejdet med skærmfortællinger begrænsende og omstændeligt i forhold til den frie, ubundne fabulering, der var mulig når man skrev en historie. En pige udtrykte det således: "Når jeg skriver en stil skriver jeg bare der ud af og retter fejl til sidst og sætter kommaer og jeg kan også lide og skrive og gøre mig umage så jeg er mest til at skrive stile."

Spørgsmålet er selvfølgelig, om det overhovedet er rimeligt at sætte de to fortælleformer op som modsætninger, hvor man kan vælge det ene frem for det andet. En del af de børn i den klasse, hvor der blev foretaget lille, skriftlig afstemning, markerede jo også at valget ikke var relevant for dem ved at krydse ud for begge ting. Snarere bør de betragtes som former, der kan supplere hinanden – ligesom en videoproduktion næppe af nogen ville blive betragtet som et alternativ til at skrive stile, men gerne som et supplement til arbejdet med fortælling.

10.2.3 Samarbejde og grupper

I alle fire klasser blev eleverne sat sammen i makkerpar ved arbejdet med Tegnehistorier. Der var også enkelte elever, der arbejdede alene af personlige grunde eller fordi læreren skønnede, at de ikke ville være i stand til at yde noget i et samarbejde. En af lærerne fortalte, at eleverne faktisk foretrak at arbejde sammen ved et projekt som dette.

Makkerparrene blev sammensat efter forskellige strategier og overvejelser, men organiseringen blev i alle tilfælde støttet af lærernes viden fra tidligere projekter om, hvordan de enkelte elever dels fungerede som samarbejdspartnere, og hvilke faglige og arbejdsmæssige kompetencer de havde at byde på i forhold til hinanden.

I en af klasserne fik eleverne i udstrakt grad lov til at vælge hinanden på grundlag af kammeratskabsprincippet; her var kun rene drenge- og pige grupper. I en anden klasse baserede lærere og elever sammensætningen af makkerparrene på, hvem der ville være gode samarbejdspartnere, og ikke hvem der var gode venner – og med elevernes accept af dette princip. Dette resulterede i drengegrupper, pige grupper og blandede grupper. I de to andre klasser var det læreren, der besluttede hvem der skulle arbejde sammen. Her søgte lærerne efter lidt forskellige principper at etablere makkerpar, der fagligt eller med hensyn til arbejdsform kunne supplere hinanden. Begge steder var der efter forskernes ønske etableret nogle få grupper med dreng-pige sammensætning.

Resultatet af elevernes arbejde giver ikke umiddelbart grundlag for at vurdere, at det ene princip for sammensætning af makkerpar har ført til bedre produkter eller et mindre konfliktfyldt forløb af arbejdsprocessen, idet lærerne i alle klasserne var af den opfattelse, at samarbejdet i grupperne som hovedregel havde fungeret godt. En af lærerne mente, at samarbejdet havde givet eleverne meget, også rent socialt, fordi eleverne havde arbejdet sammen på en helt anden måde end tidligere. Med hensyn til at arbejde sammen på grundlag af makkerens kvaliteter som samarbejdspartner i forhold til den konkrete opgave snarere end de etablerede kammeratskabsbånd mente lærerne i denne klasse, at det var gået rigtigt godt, idet alle grupper havde fungeret.

Erfaringerne med pige-drenge grupperne var gode i de tilfælde, hvor børnene kunne finde ud af at udnytte hinandens styrkesider. Ifølge en af lærerne var pigerne i nogle tilfælde stærke på planlægningssiden, mens mange drenge havde deres force i nuet, hvor historien tog form på skærmen.

Samarbejdet i grupperne havde naturligvis nuancer, og en lærer gjorde bagefter opmærksom på, at der tilsyneladende var en sammenhæng mellem elevernes vurdering af, hvordan samarbejdet i gruppen havde fungeret, og hvor godt de synes gruppes resultat var blevet.

En af lærerne i projektet henviste i en redegørelse for sin del af projektet til to begreber, som hun fandt dækkende i forhold til sine erfaringer med at lære børn at arbejde sammen indenfor it-projekter – i et tidligere projekt og i projektet med Tegnehistorier. Hun tog udgangspunkt i to begreber, *tusindkunstnere* og *bygmestre*:

Ved *tusindkunstnere* forstod hun de børn, der var hurtige til at orientere sig i et program og nå ud i alle hjørner af det. De blev hurtigt dygtigere end læreren og opdagede smarte og hurtige måder at gøre tingene på. Deres arbejdsform var eksperimenterende og kon-

centreret, og de var tit meget motiverede og begejstrede, men de tilegnede sig sjældent et udviklet it-fagsprog, fordi deres viden var baseret på konkrete erfaringer. De greb gerne musen, hvis de fik mulighed for det.

Når de arbejdede, fulgte disse elever sjældent en plan. I stedet arbejdede de intuitivt og lod sig inspirere af de muligheder, de opdagede undervejs, men mistede til gengæld helhedssynet på deres projekt, som let blev fragmentarisk. Disse børn ville ofte producere noget, der er teknisk avanceret og kreativt, men indholdsmæssigt tyndt og usammenhængende. Indholdet blev for dem en ramme der gjorde det muligt for dem at arbejde med det, der egentlig interesserede dem, dvs. programmet Tegnehistorier.

Den modsatte børnetype fandt denne lærer blandt *bygmestrene*. Disse børn havde let ved at miste overblikket, når de blev introduceret til et nyt program, og de havde brug for at beherske alle funktioner, før de gik i gang med det egentlige projekt. Derfor havde de brug for en systematisk og velstruktureret undervisning i programmet. Hvis der var noget, de ikke kunne finde ud af, spurgte de hellere kammerater eller ventede på hjælp fra læreren, end de selv gik i gang med at eksperimentere sig frem til en løsning. Når de kunne vælge mellem en vanskelig, men spændende løsning og en enkel, men traditionel, valgte de den enkle. Da tryghed og det tilvante spillede en stor rolle for dem, foretrak de traditionelle arbejdsformer frem for det svære og udfordrende. Det gav dem på den anden side overskud til at fordybe sig i det, de opfattede som det væsentligste ved deres produktion, nemlig indholdssiden. Da de foretrak at kommunikere omkring deres it-anvendelse og de problemer de mødte, udviklede de deres it-fagsprog bedre end tusindkunstnerne.

De brugte lang tid på at planlægge indhold og struktur i detaljer, inden de gik til computeren. Her fulgte de deres plan ret nøje uden at indarbejde nye idéer eller foretage ændringer undervejs, men til gengæld arbejdede de dybere med det danskfaglige indhold. Deres produktioner var fagligt gennemarbejdede og med et godt indhold, men manglede måske lidt spræl. Disse børn brugte it som en lidt besværlig ramme om det, der var det centrale for dem i dette projekt, nemlig deres fortælling.

Det var lærerens erfaring fra især tidligere projekter, at der var klart flest drenge blandt tusindkunstnerne, og klart flest piger blandt bygmestrene, men at der også var markante undtagelser fra denne regel. Det var desuden hendes erfaring, at børnene havde svært ved at etablere et egentligt samarbejde, hvis de to typer blev sat sammen ved computeren, fordi tusindkunstneren foretrak at sidde ved tastatur og mus og eksperimentere og lege med tekniske detaljer, mens bygmesteren helst påtog sig ansvaret for indholdet og gerne gav afkald på computeren. Hvis der var formuleret mål for både dansk og it, nåede ingen af de to i makkerparret begge dele. For denne lærer var der to mulige veje ud af denne problematik: At sammensætte makkerparrene, så eleverne havde nogenlunde samme arbejdsform, og så fastholde at alle skulle arbejde lige meget med idéudvikling, indhold, stavning, fortælling, tastatur og mus, eller at give køb på de fælles mål, og lade eleverne udnytte deres individuelle styrker og interesser i en form for arbejdsdeling. I dette projekt havde læreren valgt at sammensætte grupper med to bygmestre, to tusindkunstnere og en af hver, og lade eleverne aftale, hvordan de ville samarbejde – eller dele arbejdet imellem sig. Denne lærers erfaring var, at en *asymmetri* i kompetencer i makkerparrene kunne udgøre en kontekst, som kunne udfordre eleverne til at bruge og støtte hinanden på en frugtbar måde.

De to begreber, *tusindkunstnere* og *bygmestre*, har en interessant parallel i to karakteristiske børnetyper, der har kunnet identificeres i forbindelse med børns tidlige udvikling af symbolbrug. Det drejer sig om de såkaldte *patterners* og *dramatists* (Shotwell 1980), der kan identificeres ved deres klart forskellige tilgang til forskellige legesituationer. Om *patterners* hedder det, at

Such children are typically more interested in design and mechanical possibilities of materials than in their uses for communication or for the re-creation of personal experience.

Mens den anden børnetype, *dramatists*, kan beskrives på denne måde:

In contrast, the other group of children [...] exhibits an interest in sequences of interpersonal events, ones having dramatic or narrational structures. Commencing with a strong interest in the world of persons and feelings, such children consistently seek to embed objects within interpersonal exchanges or to exploit representationality in the service of sharing experience in effective communication with others.

Det er samtidig opfattelsen hos Shotwell, Wolf og Gardner, at disse forskelle beskriver grundlæggende forskellige – men lige værdifulde – tilgange hos børn med hensyn til udvikling af deres generelle kompetence som symbolbrugere, og at disse forskelle er baseret på børnenes overordnede personlighed, deres sociale rammer og deres underliggende mentale strukturer. Det antages endvidere, at disse mønstre i personligheden er varige:

Moreover, these differences may well be enduring: They may continue significantly to guide the ways in which older children operate with unfamiliar materials, master cultural artifacts, and represent more abstract forms of information.

Hos Shotwell, Wolf og Gardner sammenparres disse kognitive forskelligheder ikke med børnenes køn. Sammenlignes der med de to børnetyper, der blev identificeret af læreren i den pågældende klasse, vil det være nærliggende at sammenparre *tusindkunstnerne* med *patternes*, og *bygmestre* med *dramatists*. Iagttagelsen af disse børns karakteristiske tilgang til arbejdet med programmet peger derfor ikke blot på nogle tilfældige træk hos børnene i en bestemt klasse. Der synes tværtimod at være tale om nogle mere fundamentale karaktertræk og præferencer, som det kan være interessant og givende at medtænke ved gruppesammensætning i forbindelse med samarbejdsituationer, hvor narrativ disposition skal sammenparres med strukturel og teknisk kompetence. Ud over det aktuelle eksempel – multimediale fortællinger – kunne dette forhold fx være af relevans i forbindelse med eleveres videoproduktion eller ved fremstilling af websider.

10.2.4 Respons

Respons fra elever og lærere – eller fra læreren alene – spillede en vigtig rolle i projekterne.

Der var kun én af lærerne, der på forhånd fravalgte at indarbejde en gruppevis respons i projektforsøget, men i to af klasserne blev den indbyrdes responsgivning ikke til noget, eller den blev realiseret meget sent og kun mellem nogle få grupper, der var færdige og derfor havde tid tilovers. En af lærerne fremhævede, at der blev givet en slags uformel respons, når eleverne gik rundt og hjalp hinanden eller gav gode idéer videre.

I den sidste klasse havde eleverne i forvejen indarbejdet en tradition for at give hinanden individuel eller gruppevis respons på skriftlige arbejder. Et stykke inde i forløbet blev der gennemført en tilsvarende respons, hvor hvert makkerpar havde en responsgruppe. De to makkerpar var ansvarlige for at gennemgå og kommentere hinandens produktioner, og lærerne havde forberedt eleverne på, hvad de skulle lægge vægt på. Observationer af responsgivningen syntes dog at tyde på, at de kompetencer, eleverne havde erhvervet i forbindelse med de skrevne historier, kun delvist kom til udtryk når det drejede sig om skærmproduktionerne. Det faldt tilsyneladende responsgrupperne vanskeligt at forholde sig til, om der var tale om ”den gode historie”, eller om historien var tyndbenet eller uforståeligt fortalt; de var tværtimod ret accepterende i forhold til hinandens fortællinger og generelt meget ivrige og begejstrede. Til gengæld havde de øje for tekniske detaljer, der ikke fungerede.

I to af klasserne blev der gennemført en midtvejsevaluering, hvor eleverne præsenterede deres foreløbige eller halvfærdige produktioner for hinanden. Midtvejspræsentationen fungerede godt på flere måder. Den gav læreren et meget præcist indtryk af, hvor langt de enkelte grupper var nået, og den virkede inspirerende på klassen som helhed ved at vise, hvilke gode idéer de enkelte grupper havde fået. Det krævede en vis styring og insisteren fra lærerens side, hvis eleverne skulle fastholdes på at give både positiv og negativ kritik, og hvis kritikken skulle beskæftige sig med historiens fortælle-mæssige kvaliteter og først i anden omgang fokusere på praktiske detaljer.

Det har vist sig at være en stor hjælp for eleverne, hvis læreren fungerede som ’sekretær’ og noterede de forskellige bemærkninger og kommentarer ned, efterhånden som elever og lærer fremsatte dem. På denne måde blev forslag og indvendinger fastholdt på en måde, som eleverne ikke selv var i stand til. For mange grupper kom listen med kommentarer til at fungere som en arbejdseddell i den sidste fase af produktionsforløbet.

Det var indtrykket, at respons på multimediale skærmfortællinger stillede særlige krav til elevernes kompetence. Selv elever, der var vant til denne arbejdsform i forbindelse med skriftligt arbejde og havde brugt den i flere år, havde vanskeligt ved at give en kvalificeret respons på en skærbaseret tegnehistorie. Derfor var det nødvendigt at spore eleverne ind på, hvad de skulle lægge vægt på, hvis responsen skulle hæve sig over påpegning af praktiske fejl og mangler af typen: Passede tiden, kan man nå at læse teksten, fungerede hotspottet osv. Lærerne gav bagefter udtryk for, at eleverne generelt var bedre til at give respons, når det drejede sig om skriftlige historier, og at det var nødvendigt at vænne eleverne til at se på fortællingen som en helhed, hvis de også skulle blive i stand til at forholde sig til historiens struktur og indhold og den måde, den blev fortalt på. Det var også tydeligt, at billederne i sig selv havde en utrolig fascinationskraft, som let forledte børnene til at fortabe sig i det billedmæssige og i eventuelle visuelle effekter – uden at koble til det indholdsmæssige. Billederne trak i nogen grad opmærksomheden væk fra det mere essentielle i fortællingen: Forstår man handlingen, er historien spændende, morsom eller uhyggelig, har den en ’rød tråd’, er personerne troværdige, er plottet godt tilrettelagt, er der en god indledning og afslutning osv.

Børnene havde også kun i begrænset omfang øje for, om mediet blev brugt hensigtsmæssigt, og om der blev fortalt med et ’filmisk’ sprog; de reagerede fx ikke negativt på,

at en figur brugte meget lang tid på at bevæge sig hen over skærmen, hvor et kortere klip af bevægelsen måske havde været tilstrækkelig.

Derfor gjorde nogle af lærerne opmærksom på, at man skulle være meget bevidst om, hvordan man lagde op til responsen, fx ved at opstille en liste med fokuspunkter for responsen. Det var også vigtigt at vænne eleverne til at være konstruktive i deres kritik: Hvad skulle der føjes til eller ændres, før man syntes historien var sjov, spændende eller uhyggelig?

Som en af lærerne udtrykte det, kræver det både læring, opdragelse og holdningsændring at give en kvalificeret respons; nogle af eleverne var somme tider lidt for 'søde' og accepterende i forhold til hinandens produktioner.

10.2.5 Piger og drenge

Flere af børnene gav ved forskellige lejligheder spontant udtryk for, at der jo var forskel på drenges og pigers historier. Dette var for eleverne en selvfølgelighed, som de ikke forholdt sig nærmere til eller opfattede som noget underligt eller forkert, men som de opfattede som et problem, hvis drenge og piger skulle arbejde sammen om en fortælling. Som det tidligere er beskrevet, gav eventuelle forskelle på pigers og drengens narrative præferencer ikke anledning til problemer for de blandede grupper, og i de situationer, hvor samarbejdet fungerede optimalt, var der endda fordele at hente, når eleverne var i stand til at udnytte hinandens stærke sider.

Der tegnede sig ikke noget entydigt billede af, hvorledes drenge og piger forholder sig til mediet. I en af klasserne fremhævede læreren, at piger og drenge havde 'tændt' i lige høj grad på programmet, og at det var pigerne, der havde siddet derhjemme og arbejdet time efter time. Denne lærer mente, at pigerne dels var tiltrukket af, at de i modsætning til computerspil nu fik chancen for at være skabende ved computeren og lægge egenskaber ind i deres figurer, og at de kunne lide planlægningsarbejdet; det var mest pigerne, der lavede historien færdig som strukturdiagram inden de satte sig til computeren.

Lærerne i den ene klasse anlagde ikke en kønsspecifik synsvinkel på arbejdet med Tegnehistorierne, men forholdt sig udelukkende til den enkelte elevs eller gruppes resultater og arbejdsform.

I en af klasserne mente lærerne, at mediet mest havde talt til drengene; her var der eksempler på, at kombinationen af gode fortællerevner og computerbeherskelse førte til spændende resultater. De piger, der var dygtige til at skrive, og som med glæde producerede lange tekster, var mest negative i forhold til programmet og billeduniverserne. En lille spørgeskemaundersøgelse i en anden klasse kastede yderligere lys over dette forhold. Det viste sig muligt at dele eleverne i tre grupper:

- elever, der var lige positive overfor at lave en tegnehistorie eller skrive en historie; her var der nogenlunde lige mange drenge og piger.
- elever, der foretrak det skrevne medie; her var der en overvægt af piger.
- elever, der foretrak skærmmediet; her var der en klar overvægt af drenge.

Noget tyder derfor på, at blandt de elever, der har en præference i forhold til de to måder at fortælle på, foretrækker drengene det visuelle og dynamiske medie, mens pigerne

er mere tiltrukket af det sprogligt orienterede medie. Dette resultat skal dog sammenholdes med og fortolkes i lyset af elevernes danskfaglige niveau.

Efter en af lærernes vurdering var der en tendens til, at de fagligt stærke piger – med klare undtagelser – ydede en ringere indsats end forventet, mens drengene enten klarede sig lige så godt eller bedre end forventet, når deres produktioner blev vurderet i forhold til, hvad de normalt præsterede.

Med hensyn til den tekniske side af produktionen mente en af lærerne, at pigerne oftere end drengene løb ind i tekniske problemer, som de ikke selv kunne løse; det skyldes muligvis, at pigerne var mindre udforskende og undersøgende i forhold til programmet end drengene.

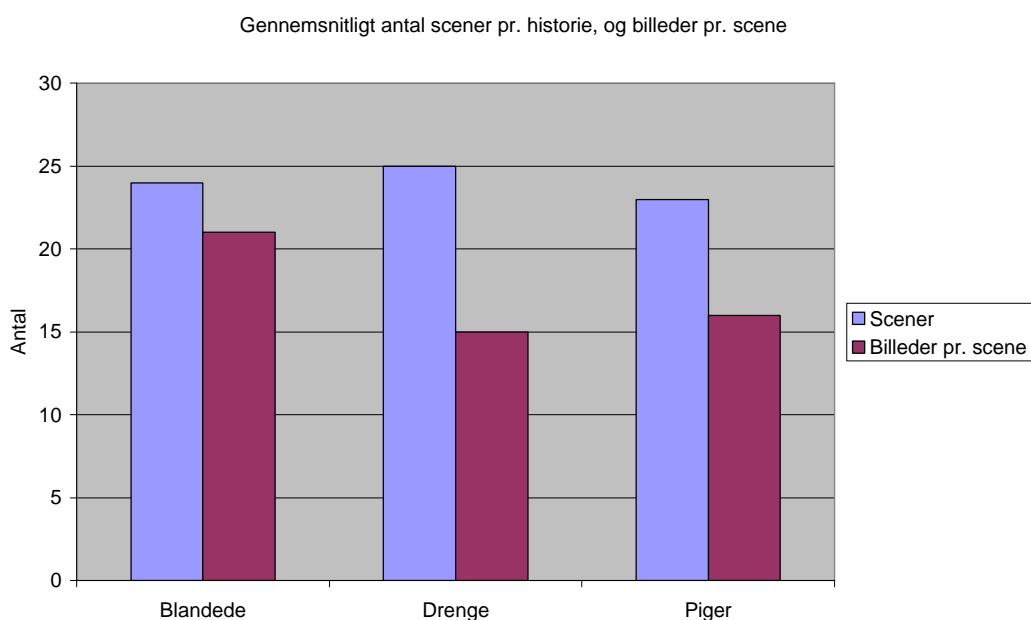


Fig. 10.1 – Historiernes gennemsnitlige længde, og det gennemsnitlige antal billeder pr. historie, opgjort for makkerpar bestående af pige-dreng, dreng-dreng og pige-pige – de sidstnævnte omfatter også de fire elever (3 drenge og 1 pige) der arbejdede alene.

Der var 13 blandede grupper, 19 rene drengegrupper og 14 rene pige grupper på de fire skoler tilsammen – de 'rene' grupper omfatter også de tre drenge og den ene pige, der arbejdede alene. En nærmere analyse af omfanget af fortællingerne viser, som illustreret på fig. 10.1, at der ikke var de store forskelle på længden af de fortællinger, der blev produceret af rene dreng- og pige grupper og de blandede grupper. Derimod var det gennemsnitlige antal billeder pr. scene lidt større for de blandede grupper. Disse tal giver ikke belæg for at antage, at drenge og piger på mellemtrinnet forholder sig forskelligt til mediet med hensyn til deres lyst til at producere; derimod antyder tallene, at der måske kan være noget at hente ved at lade drenge og piger arbejde sammen om denne type produktioner.

10.2.6 Stærke og svage elever

Det er et af de klareste resultater af undersøgelsen, at de fagligt svage elever i næsten alle tilfælde har fået et fortælle-mæssigt og motivationsmæssigt løft ved at fortælle på skærmen i stedet for at skrive på papir. Det havde helt tydeligt været lettere for dem at komme i gang med at fortælle, og de havde haft lettere ved at få idéer til deres historier. Den skærmbaserede form havde for disse elever friset et fortællepotential, der ikke så let fik afløb til daglig. For nogle af disse elever var der ifølge lærerne tale om en meget stor gevinst, fordi de fik mulighed for at frembringe fortællinger, der tidligere havde været uden for deres rækkevidde. Det var lærernes holdning efter forløbet, at de svageste elever, og elever med et lavt selvværd i forhold til at skrive og tegne, altid ville kunne få en god fortælling ud af at arbejde med materialet.

I udgangspunktet havde presset for at producere tekst været langt mindre eller slet ikke til stede, idet lærerne havde lukket op for, at der kunne laves historier næsten uden tekst eller med indtalt lyd i stedet for skrevne talebøbler. Dette havde lettet presset på de svageste af eleverne, men i praksis fik de alligevel skrevet en hel del. Nogle elever gav også udtryk for, at det var lettere at overskue deres fortællinger på skærmen end på papiret, og det var også lettere at revidere og føje til. En lærer skrev i sin dagbog om en af disse fagligt svage elever, der i det første, tekstbaserede fortælleforløb intet fik produceret: ”Det er sjældent, hvis nogensinde, jeg har set ham arbejde så koncentreret. Det er en flot og fantasifuld historie, med flotte billeder og flotte overgange mellem scenerne.” ; og videre: ”Martin og Lise som er to af vores aller svageste børn har fået lavet en rigtig god historie, som er ved at være færdig nu.” (Navnene er opdigtede).

Ved den afsluttende, skriftlige evaluering i en af klasserne var det et markant resultat, at alle de danskfagligt svage elever havde foretrukket at arbejde med Tegnehistorier frem for den skrevne historie. Det var lige så tydeligt, at de bedste fortællere blandt eleverne havde været glade for at arbejde med materialet, men at de foretrak at skrive, fordi det gav dem større frihed. I en anden klasse tegnede en tilsvarende evaluering et lidt mere blandet billede, idet de fagligt stærke elever i lige høj grad følte sig tiltalt af tegnehistorierne og den traditionelle stil, mens de svageste enten vægtede begge fortælleformer lige højt eller foretrak tegnehistorierne.

I flere af klasserne havde lærerne konstateret, at nogle af de elever, der var dygtige fortællere og gode til dansk, ikke umiddelbart havde glæde af materialet i forhold til at kvalificere deres fortællinger. Mange af disse elever gjorde opmærksom på, at det begrænsede deres fortællelyst, hvis der manglede figurer, genstande eller baggrunde i forhold til det, de havde tænkt sig at fortælle om. Nogle af de dygtige fortællere havde produceret skærmfortællinger, der ikke helt levede op til lærernes forventninger, mens andre elever havde fundet udfordringer i de muligheder for at arbejde med ikke-lineære kompositioner, som hotspots og forgreninger lagde op til.

Der var ikke altid overensstemmelse mellem lærerens forventninger og elevernes præstationer. En af lærerne bemærkede, at nogle af de elever, der i andre sammenhænge klarede sig godt, ikke gjorde sig specielt bemærkede i forbindelse med tegnehistorierne, mens andre, der ellers ikke havde gjort sig særligt bemærket, og normalt blev opfattet som fagligt svage, pludselig viste sig at kunne frembringe noget, som kom bag på læreren. Erfaringerne fra arbejdet med tegnehistorierne kan således underbygge det synspunkt, at børnenes præstationer i skolen ikke blot afhænger af børnene selv, men også af de opgaver, de stilles overfor, og som deres evner og interesser får rum til at spejle sig i. Samtidig fremgik det af lærernes vurderinger, at materialer af denne type tilbyder nogle differentieringsmuligheder der gør det muligt at stille meget forskellige krav til eleverne, samtidig med, at de svageste har mulighed for at præstere noget, der tåler sammenligning med kammeraternes resultater.

10.2.7 Alder og udvikling

Det billedmateriale, der stilles til rådighed for børnenes fortællelyst, har en tydelig appel til elever fra mellemtrinnet. Det var imidlertid allerede klart efter det første undervisningsforløb i projektet, at børnenes alder kunne være afgørende for, hvilket materiale, der skulle stilles til rådighed. Elevernes skrevne fortællinger rummede nemlig nogle signaler om, at der allerede i 6. klasse kunne indtræde en forskydning af elevernes interesse væk fra det eventyrlige og fabulerende og hen mod det mere romantiske eller realistiske.

Dette forhold var blandt andet med til at fremme beslutningen om at udvikle billedmaterialet til et 'nutidsunivers'. Nogle af de første elevproduktioner i den anden fortællerunde gav yderligere stødet til, at der blev igangsat udviklingen af et ungdomsunivers, der kunne modsvare interesserne hos de elever, der var på vej ud af den typiske mellemtrin-elevs tankeverden. Ungdomsuniverset kom dog først i brug i det ekstra undervisningsforløb, der blev gennemført i 6. klasse på Rødovre skole.

I den ældste klasse i 2. fortælleforløb – det var en 6. klasse på det tidspunkt – konstaterede lærerne, at en del af børnene tydeligt var på vej ind i puberteten, og at klassen efter lærernes opfattelse ville have haft mere glæde af projektet et halvt til et helt år tidligere.

Nogle af deltagerne i projektet har dog erfaringer med, at der kan arbejdes med tegnehistorier temmelig sent i skoleforløbet.

10.2.8 It-udbyttet

Det var ikke hensigten med projektet at undersøge elevernes it-udbytte nærmere. Det var dog tydeligt, at eleverne i de fire klasser ikke nåede lige langt ud i det anvendte programs mange kringelkroge. Det it-tekniske niveau blandt eleverne synes dog ikke i alle tilfælde at have haft en klar indflydelse på, hvor gode historier der blev produceret, selv om kendskabet til programmets finesser naturligvis havde betydning for, hvor meget og hvor realistisk scenerne blev animeret, hvorledes der blev brugt hotspots og lyd, og hvor mange og lange scener, der blev fremstillet.

De faktorer, der kunne tænkes at have haft indflydelse på elevernes programtekniske niveau, synes blandt andet at omfatte

- *elevernes alder*; der er flest tilkendegivelser af, at eleverne lærte programmet hurtigt at kende og nåede langt i beherskelsen af det, fra lærerne i de to 6. klasser.
- *arbejdstiden ved computerne*; den 6. klasse, der havde mest – og mest sammenhængende computertid – nåede den største indsigt i programmet, hvilket viste sig ved længden af deres produktioner og graden af teknisk raffinement. Disse elever var også meget selvhjulpne i programmet.
- *lærernes it-kompetence*; det kan ikke udelukkes, at lærernes personlige it-kompetence havde betydning for, hvor mange faciliteter i programmet, eleverne blev introduceret for, og dermed for deres indblik i nogle af programmet detaljer.

Alle lærerne havde været meget omhyggelige i deres planlægning af undervisningen i programmet, og det indsamlede materiale og observationerne i klasserne giver ikke grundlag for at vurdere, om de nuanceforskelle, der var i lærernes tilgang til undervisning i programmet, havde betydning for elevernes it-niveau.

10.2.9 Fagligt udbytte

Alle lærerne tilkendegav efter deres undervisningsforløb, at de havde været tilfredse med udbyttet, og det var den generelle opfattelse, at det havde været tiden og arbejdsindsatsen værd. En lærer fremhævede, at det havde været vigtigt for hende at fastholde det danskfaglige aspekt gennem hele forløbet og hele tiden holde sig for øje, hvad formålet med de mange timer egentlig var. Denne lærer mente, at de danskfaglige mål var blevet indfriet i højere grad end læreren havde håbet på. Derfor havde det været timerne værd, og eleverne havde overrasket læreren med, hvor meget de kunne.

Forløbet havde også haft den betydning, at man havde kunnet arbejde meget længe med billedet som udtryksmiddel. Normalt spillede billeder ikke nogen større rolle i skolens undervisning, der normalt var skriftlig og mundtlig, men her havde der været mulighed for at arbejde med, hvordan man fortæller med billeder, og hvordan man bruger perspektiv og proportioner – noget, som børn i den alder ikke altid tog særligt højtideligt. På computeren havde man kunnet arbejde eksperimenterende og dynamisk med disse forhold.

Nogle lærere fremhævede, at der til deres overraskelse var blevet skrevet meget mere, end de havde ventet; især havde nogle af drengene skrevet meget lange fortællende tekster som indledning til deres skærmfortællinger, og også nogle af de fagligt svageste var kommet i gang med at skrive, selv om kravet om skriftlighed havde været nedtonet i forhold til dem.

En af lærerne fremhævede, at de rigtigt gode fortællinger først og fremmest var blevet skabt af de børn, der kunne holde historiens tråde og de mange detaljer sammen i hovedet, mens de arbejdede. Også de børn, som læreren på forhånd havde betegnet som kreative ud fra sit kendskab til dem i andre sammenhænge, nåede flotte resultater.

På en anden skole var det lærernes indtryk, at arbejdet med skærmbaserede fortællinger gav nogle gode muligheder for at arbejde med komposition, fordi begrebet blev visualiseret, og fordi det var let at vise eksempler på forskellige kompositionsformer, men det var samtidig disse læreres opfattelse, at der ikke var sket en udvikling i børnenes fortællekompetence gennem forløbet.

Det generelle indtryk var, at eleverne i mindre grad end forventet havde forstået at udnytte alle de fortælle tekniske muligheder. Lærerne fra den af skolerne, hvor eleverne var fagligst svage, udtrykte det således: Nogle elever havde formået at benytte et andet, mere filmisk fortællesprog, mens andre ikke havde. Der var gode eksempler på kombination af billede og lyd, og nogle elever havde brugt nærbilledet effektivt. I disse tilfælde blev der fortalt på en anden måde, end hvis de havde skrevet deres historier. Men børnene benyttede sig ikke ret meget af teknikker som flashback og krydsklip.

Konklusionen kunne være, at disse teknikker skal læres på samme måde, som når børnene skal lære at skrive en historie eller lave en videofilm – det kommer ikke af sig selv.

10.2.10 Personligt og socialt udbytte

For nogle børn betød arbejdet med tegnehistorierne et brud med den rolle som svagt motiverede og usikre, de efterhånden havde fået indarbejdet; en af lærerne skrev fx i sin dagbog, at "... der er virkelig en sidegevinst her – udover at de er engagerede – Kaj, som normalt har lav selvtillid og som er stille og genert, gemmer sig normalt bag en facade af fjollethed – han har arbejdet meget seriøst og har indtalt de fleste replikker og fundet på de fleste ting i historien."

En tilsvarende observation blev foretaget på en anden skole; her var der eksempler på, at elever, der i det daglige blev betragtet som fagligt svage, kunne tage ansvar for produktionen og udvise en selvtillid, som læreren ikke var vant til.

Sammenholdes dette med de positive tilkendegivelser vedrørende deres vurdering af forløbet med tegnehistorierne, der i høj grad kom fra de fagligt svageste af eleverne, tyder meget på, at dette medie havde givet en række elever en mulighed for at tage del i en faglig proces, som normalt var forbeholdt de fagligt velfunderede elever, og engagere sig på en måde i arbejdsprocessen, der ellers var forbeholdt de fagligt velfungerende elever.

Flere af lærerne gjorde opmærksom på, at der havde været tale om en sammenhængende og homogen arbejdsperiode, der adskilte sig radikalt fra skolehverdagen, hvor opgaverne vekslede fra time til time. Det havde givet børnene en velkommen mulighed for at fordybe sig og selv tage ansvar for deres arbejdsdag.

Eleverne var glade for at hjælpe hinanden, og til en vis grad var de også i stand til at undervise hinanden. Den indbyrdes læring varierede dog noget fra klasse til klasse. Der

var således forskel på, hvorledes eleverne bevægede sig i klasserum og datalokale; i en af klasserne var eleverne tilsyneladende så fordybet i deres arbejde, at de ikke havde lyst eller overskud til at beskæftige sig med, hvad der foregik ved de andre skærme – bortset måske fra nabo-skærmen – men i de andre klasser var det mest almindelige dog, at eleverne sivede rundt og fik eller gav gode idéer. På denne måde forplantede teknikker og fremgangsmåder sig hurtigt til hele klassen. I en af klasserne varetog eleverne på egen hånd det meste af arbejdet med at uddanne hinanden i at arbejde med lyd.

Lærerne gjorde dog også den iagttagelse, at nogle af de fagligt svageste elever ikke var i stand til at fungere som inspirationskilde for andre, selv om disse elever fik 'foræret' viden, som de andre ikke havde. Disse elever magtede ikke at formidle deres viden videre – og måske var der heller ikke forventning hos de andre om, at disse elever kunne bidrage med noget fagligt interessant.

I en af klasserne oplevede lærerne, hvordan to dygtige drenge skiftedes til at hjælpe to fagligt svage elever, som var kommet lidt skævt ind på deres projekt på grund af sygdom. De dygtige elever gennemgik tingene for dem, uden at lærerne behøvede at blande sig eller tilskynde dem. Situationer som disse er tilsyneladende ikke usædvanlige, når eleverne arbejder med it.

10.2.11 Forudsætninger

Børnene i de fire klasser var meget forskellige med hensyn til fagligt niveau og holdning til skole og undervisning. En af klasserne blev af lærerne betegnet som 'kulturløse zapperbørn' med en meget kort spændvidde med hensyn til interesse og koncentration. Meget få af dem kunne betegnes som harmoniske og velfungerende, og en stor del af disse børn var allerede på vej ind i puberteten. De andre tre klasser var mere almindelige, 'gode' klasser.

De nævnte forskelle synes ikke at have påvirket børnenes interesse og motivation for at beskæftige sig med tegnehistorierne, men nogle træk synes alligevel at have haft betydning for, hvordan børnene arbejdede i projektet.

For det første var der tilsyneladende en svag, aldersbetinget forskel på, hvor hurtigt børnene lærte programmet at kende, og hvor langt ud i hjørnerne af det, de nåede; børnene i de to 5. klasser var tilsyneladende lidt mere tøvende med hensyn til at afprøve og eksperimentere end børnene i de to 6. klasser. Det skal dog understreges, at den ene af 6. klasserne brugte et meget stort antal timer på projektet, og at lærernes it-forudsætninger og generelle tilgang til programmet også kan have haft betydning for, hvor stor vægt eleverne lagde på at sætte sig ind i forskellige tekniske detaljer. Indtrykket er dog, at programmet synes at rumme en række faciliteter, der rækker ud over mellemtrinnet, hvis man vil nå ud i alle hjørner af det, men at det samtidig har været muligt at arbejde med en delmængde af mulighederne, der svarede til elevernes alder og den tid, der var til rådighed.

For det andet havde to af klasserne en 'forhistorie' med hensyn til arbejdet med fortælling, som kan være relevant at medtænke, når man reflekterer over, hvordan børnene forholdt sig til arbejdet med tegnehistorierne. Den ene af disse to klasser havde tidligere arbejdet med tegneseriegenren og herunder beskæftiget sig en del med forholdet mellem tekst/taleboble og billede. Denne klasse havde også beskæftiget sig en del med, hvordan et billede bygges op, og på de mindre klassetrin havde det været lige så acceptabelt at tegne en historie som at skrive den.

I modsætning hertil havde den anden klasse gennem årene udviklet en meget stærk, skriftlig fortælletradition, og mange af eleverne var blevet gode og kompetente fiktionsforfattere, der kunne producere lange og læseværdige fortællinger. Disse børn havde også fået indarbejdet en metodik for indbyrdes respons og kritik, relateret til deres fiktionstekster.

Disse forskelle med hensyn til fortællekultur i klasserne afspejlede sikkert også lidt forskellige holdninger hos klassernes lærere.

Det viste sig senere, at eleverne i klassen med en lidt stærkere billedtradition var mere accepterende i forhold til at lave fortællinger som tegnehistorier end eleverne i klassen med en stærk skriftlig tradition; de sidstnævnte var langt mere i tvivl om, hvilket medie, de foretrak, og de dygtigste af de skriftlige børn foretrak klart at skrive deres historier på papir.

En af lærerne gjorde opmærksom på, at efter hendes opfattelse var det helt afgørende for børnenes udbytte af den indledende undervisningen i komposition og fortællestrukturer, at de tidligere havde arbejdet meget med fortælling, og at klassen havde en fælles referenceramme i de romaner mv., klassen havde læst i fællesskab. Disse værker kunne læreren henvide til, når de lidt abstrakte begreber skulle eksemplificeres eller konkretiseres.

Ingen af klasserne mødte med it-kompetencer, der adskilte dem fra, hvad man i almindelighed ville forvente af elever på mellemtrinnet. De havde alle arbejdet med it i undervisningen af og til i løbet af deres skoletid, og flertallet af eleverne havde adgang til computer hjemme. Der var ingen af klasserne, der havde specielle it-forudsætninger, men der er ingen tvivl om, at eleverne gennem egen anvendelse af computere – i skolen og hjemme – og støttet af den standardisering, der er sket i programmernes brugerflade gennem de senere år, har opnået en fundamental forståelse for, hvad en computer kan, og hvordan man arbejder med den. Denne forforståelse gør det let for eleverne at sætte sig ind i et nyt program, hvor de blot skal lære, hvordan dette program adskiller sig fra de andre, de kender i forvejen.

Endelig var der i alle klasserne elever, som var fagligt svagere end de øvrige. Disse elever kunne ikke stilles overfor de samme faglige krav som resten af klassen. Lærerne kendte naturligvis de specifikke problemer, disse elever havde, og det lykkedes i alle klasserne at få dem integreret i undervisningsforløbet med et godt resultat.

10.3 Lærerne

Et undervisningsforløb med multimediale fortælleformer har vist sig at stille en række spændende krav til en bred vifte af kompetencer hos lærerne og til de roller, man som lærer må være i stand til at påtage sig igennem forløbets forskellige faser.

10.3.1 Kompetencer

Der var forholdsvis stor forskel på, hvilke it-kompetencer lærerne havde før de startede på projektet, men alle lærerne gennemførte deres undervisningsforløb uden at løbe ind i uovervindelige problemer. Nogle af lærerne havde dog måttet bruge en hel del tid på at lære programmet at kende inden de startede.

I almindelighed kan multimediale produktionsforløb siges at stille forholdsvis store krav til lærerens it-kompetence:

- Læreren skal have en række praktiske, personlige it-kompetencer, herunder kendskab til filtyper, mapper, standardprogrammer (fx billed- og lydbehandling) samt informationssøgning
- Læreren bør have kendskab til organiseringen af it på skolen, herunder det lokale netværk, adgangs/brugerkoder, organiseringen af klasse- og elevmapper, backup og booking-ordninger
- Læreren skal have et forløbsrelevant kendskab til produktionsplatformen, dvs. det multimedieprogram der skal arbejdes med, og de særlige muligheder og begrænsninger, den har
- Læreren skal kende de krav, dette program eventuelt stiller til it-kapaciteten på skolen.

I mange tilfælde må læreren trække på den viden, der findes hos skolens it-vejledning. I forhold til at arbejde med programmet tegnehistorier kan disse kompetencekrav dog reduceres en hel del, idet programmet har mindre behov for at trække på eksterne data end de generelle multimedieværktøjer og i højere grad fremstår som en lukket 'miniverden'. Dermed stilles der fx ikke krav om, at læreren – og eleverne – kender og kan bruge en række andre programmer til at producere multimedieprogrammets indhold med.

Men under alle omstændigheder har lærerne måttet tage stilling til en række praktiske og organisatoriske forhold: hvor mange elever kunne arbejde ad gangen, hvornår kunne man få adgang til skolens it-udstyr (et forløb som dette trækker ofte store vekslers på kollegernes tålmodighed og fleksibilitet, fordi det beslaglægger computerne i mange timer), hvordan kunne eleverne komme til at indtale lyd til deres fortællinger, og hvordan skulle man sikre, at eleverne ikke mistede deres produktioner undervejs?

Ikke mindst det sidste var af central betydning for alle involverede parter, men det lykkedes lærerne at 'disciplinere' eleverne til at gemme deres produktioner med jævne mellemrum og med fortløbende numre, således at man altid kunne finde tilbage til en tidligere version, hvis det gik galt. Alligevel gik nogle få produktioner tabt og måtte rekonstrueres.

Læreres it-kompetence vedrører også evnen til at kunne formidle it-stoffet til eleverne, dvs. den it-pædagogiske kompetence. Hermed menes

- evne til at kunne fremlægge, eksemplificere og anskueliggøre det it-faglige stof
- viden om, hvordan eleverne kan indføres i det it-faglige stof
- forståelse for, hvordan det faglige indhold kan fordeles på fællesundervisning, kurser, individuel instruktion, egen og indbyrdes læring mv.
- forståelse for differentieringsmulighederne.

Det var lærerne, der underviste eleverne i programmet, og her var det væsentligt, at eleverne fra starten fangede programmets idé og fik et indblik i, hvordan en tegnehistorie var organiseret. I praksis foretrak alle lærerne at tage udgangspunkt i eksempler, som de selv havde fremstillet i forbindelse med deres egen forberedelse. Eksemplerne var velegnede til at give eleverne et indtryk af, hvad meningen med programmet var, og derefter kunne man dykke ned i, hvordan de enkelte eksempler var blevet til. Der var ifølge lærerne meget stof at holde rede på i starten, men flere af dem havde gode erfaringer med en undervisningsform, hvor eleverne blev kaldt til projektoren for at repetere den funktion, læreren netop havde gennemgået

Denne vekselvirkning mellem gennemgang, repetition og små øvelser gav efter lærernes mening en hurtig og sikker introduktion til programmet.

Det viste sig i enkelte situationer, at der kunne være forskel på at være en dygtig bruger af et program, og på at kunne formulere sin viden og formidle den til andre. For at kunne fortælle eleverne om, hvordan et program virker, skal man begrebssette og verbalisere det, man foretager sig, samtidig med at dialog og samspil med tilhørerne holdes i gang. Yderligere er der forskel på den lidt søgende eller afprøvende arbejdsform, som man kan tillade sig, når man selv arbejder – var det her eller var det her, man skulle klikke? – og den præcision og målrettethed der helst skal til, når man skal præsentere noget for andre – uden at gøre dem forvirrede.

En af lærerne havde bedre kunnet forlige sig med at gå rundt ved skærmene og hjælpe eleverne med de problemer, der opstod, end med at skulle gennemgå de forskellige funktioner for børnene i klasserumssituationen. I disse hjælpesituationer følte læreren sig mere på sikker grund, hvilket gav læreren større lyst til at eksperimentere og prøve sig frem til den bedste løsning på et problem.

Formidlingskompetencen omfattede som nævnt også evnen til at udvælge it-stoffet og præsentere det i en passende rækkefølge. Lærerne valgte lidt forskellige strategier; de fleste gennemgik det meste af det grundlæggende it-stof – indføring i programmets begrebsverden og de basale funktioner i forbindelse med opbygning af scener og billeder samt styring af tid – for alle eleverne i starten, og tog så andre emner op efter behov, og eventuelt kun for grupper af elever. I en af klasserne havde lærerne lagt en plan for, hvordan de fleste af programmets funktioner kunne introduceres løbende gennem pro-

jektperioden; denne grundige og systematiske fremgangsmåde blev dog ikke i alle tilfælde påskønnet af eleverne.

Observationer og samtaler i de fire forløb kunne godt støtte den tanke, at der havde været en vis sammenhæng mellem lærernes opfattelse af deres it-kompetencer og det rent tekniske it-kompetenceniveau, eleverne nåede til – eller blev tilskyndet til at nå – gennem undervisningsforløbet. De lærere, der følte sig sikre i forhold til programmet, havde tilsyneladende oplevet, at deres elever kunne lære meget, og at læreprocessen var gået hurtigt. En lærer mente således, at hvis man følte sig meget sikker i programmet, og let kunne gennemskue eventuelle problemer når de opstod ved skærmene, havde man lettere ved at lade de hurtigste elever – og det var især nogle af drengene – bevæge sig hurtigere ind i materialet på egen hånd.

Derimod havde andre lærere, hvis programkendskab ikke var helt så detaljeret, bevidst fravalgt nogle dele af programmet. Disse lærere gav samtidig udtryk for, at deres elever næppe heller ville have kunnet kapere det hele i betragtning af de mange andre ting, de skulle lære for at blive i stand til at lave gode historier på skærmen.

Noget tyder derfor på, at lærernes egen it-kompetence kan have en vis betydning for, hvor meget it-stof, eleverne bliver præsenteret for, og hvor frie hænder de får i forhold til selv at eksperimentere løs.

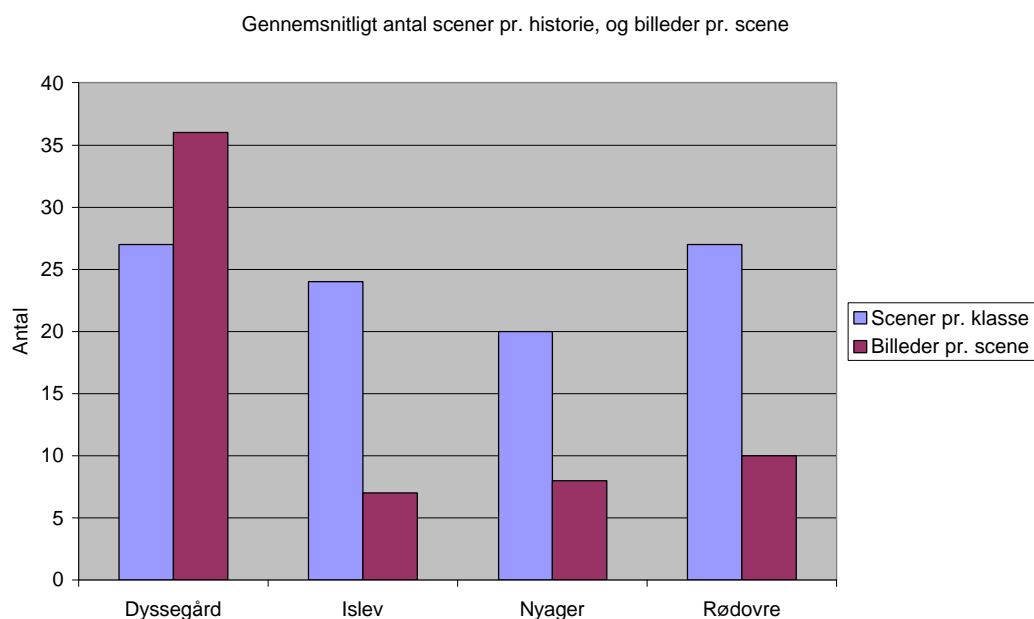


Fig. 10.2 – Det gennemsnitlige antal scener pr. historie, samt billeder pr. scene, for de fire klasser.

De forskellige tilgange til undervisning i programmet, den tid, der var til rådighed, lærernes it-faglige baggrund og forskelle i vægtningen af det it-faglige stof satte sig ikke umiddelbart igennem når man ser længden af de tegnehistorier, der blev produceret på

de fire skoler, således som illustreret på fig. 10.2. Derimod er det tydeligt, at en af klasserne – den klasse der brugte mest (og mest sammenhængende) tid på projektet – også fik produceret det største antal billeder; det skyldes først og fremmest, at børnene fra denne klasse nåede længere end de andre med hensyn til at benytte sig af animerede sekvenser.

Det skal understreges, at hverken antallet af scener eller billeder i sig selv er en indikator for den fortællelemæssige kvalitet af det, der blev produceret.

Ved siden af lærerens it-faglige kompetencer har projektet vist, at en række andre kompetencer også kommer i spil, når der arbejdes med multimediale fortællinger. Det drejer sig fx om

- forståelse for, hvorledes interaktivitet kan udnyttes i fortællinger
- indblik i, hvordan ikke-linearitet kan bringes i spil i forhold til fortællingens flow
- kendskab til, hvordan det visuelle udtryk påvirker 'læserens' oplevelse
- erfaring med, hvordan animation kan støtte det fortællelemæssige udtryk.

Fortælling med billeder på skærm er meget forskelligt fra den skrevne fortælling. Med det anvendte program lægges der op til en fortælleform, der ligger et sted mellem tegneseriestriben og tegnefilmen – kombineret med muligheden for interaktivitet og non-linearitet. Erfaringerne fra projektet synes at pege på, at indblikket i de særlige fortællelemæssige muligheder ikke umiddelbart er til stede hos eleverne som et handleberedskab, på trods af deres store medieerfaring. Der må derfor ydes en bevidst indsats fra lærerens side for at gøre børnene opmærksomme på, hvilke narrative potentialer, mediet byder på, og her har læreren naturligvis brug for at kunne trække på egne kompetencer. Som projektet har vist, kan læreren udnytte sine egne erfaringer fra sit kendskab til film, tv og litteratur, ligesom det almindelige faglige beredskab i forhold til fiktion også har vist sig at være særdeles relevant i forhold til multimediale fortællinger, fx:

- genrekendskab
- viden om kompositionsprincipper, fortælle teknik og synsvinkler
- forståelse for nødvendigheden af målgruppeovervejelser.

Hertil kommer som nævnt nogle aspekter, som henter sit indhold fra andre fagområder end det litteraturteoretiske; det drejer sig fx om

- kendskab til, hvordan man arbejder med billedkomposition, synsvinkel og perspektiv
- forståelse for farver som udtryksmiddel
- viden om filmisk fortælle teknik, herunder brug af tid og klipning.

Projektet har vist, hvorledes lærerne har kunnet trække dels på klassens fælles viden fra den litteratur, der har været arbejdet med i fællesskab, dels på egne, små eksempler på, hvordan der kan fortælles billedmæssigt, når eleverne skulle undervises i denne måde at fremstille fiktion på.

Arbejdsformen har været den samme, som kendes fra andre projekt- eller emneforløb i skolen. Der har været tale om en blanding af traditionel gennemgang af stof, små øvel-

ser og selvstændigt og selvreguleret arbejde i makkerpar. Tidsmæssigt har hovedvægten været lagt på det sidstnævnte.

Det betyder, at lærerne har måttet trække på de samme kompetencer som ved tilsvarende, længere forløb, hvor børnene i vid udstrækning selv overtager ansvaret for, hvad de laver, og hvordan de tilrettelægger deres tid. Det har derfor været nødvendigt for lærerne at tage stilling til

- hvordan børnenes ansvarlighed i forhold til arbejdsopgaver og aftaler kunne fastholdes
- hvilke regler for adfærd i det sociale rum, der skulle respekteres
- hvorledes elevernes kompetencer i forhold til respons og evaluering kunne udvikles
- i hvilken grad eleverne kunne inddrages i refleksion i forhold til egen læring og arbejdsproces.

Projektet har givet et indblik i, hvorledes disse opgaver er blevet løst i de forskellige klasser. Lærerne har blandt andet valgt at anvende strukturdiagrammer, aftalepapirer, logbøger, eksplicite målformuleringer, differentiering samt organisere fælles fremlæggelser og indbyrdes respons. Som det er almindeligt ved projektor organiseret undervisning har en daglig status – ved dagens begyndelse eller afslutning – spillet en vigtig rolle for lærernes mulighed for at bevare overblikket og fastholde eleverne på aftaler.

Undervisningsforløbene har også stillet krav til lærernes kompetence med hensyn til at kunne differentiere kravene til eleverne. Produktionen af skærmfortællinger har vist sig at give lærerne vide rammer for at differentiere i forhold til både de fagligt svage og de fagligt stærke elever. Differentieringsmulighederne har blandt andet omfattet

- forskellige krav til det færdige produkts omfang og kompleksitet
- fleksibilitet i forhold til ønsker om indhold og genre
- aftaler omkring den narrative form, fx fortællersynsvinkel, komposition og forholdet mellem billede, lyd og tekst
- valgfrihed i forhold til brug af mediet, fx mht. lyd, animation og forgrening/hotspots
- fleksibilitet ved krav til arbejdsform, herunder krav til forhåndsplanlægning og strukturering
- aftaler om rollefordeling og samarbejdsformer.

Denne fleksibilitet i forhold til at kunne stille meget forskellige krav til eleverne inden for den samme ramme er meget ofte til stede, når der arbejdes projektorienteret. I forhold til det aktuelle projekt har de mange muligheder for at modificere kravene til arbejdsproces og slutprodukt medvirket til, at elever med meget forskellige forudsætninger har kunnet arbejde side om side uden at føle, at deres produktion 'faldt igennem' i forhold til kammeraternes, samtidig med, at der har været udviklingsmuligheder og udfordringer nok for de stærkeste af eleverne.

Hvis man er flere lærere om et forløb, og har forskellige kompetencer at trække på, kan man med fordel overveje og planlægge, hvorledes man kan fordele rollerne imellem sig.

I en af klasserne var it-kompetencerne ulige fordelt mellem lærerne; det blev udnyttet på den måde, at den ene lærer var hovedansvarlig for at tage sig af introduktion til programmet og de mere komplicerede problemer ved computerne, mens den anden lærer påtog sig den mere danskfaglige opgave med fortælleteknikker, genreovervejelser mv.

10.3.2 Roller

Som det er tilfældet ved de fleste emne- eller projektforsøg, kunne lærerne registre, at de påtog sig forskellige roller igennem forløbet.

I forbindelse med opstarten havde lærerrollen alle steder været meget traditionel og – med nogle af lærernes ord – ’gammeldags’, fordi der var tale om normal, styrende undervisning med organisering, oplæg og demonstration af forskellige ting. En tilsvarende rolle var naturlig i forbindelse med den daglige status og når der blev gennemført midtvejs- og slutevalueringer.

Men i størstedelen af tiden havde lærerrollen været anderledes, idet lærerne i højere grad havde følt sig som konsulenter for børnene. Der var lidt forskel på, hvordan lærerne oplevede deres arbejdssituation; to lærere, der havde planlagt at snakke med grupperne efter tur, havde følt, at de havde svært ved at nå det, de gerne ville, uden at de dog havde været direkte stressede. Lærerne i to andre klasser havde modsat oplevet, at de havde tid og ro til at gå rundt og følge arbejdet i grupperne og ved computerne – der var ikke tale om at være ’blæksprutte’. Når børnene var koncentreret om deres arbejde, gav det også lærerne tid til at følge med i, hvordan de forskellige historier udviklede sig, således at læreren kunne gribe ind, hvis en gruppe efter lærerens mening kørte af sporet. Lærerne følte nemlig stadigvæk, at de havde ansvaret for, at børnene ikke spildte tiden. Derfor opfattede lærerne sig også som en slags ’faglige bagstopper’ i forhold til eleverne.

Der var lidt forskel på, i hvor høj grad lærerne organiserede deres rolle som ’kontrollant’ eller ’supervisor’ i forhold til eleverne; nogle foretrak at gå i dialog med eleverne efter behov, mens andre planlagde en besøgsrunde, hvor alle grupper fik en lidt længere snak med lærerne med jævne mellemrum.

Når et projekt kører godt, ændres rollen for alle parter i forhold til den daglige trummerum; nogle af lærerne bemærkede således bagefter, at de slet ikke havde skældt ud i dette projekt.

10.4 Undervisning i multimediale skærmfortællinger

Mens eleverne allerede fra starten på deres skoleforløb havde beskæftiget sig med at producere fiktion på tekstform, havde de stort set ingen erfaringer med andre medier.

Det var derfor et vigtigt element i alle forløbene, at eleverne blev undervist i, hvorledes de kunne fortælle med billeder, interaktion og ikke-lineære fortællestrukturer.

10.4.1 Undervisning i fortælle teknik

Det indgik som en naturlig del af samtlige forløb, at der blev undervist i, hvordan man kunne fremstille gode fortællinger på skærmen. Flere af klasserne havde udbytte af tage udgangspunkt i den fælles, litterære erfaring, der var samlet sammen gennem flere års læsning af romaner og noveller, fordi det var let at henvise til bestemte eksempler, når der blev snakket om en bestemt fortællemåde eller kompositionsform. Det blev en vigtig referenceramme, når de forskellige kompositoriske principper skulle forstås i praksis og eventuelt omsættes i en skærmbaseret fortælling.

De centrale indholdselementer i undervisningen var komposition, genre og fortællersynsvinkel. Lærerne greb denne del af projektet lidt forskelligt an, idet de lagde vægten forskelligt i deres valg af indhold og i de krav, der blev stillet til proces og produkt.

Lærerne valgte blandt andet at fokusere på nogle af disse emner:

- Hvad gør en fortælling god for den, der læser den?
- Hvordan er strukturen i en typisk fortælling: indledning (konstituering af personer, tid og sted), plot og slutning. Nogle af klasserne arbejdede også med tids/handlingslinje og spændingskurve.
- Fortællemæssige begreber som fortællersynsvinkel (subjektivt/personligt, objektivt/distanceret), brug af spænding og spændingskurve.
- Fortælle teknikker som visuelt perspektiv, flashback, klipping og krydsklip.

Som beskrevet andetsteds var der ingen af lærerne der mente, at eleverne blot kunne kastes ud i arbejdet foran computerne uden at der blev opstillet nogle rammer. Lærerne formulerede fx en række forskellige krav, som skulle være opfyldt før børnene måtte gå videre til den egentlige produktion. Det drejede sig fx om:

- Der skulle vælges et bestemt billedunivers, som skulle være udgangspunkt for fortællingen.
- Historiens morale eller budskab skulle fastlægges på forhånd for at sikre, at fortællingen kunne tænkes at interessere læseren.
- Hovedpersonerne skulle beskrives.
- Historiens indhold skulle fastlægges i store træk.
- Fortællersynsvinklen skulle fastlægges: Skulle der fortælles i 'jeg'-, 'vi'- eller '3. person'-form?
- Der skulle vælges en af de (6 grundlæggende) kompositionsformer, der var blevet gennemgået i starten.
- Det skulle beskrives, hvordan og til hvad de interaktive valg skulle bruges.

Med hensyn til selve fortællingen blev der også opstillet en række forskellige krav, der skulle være med til at sikre den fortælle-mæssige kvalitet. Det drejede sig fx om følgende:

- Billedet skulle fortælle historien, suppleret af talebobler og fortællebokse.
- Interaktive valg skulle være relevante for historiens udvikling (fx succes eller fiasko for en mission), læserens forståelse (fx af baggrunden for en persons handlinger) eller fortællingens kompositoriske struktur (fx skift til en anden handlingstråd eller et flashback).
- Der skulle være en fortællerstemme eller –tekst, der bandt historien sammen.
- Talebobler skulle være i nutid, fortællebokse i datid.
- Der skulle være mindst ét eller to hotspots med tilhørende forgrening.
- Der skulle anvendes animation.
- Der skulle være billeder, hvor man så situationen i et andet perspektiv end det normale.

Listen over krav er blot eksempler på de rammer, lærerne forsøgte at lægge ned over børnenes fortællinger; der var ingen af klasserne, hvor samtlige krav skulle opfyldes. I praksis viste det sig, at det var svært at leve op til dem.

10.4.2 Eksemplets rolle

Da lærerne skulle introducere børnene til programmet, anvendte de materialer fra deres forberedelse, hvor de selv havde fremstillet en eller flere små tegnehistorier.

Det viste sig senere, at børnenes tilgang til skærmfortællinger meget ofte tog udgangspunkt i de eksempler de havde fået præsenteret, da læreren introducerede programmet; i den klasse, hvor læreren havde brugt et 'moralsk valg' som eksempel på, hvordan man kunne udnytte hotspots og forgreninger, var der således adskillige af elevproduktionerne, der indeholdt et valg af præcis samme type. Man bør med andre ord være meget omhyggelig med sit valg af eksempelmateriale, og børnene bør sandsynligvis præsenteres for flere, gerne meget forskellige, tilgange til, hvordan en skærmfortælling kan udformes, hvis man vil undgå at børnenes egne fortællinger kommer til at ligne 'forbilledet' alt for meget. Det skyldes naturligvis ikke ond vilje hos eleverne, men at mediet er nyt for dem. Derfor har de ikke noget personligt erfaringsmateriale at trække på.

På trods af bestræbelserne for at lære børnene om fortælle-teknik, viste det sig alligevel, at det ikke altid var nemt at få børnene til at anvende disse teknikker bevidst og målrettet. Det var en almindelig erfaring efter forløbet, at begreber og fortælle-teknikker måtte illustreres meget konkret med små eksempler, hvis børnene skulle tage dem til sig. De forskellige kompositionsformer burde således vises som eksempler for børnene, mente nogle af lærerne, som havde haft svært ved at holde børnene fast på en bestemt form. Med en række små eksempler kunne børnene direkte se, hvordan 'teorien' blev udmøntet i praksis. Som eksempler på, hvad der kunne være hensigtsmæssigt at have til rådighed i form af små 'demoer', nævnte en af lærerne

- fortælling med lyd, hvor billedsiden er supplerende
- fortælling med valgmulighed, der var betydningsbærende
- fortælling med flashback
- fortælling med krydsklip mellem handlingstråde.

Andre eksempler kunne vise, hvorledes man i fortællingen kunne lægge vægt på at formidle fortællingen ved at lægge hovedvægten på tekstdelen, lydsiden, billedsiden eller handlinger/animationer, og hvordan der kunne skiftes mellem en narrativ (fortællerstemme) og dialogisk (replikker) form.

En af projektets andre lærere fremstillede til sin egen undervisning i projektet netop en række små eksempler, der skulle vise eleverne, hvordan man kunne arbejde med fortælle teknik og komposition. Disse eksempler omfattede

- brug af alvidende fortæller
- hotspot anvendt til at bringe fortællingen videre
- billedskift med hotspot
- brug af interaktive valg
- brug af 3. persons fortæller.

En af lærerne konkluderede, at hvis man vil lære børnene at benytte sig af en filmisk fortælle teknik eller en anden fortælle- eller kompositionsform end den sekventielle, der umiddelbart falder for, må man vise dem det med konkrete eksempler, og helst meget tidligt i forløbet.

Der var lidt forskellig holdning hos lærerne til, om børnene skulle lade sig inspirere af hinandens produktioner. En af lærerne mente, at man især i starten skulle være tilbageholdende med at lade eleverne finde inspiration hos hinanden, fordi nogle af dem ville kopiere de gode idéer i stedet for at være kreative selv. Selv om der i klasserne forekom gode eksempler på, at børnene lod sig inspirere af teknikker og idéer fra andre grupper, var der også nogle enkelte elever, der direkte efterlignede det, de så hos andre.

Den generelle erfaring var dog, at børnene havde stor glæde af at se hinandens produktioner; især har det vist sig, at en midtvejsevaluering med tilhørende præsentation på projektoren kan være værdifuld i forhold til at formidle fortællemæssige idéer og tekniske fif mellem eleverne. På en af skolerne mente man også, at det havde givet eleverne et udbytte at man næsten dagligt havde hentet et eksempel frem fra en elevproduktion; blandt andet havde man på den måde kunnet vise, hvordan man kunne bruge lyd på en fortællemæssig god måde, hvordan valg kunne udnyttes i handlingen, hvordan det billedmæssige udtryk gennem en farvetoning kunne understøtte forståelsen af, at der var tale om et flashback, og hvordan der kunne skabes en god rumvirkning ved at benytte sig af en forgrund.

10.4.3 Planlægning af skærmfortællinger

I alle forløbene indgik diagrammering som en del af planlægningen af skærmfortællingerne. Denne løsning blev foreslået lærerne ud fra et ønske om at få afprøvet dette hjælp-

pemiddel, og fordi erfaringer fra andre forløb med forgrenede multimediale fortællinger havde vist, at en eller anden form for diagrammering kunne være nødvendig for at fastholde eleverne på at få afslutte alle 'løse ender', når der blev produceret ikke-lineære, forgrenede fortællinger (Gredsted 1998). Strukturdiagrammerne havde også en funktion i forhold til at synliggøre for lærere og elever, om fortællingen var logisk sammenhængende eller havde uforståelige spring eller løse ender. Problemer i fortællingens sammenhæng og konsistens på diagrammet kunne naturligvis være et resultat af et dårligt gennemtænkt plot, men uklarheder kunne også skyldes, at fortællingens linie kun delvist var blevet flyttet ud af børnenes hoveder – de vidste jo, hvad historien handlede om og hvad der skulle ske – og over på papiret, således at den blev ekspliciteret tilstrækkeligt til, at andre også kunne forstå den. Brugt på denne måde fungerede strukturdiagrammet som et kommunikationsmiddel mellem børnene og læreren i forbindelse med den indledende diskussion af de enkelte makkerpars planer med henblik på at sandsynliggøre, at fortællingens indhold ville blive formidlet forståeligt til modtageren i den færdige tegnehistorie.

Alle klasserne anvendte store papirark med løse, selvklæbende 'note-it' sedler ved fremstillingen af diagrammerne. I forhold til den velkendte handlingslinie havde strukturdiagrammerne den fordel, at det var bedre egnet til at vise de ikke-lineære forløb, som det var muligt at arbejde med i tegnehistorierne. De enkelte sedler kunne i en vis udstrækning svare til scener i den færdige skærmfortælling, og det var let at revidere og tilføje ved at flytte og tilføje nye sedler. I tre af klasserne startede børnene med at lave strukturdiagrammer, mens læreren i den fjerde klasse fandt, at det var vigtigt at børnene fik begyndt på fortællingen på skærmen ved at lave et par færdige scener til deres historie, inden de gik i gang med diagrammet.

Når ambitionsniveauet er at lave lange tegnehistorier med 20-30 enkeltscener – som det var tilfældet i de fleste af klasserne – var et ordentligt planlægningsarbejde en forudsætning for, at projektet ikke løb af sporet for børnene. Hvis strukturdiagrammet blev fulgt – og holdt opdateret, hvis fortællingen på computeren ændrede sig – kunne diagrammet støtte eleverne, når de mistede overblikket over sammenhængen mellem scenerne, fordi de kunne vende tilbage til diagrammet og se, hvad det egentligt var de havde tænkt sig skulle ske.

Erfaringerne med at bruge diagrammerne ud over den første planlægning var mere blandede; i en af klasserne var lærerne lidt skuffede over den måde, strukturdiagrammerne kom til at fungere på i forbindelse med produktionen ved computerne. Eleverne havde været meget optaget af diagrammet, da de lavede det, men de brugte det ikke bagefter til at bevare overblikket. Disse lærere vurderede, at diagrammerne i almindelighed var for udetaljerede, når børnene var i gang med den konkrete implementering af deres tanker på computeren. En anden lærer fremhævede, at strukturdiagrammerne med de små gule sedler havde været et kernepunkt; uden det overblik, diagrammet gav, mente læreren at arbejdet var faldet fra hinanden.

I en anden klasse fandt lærerne, at diagrammet fungerede som en støtte for arbejdet, men at historien ofte udviklede sig anderledes, når den først kom på skærmen. Nogle af

eleverne huskede selv at rette diagrammet til, hvis de ændrede planerne undervejs; de små selvklæbende sedler gjorde, at det var let at revidere.

Der var tilkendegivelser af, at arbejdet med strukturdiagrammerne havde en vigtig funktion i forhold til den indledende fase, hvor de gode idéer helst skulle materialisere sig. En lærer fremhævede, at diagrammet havde fungeret som 'skelet' i starten, da eleverne skulle finde på deres historie og få struktur på den; man kunne som lærer høre, hvordan idéerne myldrede frem og blev noteret ned, mens eleverne sad med de små gule sedler. En anden lærer betragtede først og fremmest diagrammet som et redskab til at fremme udviklingen af gode fortællinger.

Strukturdiagrammerne havde desuden fungeret som en god støtte for drøftelserne mellem elever og lærer om historienes indhold og form i den indledende fase, hvor lærerne forsøgte at fastholde eleverne på nogle af de krav, der var opstillet i de forskellige klasser. Flere lærere mente, at diagrammerne havde givet anledning til gode drøftelser mellem lærer og elever og mellem eleverne indbyrdes i grupperne, at denne fase havde haft stor betydning for kvaliteten af børnenes overvejelser. Det havde givet dem overblik over deres fortællinger, og det havde givet læreren mulighed for at udfordre eleverne, så de kom i gang med lidt mere ambitiøse projekter, end de umiddelbart havde forestillet sig.

Observation af elevernes arbejdsformer og deres udtalelser ved interview efterlod det indtryk, at piger og drenge havde en tendens til at bruge strukturdiagrammet lidt forskelligt. Nogle piger havde tilsyneladende stor glæde af at lave diagrammet helt færdigt som en storyboard eller manuskript, inden de satte sig ved skærmen og overførte det til computeren, scene for scene. De ændrede som regel ikke ret meget i deres fortælling i forhold til det oprindeligt planlagte. Mange drenge lavede derimod kun et rudimentært diagram eller nøjedes med at udvikle den første del af diagrammet, før de satte sig ved skærmen og fabulerede videre uden at føle sig alt for bundet af diagrammet. Der var dog markante afvigelser fra det generelle billede; det var således to drenge, der anvendte diagrammet mest avanceret og med størst udbytte til en meget omfangsrig og velstruktureret fortælling.

10.4.4 Styring og den kreative udfoldelse

Alle lærerne blev konfronteret med problematikken om styring i forhold til kreativ udfoldelse i løbet af deres projekt. Samtalerne med lærerne viste, at lærerrollerne i et forløb som dette ikke er uden modsætninger. Som lærer vil man på den ene side helst slippe elevernes kreativitet løs og lade dem fabulere frit og uhæmmet, men på den anden side har læreren også nogle forestillinger om, hvad der er godt og mindre godt – og det vil man gerne have eleverne til at forholde sig til. En af lærerne havde den opfattelse, at fastlæggelse af nogle rammer gennem formulering af bestemte begrænsninger eller krav kunne være med til at støtte arbejdsprocessen, fordi kun de færreste kunne nå et kvalificeret resultat, hvis alt var frit. Det var dermed lærerens ansvar at styre på områder, hvor

eleverne ikke selv havde overblikket eller evnen til at gennemskue, hvad der var godt eller skidt.

På en af de skoler, hvor lærerne til en vis grad havde forsøgt at sætte nogle rammer fra starten, vurderede lærerne efterfølgende, at de nok med fordel kunne have differentieret rammesætningen noget mere i forhold til elevernes arbejdsform: Nogle elever kunne bare producere løs uden videre forberedelse, mens andre måtte starte med stikord osv. for at komme i gang.

Den tilsvarende erfaring gjorde læreren på en af de andre skoler; denne lærer konstaterede bagefter, at den stærke styring i starten ikke havde været nødvendig for alle eleverne.

For andre af lærerne var det et spørgsmål, hvor meget de skulle gribe ind i processen, da den først var sat i gang. Det var en vanskelig balance mellem styring og kreativitet. Holdningen havde i starten været, at lærerne skulle holde sig så meget som muligt udenfor, når først en gruppe havde fået nogle gode idéer, og deres projekt kørte. På den anden side skulle lærerne også sørge for – det var i det mindste ambitionen hos lærerne – at alle børnene 'nåede i mål': at de blev færdige, at historien hang sammen, og at andre kunne forstå den.

Efterfølgende mente en af de lærere, der var blevet lidt skuffet over den narrative kvalitet af børnenes produktioner, at den meget åbne og frie tilgang ikke altid holdt i praksis. Der skulle nogen gange fastere rammer til, hvis det skulle være historien, der styrede arbejdet, således at det ikke var billederne og teknikken der afgjorde, hvilken historie der kom ud af det.

10.5 Skærmfortællingerne

10.5.1 Fortælle- og kompositionsformer

Børnenes fortællinger fremstår mindre som litteratur end som tegneseriestriber, teaterstykker eller film, hvor fortællingen i høj grad udvikler sig gennem personernes replikker, scenskift og konkrete handlinger. For en stor del af børnenes historie gælder det derfor, at de lettere ville kunne skrives ud som rollehæfter med regibemærkninger end som prosatekster, selv om det naturligvis er muligt at skrive et handlingsreferat, således som det blev gjort på en af skolerne for at sætte fokus på historiernes kvalitet som fortælling. I forhold til de traditionelle fortælle- og kompositionsformer synes de skærmbaserede, multimediale fortællinger derfor at måtte suppleres med den dialogiske form, som de fleste børn foretrak at anvende i deres produktioner.

Den multimediale fortælling, således som den fremtrådte i børnenes produktioner, synes dermed at kunne indskrives i et kategorisystem som dette:

		Kompositionsform					
		Sekventiel	Cirkel	Flashback	Krydsklip	Multiple stier	Forgrener
Fortælleform	Visualiseret						
	Tekstbaseret dialog						
	Tekstbaseret, 1. person fortæller						
	Tekstbaseret, 3. person fortæller						
	Tekstbaseret, alvidende fortæller						
	Lydbaseret dialog						
	Lydbaseret, 1. person fortæller						
	Lydbaseret, 3. person fortæller						
	Lydbaseret, alvidende fortæller						

Kompositionsformerne anvendes i disse betydninger:

- *Sekventiel*; den lineære beretning, der tids- og handlingsmæssigt forløber uden 'svinkekærinder' fra start til slut.
- *Cirkel*; den lineære beretning, der slutter ved sit udgangspunkt, fx en rejsende, der efter sine mange oplevelser vender hjem.
- *Flashback*; fortælling, der er baseret på et tilbageblik, fx ved at en person fortæller om noget, der fandt sted engang i personens fortid.
- *Krydsklip*; en fortælling, der skifter mellem at følge flere – som regel sekventielle – handlingsforløb.
- *Multiple stier*; en interaktiv kompositionsform, hvor læseren nogle steder har mulighed for at vælge mellem forskellige veje, der dog alle fører mod en fælles slutning.
- *Forgrener*; en interaktiv kompositionsform, hvor læseren på visse steder i fortællingen kan vælge mellem alternative veje, der fører til forskellige slutninger.

De to sidste kompositionsformer har som konsekvens, at to læsere ikke nødvendigvis oplever fortællingen på samme måde.

I de fleste tilfælde anvendes der flere kompositionsformer i en fortælling, men det vil som regel være muligt at pege på den form, der har størst betydning for fortællingen og dermed er bedst egnet til at karakterisere den.

Fortælleformerne i skemaet kan fra både en teoretisk og en implementeringsmæssig synsvinkel deles i tre hovedtyper:

- visualiseret, hvor en væsentlig del af det narrative element er placeret i konkrete handlinger og formidles via billedskift, animationer og flytninger af figurer og genstande.
- tekstbaserede, hvor fortællingens indhold formidles gennem tekst i replikker og fortælleboks.
- lyd-baserede, hvor fortællingens fremdrift er baseret på indtalte fortællerstemmer og replikker.

Ved de tekst- og lyd-baserede fortælleformer kan der skelnes mellem traditionelle kategorier som '1. persons fortæller', '3. persons fortæller' og 'alvidende fortæller'.

Også her vil der som regel være tale om, at børnene i praksis kombinerer flere forskellige fortælleformer, men lægger hovedvægten på én af dem.

Der er således en bred vifte af muligheder for at fortælle multimedialt, men alle disse muligheder udnyttes ikke nødvendigvis af børnene, når de skaber deres fortællinger ved computeren – heller ikke selv om de er blevet gennemgået af læreren ved starten af undervisningsforløbet. En meget stor del af fortællingerne er således sekventielle historier baseret på tekst/lyd-dialog, hvor handlingen først og fremmest bringes videre gennem replikker, der både findes som tekst på skærmen og som indtalt lyd, men der findes også eksempler på andre fortælle- og kompositionsformer. En del af drengenes fortællinger, der inkluderer kamp og krig, er i høj grad baseret på en ordløs, visuel fortælleform, og der findes enkelte gode eksempler på brug af flashback, multiple stier og forgrening.

Generelt er indtrykket dog, at børnene har anvendt mindre raffinerede fortælle teknikker, end man måske kunne have forventet ud fra en antagelse om, at de har en årelang erfaring som brugere af visuelle medier som tv, film og computerspil. Et passivt, forbrugsbaseret kendskab til disse medier lader sig imidlertid ikke direkte omsættes i en egenproduktion, og det er derfor fortsat en pædagogisk opgave at give børnene et lige så indgående kendskab til multimediale fortælle teknikker som de har til den tekstbaserede.

I det skriftlige fortælle materiale, der dannede udgangspunkt for tilrettelæggelsen af billed materialet til det skærm-baserede forløb fandtes en del eksempler på 'overgange' eller 'portaler', fx fra nutid til fortid eller fremtid, eller fra realverdenen til en fantasiverden. I en skriftlig fremstilling må sådanne overgange beskrives eksplicit, men det viste sig, at det ikke var nødvendigt for børnene at forklare disse skift lige så udførligt, når der fortælles i billeder, fordi det umiddelbart fremgik af billedet på skærmen, at man var endt et andet sted eller i en anden verden. Overgangselementerne – fx et flimrende, animeret 'ormehul' eller en tidsmaskine – blev derfor brugt mindre end forventet.

10.5.2 Elevernes brug af materialet

Mange af børnenes historier lånte træk fra tre forskellige genrer: Eventyr, adventure/fantasy og science fiction – undertiden med et afsæt i nutids-verdenen. Det var ifølge lærerne tre meget beslægtede genrer, som var nærliggende at udtrykke sig i for børn i denne alder, og billed materialet støttede disse genrevalg. Nogle enkelte børn var dog

tydeligt på vej ind i puberteten, og de valgte at udtrykke sig i en mere nutidsrealistisk form. Det førte til, at der blev udviklet noget supplerende materiale, som kunne tale til lidt ældre børn, men dette materiale blev desværre først færdigt efter afslutningen af de fire forløb.

I en af klasserne havde lærerne på forhånd ventet, at drengene især ville vælge et univers som "Mareridt" eller "Rumkrig" som startpunkt for deres fortælling, og at pigerne tilsvarende ville vælge "Drømme"-universet. Sådan gik det imidlertid ikke: Seks af de i alt 10 grupper (3 rene pige grupper, 1 blandet gruppe og 2 drenge grupper) valgte at starte i "Nutids"-universet, og kun én pige gruppe valgte "Drømme".

"Nutid"-universet, der allerede havde placeret sig centralt ved analysen i forbindelse med materialeforbindelsen, viste sig i det hele taget at være meget populært blandt eleverne. En af lærerne gav ved samtalen efter forløbet udtryk for en undren over, hvor mange af eleverne der havde valgt at bruge universet "Nutid"; efter lærerens mening var der en tendens til, at eleverne valgte de samme få huse, rum og figurer og til en vis grad overså resten af materialet. I en anden klasse, hvor eleverne var mere indstillet på at lave eventyrlige end realistiske fortællinger, blev der tilsvarende fokuseret på nogle få baggrunde fra et andet univers; en af fortællingerne fra denne klasse blev i forbindelse med responsen netop fremhævet af de andre elever fordi denne gruppe havde valgt nogle andre scenarier end flertallet af eleverne. Der synes med andre ord at være en vis tendens til, at nogle figurer eller baggrunde kommer på mode i en klasse og 'smitter' fra gruppe til gruppe, når eleverne sidder med materialet og skal beslutte sig til, hvad de vil arbejde med.

Gennem samtalerne med eleverne efter det skærm baserede fortælleforløb viste det sig, at der var nogle tydeligt forskellige tilgange til at bruge materialet, når fortællingen skulle udvikles. Det teoretiske udgangspunkt og rationale for projektet var som tidligere beskrevet, at det kunne lade sig gøre at fremstille et materiale, der kunne være tilstrækkeligt generisk til, at det kunne anvendes i et stort spektrum af de fortællinger, børn kunne tænkes at fremstille, uden at det på forhånd lagde alt for store begrænsninger på udfoldelsesmulighederne.

I praksis viste det sig, at børnene inddrog materialet ud fra en række forskellige tilgange. Det ser således ud til, at børnene i deres tilgang til materialet kan deles i to forholdsvis karakteristiske og let genkendelige grupper:

- En gruppe elever brugte materialet *inspiratorisk*, idet de gennemså så mange figurer og baggrunde som muligt for at finde elementer, som de mente de kunne bruge til et eller andet; disse elementer var så udgangspunkt for elevernes fabulering og videre planlægning. Der er dermed tale om en iterativ vekselvirkning mellem tre faktorer: børnenes personlige disponering i retning af fortælling, elementerne i materialet og den fremspirende fortælling. Fortællingen findes ikke – eller kun som en overordnet idé – på forhånd, men udvikles efterhånden som figurer og scenarier taler til fantasien. Der vil ofte være tale om såkaldte 'svage' fortællinger – i det mindste i den traditionelle, skriftlige fortælletradition, der er dominerende i dansk undervisningen – som gennem materialet får mu-

lighed for at lave en mere elaboreret og fantasifuld fortælling, end de ellers ville have gjort.

- En anden gruppe af elever havde på forhånd en ret præcis forestilling om, hvad deres fortælling skulle dreje sig om, og hvilke personer og lokaliteter, der skulle indgå; mest tydeligt kom dette til udtryk hos et par drenge, der ville lave en manglende 'episode' i en filmserie. Deres tilgang til materialet syntes at være *opklarende og eksplorativ* snarere en inspirationssøgende, idet de søgte efter 'pladsholdere' til de karakterer og handlingselementer, de allerede har klar i fantasien. I denne proces tilpasses materialets elementer 'mentalt', således at de enkelte elementer i børnenes forestilling kan udfylde de tiltænkte roller, også selv om dette kan betyde ændringer af elementernes betydningsindhold i forhold til deres oprindelige funktion og rolle. For nogle af de elever, der har en stærk narrativ kompetence, virkede materialet imidlertid blokerende, hvis det ikke var muligt at koble de konkrete figurer og scenarier til de billeder, børnene allerede havde i hovedet.

I begge tilgange udvikledes skærmfortællingen gennem en vekselvirkning mellem elevernes forestillinger og det, der lod sig realisere. I nogle tilfælde virkede materialet regulerende og styrende tilbage på det oprindelige plot; dels fordi der kunne mangle elementer, som medførte en revision eller tilpasning af dele af plottet eller dets aktører, dels ved at inspirere til udvidelser eller nuancering af det oprindelige plot. Vekselvirkningen mellem elever og materiale kan derfor beskrives som en dialektisk proces mellem plottet og elementer i materialet, holdt inden for rammerne af den personlige fortælleposition, som er et samlende udtryk for elevens alder, narrative udviklingstrin, erfaringer, ambitioner og forventning.

Flere af lærerne havde i øvrigt et ambivalent forhold til det færdige billedmateriale. På den ene side blev det meget hurtigt klart, at materialet i høj grad appellerede til elever, men på den anden side syntes nogle lærere også, at billedmaterialet i for høj grad trak opmærksomheden væk fra det, som lærerne ønskede skulle stå i centrum, nemlig selve fortællingen.

10.5.3 Sammenligning mellem skriftlige og skærmbaserede fortællinger

Både lærere og elever blev undervejs involveret i overvejelser om forskelle og ligheder mellem den skriftlige og den skærmbaserede fortælleform. Overvejelserne vedrørte både processen og resultaterne.

En af lærerne fremhævede især det nye medies betydning for arbejdsprocessen. For især de svageste af eleverne betød det, at mediet havde frigjort dem fra den blokering og det pres der lå i det traditionelle krav om skriftlighed. I mange tilfælde kunne eleverne efter denne lærers opfattelse fortælle mere overskueligt end de ellers var i stand til, fordi det var lettere at fastholde linjen i fortællingen på skærmen; når eleverne fortæller gennem en sekvens af billeder fungerer sekvensen af scener som en visuel disposition, der gradvist kunne udbygges med mere materiale.

Endvidere accepterede eleverne respons og ændringsforslag på en anden måde, end når det drejede sig om skrevne fortællinger – i forhold til nogle elever havde det næppe været muligt at foreslå så mange ændringer som tilfældet var her. Men det var hurtigt og nemt at lave om – måske fordi det var så konkret og visuelt. På en af skolerne oplevede lærerne, at en pige, der normalt arbejdede meget langsomt med det skriftlige, havde oplevet det som en lettelse, at hun hurtigt kunne implementere sine idéer ved at sætte en ny scene ind eller føje nye talebobler eller figurer til et billede; det drejede sig om en kreativ pige, som helt klart havde oplevet at få noget forærende i det nye medie.

Men nogle af lærerne mente, at hvis de sammenlignede med nogle af de historier, der var blevet skrevet tidligere med papir og blyant i forbindelse med den første fase i projektet, så var de skrevne historier bedre indholdsmæssigt, selv om de selvfølgelig manglede de stærke virkemidler som billeder og lyd er. Der havde også været en større spredning i genrer og rammevalg, dengang eleverne selv skrev. Disse lærere fandt det samtidig modsætningsfyldt, at eleverne i flere tilfælde selv erkendte, at deres historier måske ikke var helt så gode på computeren, men at de alligevel foretrak at arbejde med tegnehistorierne.

Man skal måske også være opmærksom på, at der undertiden er forskel på, hvordan en skærms historie vurderes af læreren og af børnene. I nogle børns øjne tæller farver, effekter og sjove indfald muligvis mere end historiens narrative indhold eller dens overensstemmelse med en narrativ kanon.

Når de skærmbaserede historier efter nogle af lærernes opfattelse ikke var blevet så gode fortællinger, som hvis børnene havde skrevet dem, skyldtes det muligvis, at børnene gennem skoletiden havde udviklet en meget stærk fortællekompetence med det tekstbaserede medium. Ved skærmsfortællingerne, som de arbejdede med for første gang, var deres fortællekompetence af naturlige grunde ikke udviklet på samme måde.

Et andet spørgsmål er, om børnene har forstået at udnytte mediet tilstrækkeligt nuanceret. Børnene foretrak – sikkert under indtryk af de eksempler de har mødt, og programmets opbygning – at basere deres fortællinger på dialog og action, suppleret med korte fortælletekster. Men det er også muligt at have meget mere fortællestof direkte skrevet på skærmen – suppleret med billeder som en slags elektronisk billedbog. Det ville så ligge noget længere væk fra den 'tegneserie'-genre, der tydeligvis har været idealet for børnenes produktioner, men det ville måske kunne tiltale de elever, der har lettere ved at udtrykke sig i ord end gennem visualisering og handling.

En lidt mere nuanceret udnyttelse af mediet havde muligvis også kunnet tilgodese nogle elever, der var stærke og rutinerede fortællere i det skriftlige medie, men som havde følt sig mindre frie i forhold til at kunne fabulere løs på skærmen, fordi idéerne ikke umiddelbart kunne skrives ned; der skulle først findes passende figurer frem – eller eksisterende skulle modificeres – og der skulle produceres et passende antal scener og billeder. Begrænsninger i det tilgængelige billedmateriale og selve arbejdsprocessen stillede sig dermed i vejen for en mindre del af eleverne, der var vant til hurtigt at kunne skrive sig igennem deres fortælling.

På den anden side havde nogle af de svagere elevers resultater ifølge lærerne næsten været solstrålehistorier, idet forløbet havde vist, at disse elever godt kunne udtrykke sig, når de fik et nyt medie til rådighed.

En konklusion kunne derfor være, at de forskellige måder at arbejde med fortælling på – den mundtlige, den skriftlige, den billedbaserede mv. – ikke udelukker hinanden, men i stedet skal betragtes som nogle alternative tilgange til arbejdet med narrativitet, som på forskellige tidspunkter og i forhold til forskellige elevgrupper kan tilbyde en bred vifte af udtryksmuligheder.

10.5.4 Ikke-lineære fortællinger

Muligheden for at lade læseren af historien foretage valg undervejs er en af de ting, der strukturelt og oplevelsesmæssigt adskiller den skærbaserede fortælling fra den traditionelle, skriftlige fortælling. Det var samtidig noget nyt for børnene – men muligvis også noget, de kendte i forvejen fra visse typer computerspil; den mest avancerede brug af forgreningsteknik blev faktisk implementeret af en elev, der brugte meget tid på computerspil mv.

Det var derfor væsentligt for lærerne at få børnene til at få øje på disse muligheder, og det blev både gjort i forbindelse med den indledende undervisning i fortælle teknik, gennem den individuelle sparring mellem lærere og elever og ved midtvejsevalueringerne. Enkelte af lærerne valgte at stille det som et krav til eleverne, at der skulle være mindst ét interaktivt valg i deres historie; det viste sig bagefter, at eleverne på denne skole havde levet op til dette krav, idet 10 af 12 fortællinger indeholdt sider, hvor læseren skulle foretage et valg. For de fire klasser ser en opgørelse således ud:

Skole	Procentvis andel af historier med valg
Dyssegårdsskolen	85
Islev skole	38
Nyager skole	83
Rødovre skole	55

Der er med andre ord temmelig stor forskel på, hvorledes eleverne har udnyttet denne mulighed; de mest lineære historier blev fremstillet af børnene fra Islev skole. En nærmere analyse af historierne viser, at det mest almindelige var, at der var ét valg i en historie, og at det næsthøypigste var, at der ingen valg var, således som det er illustreret på fig. 10.3 herunder.

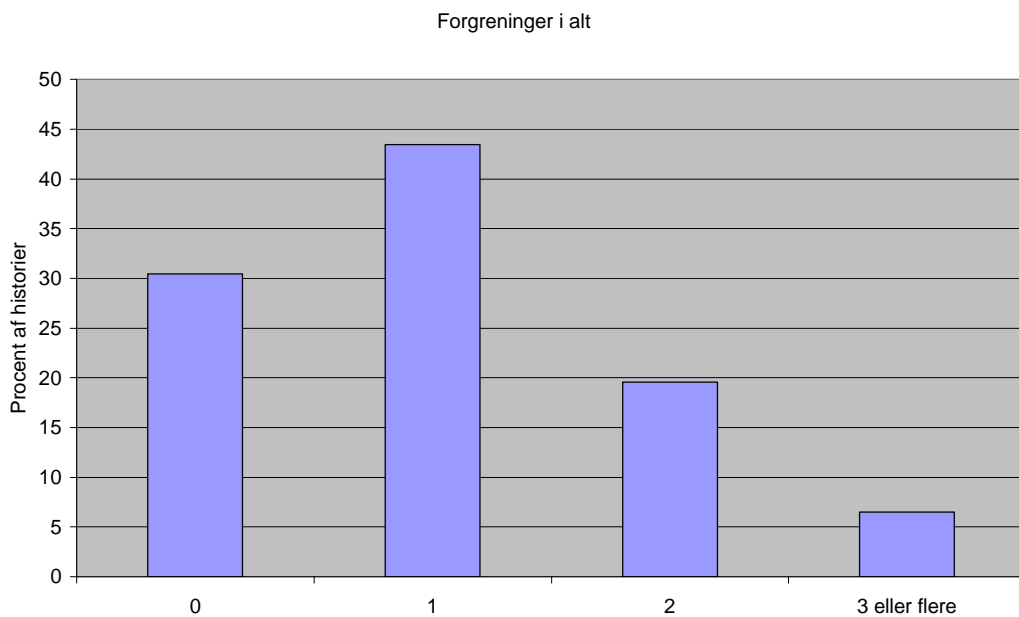


Fig. 10.3– Det mest almindelige var, at der var ét valg i en historie, når man betragter de fire klasser under ét.

Der var – som også oversigten over de procentvise andele af historier med valg antyder – nogle forskelle mellem de fire klasser. Betragter man den procentvise fordeling af historier med henholdsvis 0, 1, 2 og 3 eller flere valgsituationer, fremgår det, at børnene i de fire klasser tegner lidt forskellige profiler på dette område, jfr. fig. 10.4 herunder.

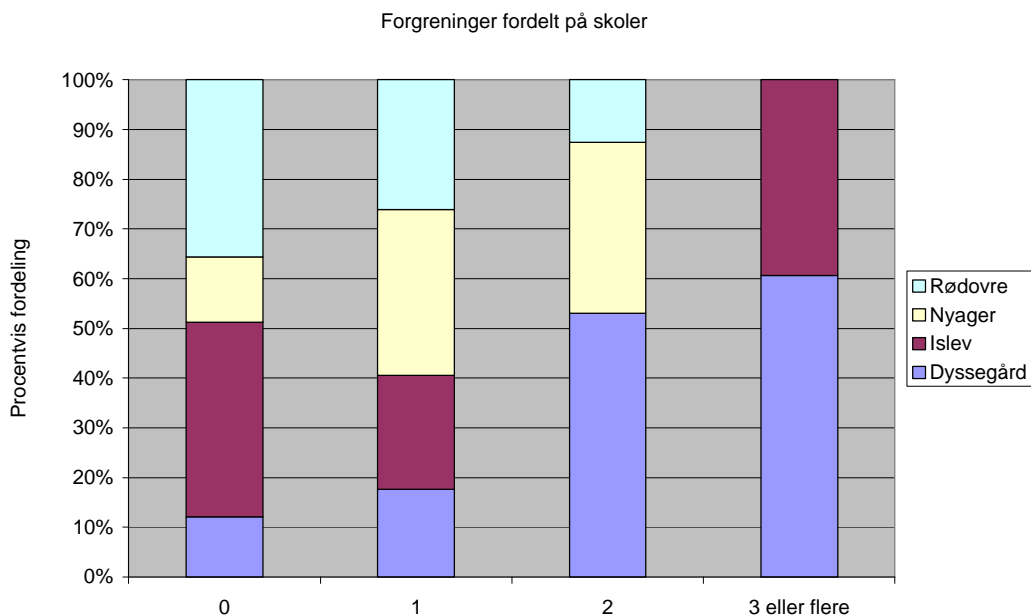
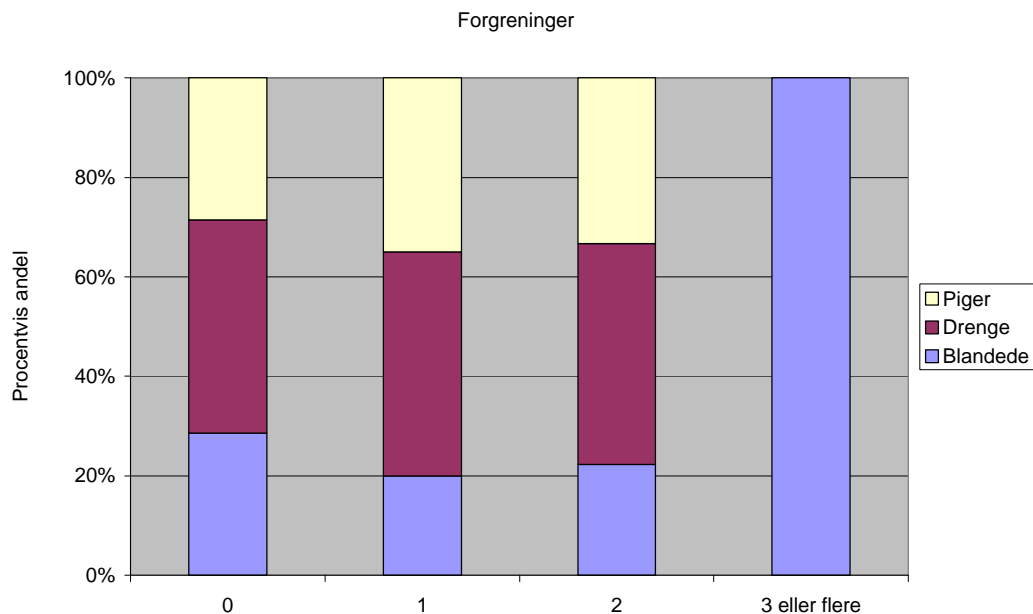


Fig. 10.4– Der er stor forskel på, hvorledes eleverne i de fire klasser har udnyttet muligheden for at arbejde med interaktive valg.

Børnene fra Rødovre skole og Dyssegårdskolen fremstår som modsætninger, idet grafen er 'tung' til hver sin side for disse to klasser. Lærerne fra Rødovre skole fortalte, at man havde fundet det vanskeligt at arbejde med hotspots og forgreninger i historierne på en fortælle-mæssigt interessant måde. Børnene havde været interesseret i at bruge denne mulighed, men mest som effekt og teknik. Det svære havde været at fastholde børnene på, at valgmuligheden skulle have en betydning for historien, således at det fx ikke var ligegyldigt for historiens forløb, om man valgte at lade sin person gå gennem en mørk skov eller uden om. Børnene havde ikke været særligt opmærksomme på, hvilken kompositionsform, de anvendte i deres skærmfortælling, selv om de havde et fint analytisk beredskab, når de skulle finde ud af hvilken form der var anvendt i de skønlitterære bøger, der blev læst som en del af danskundervisningen, men deres viden blev ikke taget i brug, når de selv var kreative, selv om lærerne forsøgte at holde dem fast på, at valgene skulle være af betydning for historiens udvikling og struktur. Da produktionerne fra Dyssegårdskolen havde et større omfang, er der også blevet flere eksempler på valg, men problematikken er den samme her; der findes både eksempler på ligegyldige valg der blot er der for effektens skyld, og meningsfulde valg, der har betydning for, hvad der efterfølgende sker i historien.

Børnene på Nyager skole havde fået præsenteret et eksempel på et moralsk valg, der førte til at historien udviklede sig på vidt forskellige måder, i det allerførste eksempel, lærerne præsenterede dem for. Det betød tilsyneladende, at disse børn kom til at anvende teknikken på en indholdsmæssigt relevant måde, da de selv gik i gang med at producere, men også tilfældige 'modestrømninger' i klasserne kan have haft betydning for, i hvilket omfang, og med hvilken kvalitet, børnene har valgt at benytte sig af denne mulighed.



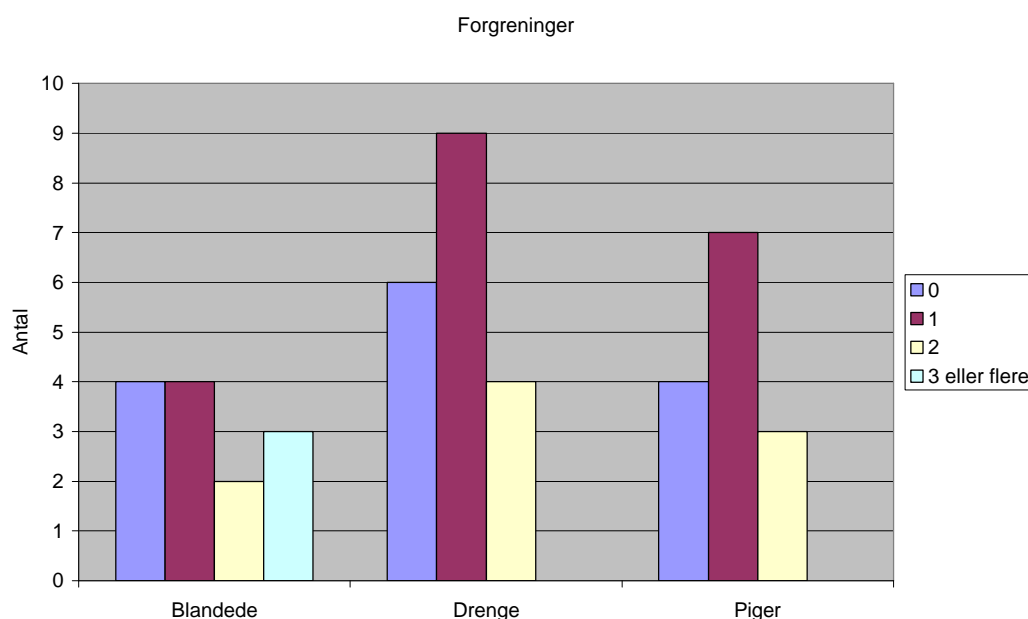


Fig. 10.5 – Interaktive valg benyttes tilsyneladende lige ofte af drenge og piger, mens kun de blandede grupper har tre eller flere valgsituationer i deres historier.

Datamaterialet synes at vise, at der ikke har været forskel på, hvorledes andelen af ingen, 1, 2 eller flere valg fordelte sig, når drenge, piger og blandede grupper blev talt op under ét, jfr. fig. 10.5. De blandede grupper adskiller sig dog fra de to andre ved dels at omfatte lidt flere fortællinger helt uden valg, dels som de eneste at have produceret fortællinger med 3 eller flere valgsituationer. Ud fra en rent kvantitativ vurdering har de blandede grupper altså enten fungeret lidt ringere eller lidt bedre end de rene pige- og drengegrupper, når det gælder de interaktive valg. Når disse grupper fungerer, kunne der altså være noget at hente ved at lave makkerpar af drenge og piger, således som også en af lærerne foreslog det i en diskussion af forskellige tilgange til produktionsprocesser.

11. Konklusioner og perspektiver

11.1 Sammendrag af resultater

I det følgende gives et kort sammendrag af nogle af de vigtigste resultater af arbejdet med tegnehistorier i de fire klasser.

11.1.1 Forholdet mellem tid og udbytte

Et undervisningsforløb, hvor eleverne producerer skærmbaserede fortællinger, kan kun gennemføres, når der er en passende, sammenhængende tid til rådighed. Denne tid skal naturligvis hentes fra den faglige undervisning i først og fremmest dansk, men selv om undervisningsforløbene i klasserne har taget mange timer, har alle lærerne givet udtryk for, at det var indsatsen i tid og arbejde værd.

11.1.2 Komposition og fortællersynsvinkel

Undervisningsforløbene har illustreret, at den multimediale skærmfortælling rummer et potentiale i forhold til undervisning i komposition og fortælleteknik. Disse emner arbejdes der også med i en mere traditionel danskundervisning, men her lægges hovedvægten ofte på det analytiske aspekt i forhold til den litteratur, der læses i klassen. På skærmen bliver de strukturelle forhold i en fortælling meget konkrete og let tilgængelige for dialog mellem lærer og elever og mellem eleverne indbyrdes. Hertil kommer, at det er let at foretage endog meget gennemgribende revisioner af fortællingens struktur med en forholdsvis lille arbejdsindsats.

Anvendelsen af strukturdiagrammer har støttet arbejdet med komposition både i idé- og planlægningsfasen og som redskab til at fastholde fortællingens opbygning undervejs.

11.1.3 Sprog og udtryk

Arbejdet med lyd i forhold til skærmfortællingerne har givet eleverne nogle nye muligheder for at arbejde med udvikling den mundtlige og skriftlige udtryksform i forhold til talesprog og fortælling gennem dialog. Som et supplerende undervisningsforløb illustrerede, gælder dette ikke blot danskundervisningen, idet også undervisningen i fremmedsprog kan have udbytte af at benytte sig af de nye muligheder for at lade eleverne arbejde aktivt med det mundtlige og skriftlige sprog.

11.1.4 Frigørelse af et narrativt potentiale

Stort set al produktion af fiktion i skolen er tekstbaseret; flere af lærerne gav udtryk for, at billeder spiller en meget lille rolle i skolens univers – uden for billedkunsttimerne. Projektet har vist, at der hos mange elever findes et narrativt potentiale, der kan komme til udfoldelse, når de frisættes i forhold til kravet om skriftlighed. Det har endvidere vist

sig, at disse elever også kommer i gang med at udfolde sig skriftligt, når først deres fortælling begynder at tage form som sekvenser af billeder på skærmen.

Omvendt har nogle af de meget stærke *skriftlige* fortællere blandt eleverne fundet, at billedmaterialet gav dem for snærende rammer; for disse elever er det lettere at skrive sig igennem en situation end at konstruere den på skærmen, og for disse elever føles billedmaterialet ikke altid som en mulighed eller inspirationskilde, men som en begrænsning.

Nogle elever havde overrasket lærerne – både i positiv og negativ retning. Børnenes præstationer i skolen synes i nogle sammenhænge ikke blot at afhænge af eleverne selv, men også af de opgaver, de bliver stillet overfor.

11.1.5 Undervisningsdifferentiering

Arbejdet med tegnehistorierne har kunnet tilgodese elever med meget stor faglig spredning. Selv om arbejdet med tegnehistorierne i høj grad har motiveret alle eleverne, har det især været meget tydeligt, at materialet har været velegnet til at støtte de fagligt svageste af eleverne på en meget positiv måde. Det har været muligt for alle at producere noget, der tålte sammenligning med kammeraternes produkter. For nogle børn betød projektet et brud med en fastlåst rolle som svagt motiverede og usikre elever, idet mediet gav dem mulighed for at deltage aktivt i en faglig proces, der ellers var forbeholdt de fagligt velfunderede elever.

Samtidig har arbejdsformen givet lærerne rige muligheder for at rammesætte og dermed differentiere undervisningen ved at stille forskellige krav til grupperne; nogle af de allersvageste blev således i første omgang fritaget for at arbejde med tekst, idet de stedet kunne basere deres fortælling på indtalt lyd. Omvendt har der kunnet stilles større krav til de stærke elever, fx med hensyn til fortællingens omfang, struktur og anvendelsen af interaktivitet.

11.1.6 Nye udtryksformer

Det antages almindeligvis, at eleverne har en meget stor medieerfaring fra film, TV og computerspil og dermed en stor fond af mere eller mindre ubevidst viden om, hvordan man fortæller gennem andre medier end det skriftlige. Projektet har ikke undersøgt nærmere, om dette potentiale er til stede, men det synes klart, at en eventuel mediekompetence ikke umiddelbart er kommet til udtryk hos eleverne, idet der i almindelighed blev fortalt mindre dynamisk og 'filmisk', end man måske på forhånd kunne have ventet.

Nogle lærere fandt, at billedfortællingerne betragtet som fiktion var ringere end de skriftlige fortællinger, og at billederne til en vis grad trak elevernes opmærksomhed væk fra det centrale aspekt ved narrativitet, nemlig den gode historie.

11.1.7 Piger, drenge og makkerpar

I en af klasserne viste det sig, at der var forskel på, hvordan piger og drenge vægtede arbejdet med skærbaserede fortælling i forhold til den skriftlige udtryksform. Selv om

der var lige mange piger og drenge, der vægtede de to medier ens, var der et flertal af drenge, der foretrak tegnehistorier, og et flertal af piger, der hellere ville skrive i hånden. Der tegnede sig dog ikke et entydigt billede af, hvordan drenge og piger forholdt sig til mediet; i en af klasserne var det således pigerne, der havde siddet derhjemme og arbejdet videre i deres fritid. Det har heller ikke været muligt at påvise store forskelle i omfanget af de historier, der blev produceret af henholdsvis drenge, piger og blandede makkerpar; dog var der tilsyneladende en tendens til, at de blandede makkerpar producerede historier med flere interaktive valg end de øvrige grupper, og at drengene i nogle klasser producerede overraskende meget tekst i forhold til lærerens forventninger.

Men generelt er det indtrykket, at eventuelle forskelle mellem elevernes holdninger og resultater på mellemtrinnet snarere må henføres til individuelle præferencer og det generelle faglige niveau hos den enkelte elev, end til kønsspecifikke forhold.

Alle lærerne understregede vigtigheden af at sammensætte gode makkerpar, som enten var 'lige' med hensyn til arbejdsform og fagligt niveau, eller hvor eleverne kunne supplere hinanden i kraft af deres personlighed, arbejdsstil eller havde komplementerende kompetencer i forhold til hinanden. Nogle af lærernes observationer med hensyn til elevernes tilgang til samarbejdet, når de sad ved skærmen, kan tilsyneladende paralleliseres til nogle grundlæggende forskelligheder, der kommer til udtryk allerede ved børns tidlige udvikling af symbolbrug, og som synes at kunne henføres til forholdsvis varige personlighedstræk. Kendskabet til sådanne kognitive forskelle blandt børnene kan udnyttes konstruktivt ved gruppesammensætningen.

11.1.8 Undervisning i program og fortælle teknik

Kreative forløb med multimediale fortællinger kan kun gennemføres, hvis eleverne bliver undervist i det program, der skal anvendes, uanset om det drejer sig om et generelt multimedieprogram eller et mere genrespecifikt program som Tegnehistorier. Det gælder for alle forløbene, at den egentlige undervisning i programmet kun har omfattet en meget lille del af de timer, der blev brugt på projektet, og at denne undervisning fortrinsvis har været placeret som en kort introduktion i starten – eventuelt suppleret med små kurser undervejs.

Lærernes it-forudsætninger var meget forskellige, og det har naturligvis betydet, at omfanget lærerforberedelsen har været tilsvarende forskellig. Heldigvis har ambitionsniveauet i de forskellige klasser kunnet tilpasses lærernes it-mæssige forudsætninger.

Der blev valgt lidt forskellige tilgange til undervisningen i programmet, men lærerne var hver især tilfredse med den stofudvælgelse og undervisningsmetodik, de havde foretrukket. Det er dog en generel erfaring, at undervisningen må baseres på konkrete eksempler, som kan give eleverne idéer til, hvad de selv kan gøre med programmet. Samtidig er det vigtigt, at disse eksempler anviser nuancerede veje til fortælling, idet mange elever i det mindste i starten vil forsøge at efterligne det, som læreren har vist frem.

Den nødvendige undervisning i fortælle teknik var i alle forløb placeret i starten af perioden. Her viste det sig at være en fordel, hvis lærerne kunne knytte an til dels den viden, eleverne havde i forvejen fra læsning og analyse af fiktionslitteratur, dels til de eksempler på tegnehistorier, de havde fremstillet til formålet. Det viste sig bagefter, at flere af

lærerne kunne ønske sig at have haft flere eksempler til rådighed ved denne del af undervisningen.

11.1.9 Respons

Det var indtrykket, at respons fra lærere og elever – eller fra læreren alene – spillede en vigtig rolle for det endelige resultat af elevernes arbejde. På samme måde som det kendes fra andre arbejdsituationer, hvor eleverne giver hinanden respons, skulle der imidlertid arbejdes med, hvordan man giver en positiv kritik på en tegnehistorie; selv elever, der havde arbejdet meget med respons før, skulle kvalificeres for at kunne forholde sig reflektivt til det nye medie.

På mellemtrinet opleves og opfattes responsen naturligvis i situationen, men eleverne er ikke altid i stand til at bruge den konstruktivt i det videre forløb. I projektet viste det sig at være en fordel, hvis lærerne påtog sig rollen som sekretærer og noterede de vigtigste pointer ned for eleverne. Det blev i øvrigt bemærket af en lærer, at eleverne – med markante undtagelser – accepterede respons og ændringsforslag på en anden og mere imødekommende måde i dette forløb, end når der blev arbejdet med skriftlige fortællinger.

11.1.10 Lærerroller og -kompetencer

Undervisningsforløbene stillede nogle varierede og spændende krav til lærernes kompetencer, ligesom der blev lejlighed til at afprøve mange forskellige lærerroller gennem de forskellige faser.

I udgangspunktet skulle lærerne blandt andet beherske it-teknikken, kunne bruge programmet, have kendskab til arbejdet med multimediale fortællinger, kunne administrere en projektorienteret arbejdsform samt være i stand til at rammesætte i forhold til elevernes forudsætninger og muligheder. Lærernes forudsætninger var meget forskellige, men som de forskellige undervisningsforløb har vist, har det været muligt at gennemføre spændende og inspirerende undervisning indenfor projektets rammer med en individuel fokusering på de områder, hvor lærerne følte sig på sikrest grund.

Flere af forløbene var med til at pege på, at der var stof til en konflikt mellem nogle lærerroller. På den ene side var det lærernes ønske at optræde som konsulent, vejleder og inspirator i forhold til at få eleverne til at arbejde kreativt på deres egne præmisser; på den anden side ønskede lærerne ofte at styre og kontrollere processen for at nå tættere på nogle kvalitative krav, der var formuleret af læreren.

11.1.11 Fortælle- og kompositionsformer

Projektet har vist, at det anvendte program lægger op til en mere dialog- og handlingsorienteret fortælleform end det skriftlige medie. Genremæssigt synes børnenes produktioner at placere sig et sted mellem tegneseriehæftet og tegnefilmen. Produktionerne synes med hensyn til kompositionsform og fortælleform at kunne indskrives i et skema, der – i forhold til traditionelle fiktionstekster – på den kompositoriske akse må supple-

res med forgrenings- eller hypertextprincippet, og på den fortælleformmæssige akse med visualisering og tekst/lydbaseret dialog.

Selv om mediet tilbyder en bred vifte af muligheder for at fortælle multimedialt, udnyttes de ikke altid af børnene. En meget stor del af historierne var således sekventielle historier, baseret på at handlingen bringes videre gennem tekst/lyd-dialog mellem historiens personer. Modsat rummede en del af drengenes mere action-prægede produktioner lange sekvenser, der var baseret på en visuel, ordløs fortælleform.

Til forskel fra traditionel fiktion vil 'læsere' af produkter fra denne genre ikke altid opleve den samme fortælling på grund af muligheden for interaktive valg. Børnenes brug af interaktive valg var meget forskellig; undertiden blev den brugt for virkningens eller teknikens skyld, undertiden som et meningsfuldt valg i forhold til fortællingens videre flow. Det viste sig også, at der fra en kvantitativ synsvinkel var meget stor forskel på, hvor lineære eller forgrenede historier, der blev produceret. Både børnenes egen fortællekompetence og de eksempler, de møder under arbejdet, kan muligvis have betydning for, hvor kvalificeret og i hvilket omfang de anvender denne teknik, men inspirationen fra det, andre grupper i klassen finder på at implementere, kan også veje tungt.

11.1.12 Billedmaterialet

Det udviklede billedmateriale har fungeret som et udgangspunkt for et bredt spektrum af meget forskelligartede fortællinger.

Allerede ved analysen af materialet fra det første fortælleforløb blev det klart, at en realistisk nutidsverden med far, mor, børn og hus eller lejlighed spillede en vigtig rolle som ramme om fortællingen eller som udgangspunkt for en rejse ind i en anden, oftest magisk, verden. Det nutidsunivers, der udsprang af denne analyse, viste sig også at komme til at spille en central rolle de skærbaserede fortællinger.

Således som det har kunnet registreres gennem forløbene, har børnene kunnet anvende materialet på to forskellige måder: dels *inspiratorisk* i forhold til at få idéer til, hvad deres historie kunne handle om, dels *eksploratorisk* i forhold til at finde 'pladsholdere' og rammer til en fortælling, der allerede var konciperet og nu blot skulle udtrykkes. Den første tilgang var især karakteristisk for de traditionelt svage fortællere, mens den anden tilgang var mere almindelig for de elever, der havde deres fortælling klar i hovedet. Det meste af tiden var der dog tale om en vekselvirkning mellem materiale og den fortælling, der var ved at udvikle sig.

11.2 Perspektivering

Flere undersøgelser synes at pege på, at tekstbehandling er den vigtigste og hyppigste anvendelse af it som udtryksmiddel. Informationsteknologien stiller også andre muligheder til rådighed for lærere og elever, men disse muligheder udnyttes ikke så ofte i undervisningen.

Erfaringer fra dette projekt om børns fortælleuniverser peger på, at der hos mange elever på mellemtrinnet findes et narrativt potentiale, der ikke altid kan komme til udfoldelse gennem den traditionelle, skriftlige fortælling – uanset om den produceres i hånden eller på computer. Det drejer sig både om kreative og fantasifulde elever, der ikke mestrer skriveprocessen, og om generelt svage elever, der har svært ved at komme i gang med at formulere sig skriftligt. En del af disse elever har også problemer med at fastholde overblik og struktur i deres fortælling, når den skal overføres til papiret.

Mange elever kan have udbytte af at supplere det traditionelle, skriftlige arbejde med multimediale fortælleformer på computer i undervisningsforløb, hvor der arbejdes med egenproduktion af fiktion. Her er eleverne ikke bundet til at udtrykke sig gennem teksten alene, idet de også kan benytte sig af billeder, lyd og animation til at præsentere og visualisere det, de har svært ved at formulere som tekst. Samtidig kan programmer som Tegnehistorier tilbyde et færdigt billedmateriale, der kan igangsætte fortællelysten og gøre det let for eleverne at komme i gang.

Anvendt på denne måde, byder computeren sammen med et passende værktøjsprogram på nogle differentieringsmuligheder, som kan være vanskelige at realisere med traditionelle medier. Vægtningen mellem tekst, billeder og visuel dynamik kan afpasses efter elevernes faglige niveau og deres narrative stil, og krav og aftaler omkring struktur og kompleksitet kan afvejes i forhold til den enkeltes fortællemæssige kompetence.

Det har endvidere vist sig, at den skærbaserede, multimediale fortælling har et særligt potentiale, set fra en danskfaglig synsvinkel, idet denne fortælleform tilbyder nogle fleksible rammer for at arbejde aktivt og kreativt med kompositions- og fortælleformer, som ellers kun vanskeligt lader sig inddrage som andet end et analyseredskab.

Projektet tegner dermed nogle lovende perspektiver for, hvorledes it-integrationen på mellemtrinnet kan kvalificeres og nuanceres til glæde for både eleverne og den faglige fordybelse.

12. Litteratur

- Binger 1999: *Binger, Grete: Det narrative, selvudvikling – og eventyr. §3-speciale, Danmarks Lærerhøjskole 1999.*
- Bruner 1998: *Bruner, Jerome: Uddannelseskulturen. Munksgård 1998 (oversat fra: The culture of education. Harvard University Press 1996).*
- Glaser 1967: *Glaser, Barney G. and Strauss, Anselm L.: The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. Aldine, Chicago 1967.*
- Gredsted 1998: *Gredsted, Vita & Leif: Forgrenede historier. Danmarks Lærerhøjskole 1998.*
- Greimas 1974: *Greimas, A.J.: Strukturel semantik. Borgen 1974. (Oprindelig udgave 1966)*
- Hudson og Shapiro 1991: *Hudson, J.A. and Shapiro, L.A.: From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. In: Peterson, C. and McCabe, A. (eds.): Developing narrative structure. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1991.*
- Shotwell 1980: *Shotwell, J., Wolf, D. and Gardner, H.: Styles of Achievement in Early Symbol Use. In: Foster, Mary LeCron, and Brandes, Stanley, Brandes H. (eds.): Symbol as sense: new approaches to the analysis of meaning. Academic Press, New York 1980.*
- Strauss 1990: *Strauss, Anselm, and Corbin, Juliet: Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques. Sage, Newbury Park 1990.*

