



Leg med film

The Animation Workshop/MIA UC & Pædagoguddannelsen Viborg
VIA/UC

Med støtte fra Det Danske Filminstitut

Af Laura Søndergaard Isaksen, Anne-Marie Sølling Kristensen og
Nicolai Bøg Gadegaard

Rapport af projektet Leg med film – Januar 2023

Indhold

| | |
|--|----|
| Projektbeskrivelse | 2 |
| Indledning | 3 |
| Metoder | 4 |
| Filmcentralen for de yngste - planlagte temaforløb til børnehaverne..... | 5 |
| Baggrund og teori | 5 |
| Animation | 6 |
| De pædagogiske positioner | 7 |
| -som udgangspunkt for inspirations- og kompetenceudvikling..... | 7 |
| Leg..... | 8 |
| Analyse..... | 10 |
| Leg..... | 10 |
| Inspirations- og kompetenceudvikling | 14 |
| Observation og analyse af leg med film – pædagoguddannelsen..... | 17 |
| Resultater..... | 21 |
| Potentialer for videreudvikling og forskning | 22 |
| Litteratur | 24 |

Projektbeskrivelse

Formålet med projektet er at udvikle og afprøve kompetenceudviklingsforløb for pædagoger indenfor anvendt film i børnehaver, samt at afdække potentialerne for yderligere forskning og udvikling i anvendt film i daginstitutioner.

Det gør vi i projektet ved at spørge:

Hvordan kan vi inspirere til leg gennem filmpædagogiske aktiviteter, og kan disse aktiviteter på én og samme tid anvendes som inspirations- og kompetenceforløb for pædagogerne.

Aktiviteter, observationer og rapport er lavet på baggrund af 10 besøg i 5 børnehaver, samt 5 interviews med pædagogerne. Samlet deltog 11 pædagoger/pædagogmedhjælpere og 58 børn.

Projektledelse Laura Søndergaard Isaksen - The Animation Workshop/VIA UC - Animated Learning Lab

Medudvikler og animator Anne-Marie Sølling Kristensen - The Animation Workshop/VIA UC

Samarbejdspartner Nicolai Bøg Gadegaard - Pædagoguddannelsen Viborg/VIA UC

Med støtte fra Det Danske Filminstitut

Deltagende daginstitutioner:

- Børnehaven Hyrdebakken, Ebeltoft
- Ørum børnehus, Tjele
- Livstræet Natur- og Bevægelses- Vuggestue og Børnehave, Ulstrup
- Fussingø egnens vuggestue-børnehave-friskole, Randers
- Gudenådalens fribørnehave, Bjerringbro

Indledning

Vi kan lige så godt være ærlige, det står i dagtilbudsloven, i de styrkede lærerplaner, at vi skal arbejde digitalt, og det er ikke vores stærke side, så vi har brug for at blive klædt på.

Sådan udtaler lederen fra Hyrdebakken, en integreret institution, i et interview efter en aktivitet med leg med film. En pædagog stemmer i; *Vi har ingen, der brænder for det.*

Det kommer også frem, at de i Hyrdebakken har en del fordomme omkring det digitale, som fx at børnene bruger skærmene nok derhjemme, og at det er svært at arbejde aktivt med det digitale i børnehaven; *Det er ikke en prioritet hér.*

Det er vores tese, at Hyrdebakken minder om de fleste institutioner med de fordomme, prioriteter og udfordringer med det digitale, som vi her hører om. Måske kan det skyldes, at begrebet *det digitale* er for bredt og u håndgribeligt. Eller at man som forældre bare hellere vil sende sine børn i skovbørnehave. Det kan man jo godt forstå - en digitalbørnehave lyder jo både uhyggeligt og som noget fra en sci-fi film.

Hvordan kan vi nuancere, konkretisere og kvalificere *det digitale* som begreb? Det kan vi gennem det skabende arbejde med film. I en proces med at lave film er der både brug for digitalt hardware og software og digitale kompetencer. Men det digitale er i sig selv ikke så interessant. Det er de kreative, æstetiske, sansende, legende og dannende elementer, der gør filmpædagogikken til et godt redskab i arbejdet med det digitale i institutionerne.

I Hyrdebakken har de ikke arbejdet skabende med film før.

Og film er da heller ikke en del af hverken dagtilbudslov eller læreplanstemaer, men er i dagtilbudsloven nævnt under temaet kultur, æstetik og fællesskaber, som eksempel på børns møde med kultur og æstetik på indtrykssiden:

Indtryksdimensionen består af børnenes egne æstetiske oplevelser i direkte møder med forskellige kunstarter såsom scenekunst, film, maleri, musik, sang og litteratur.

(Dagtilbudsloven, 2022)

Vi møder her et meget traditionelt syn på brugen af filmpædagogik, som noget vi konsumerer, og det syn lever videre i fordommene omkring *det digitale*.

Skal vi dette syn til livs, tror vi, at man må skabe aktiviteter med det digitale, der indbyder til

leg og eksperimenter med børnenes egne udtryk, og vi må inspirere og klæde pædagogerne på til at gå kreativt ind i arbejdet med det digitale, så nogen kommer til at brænde for det derude i institutionerne.

For vi mener, at der er potentialer for mange timers meningsfuld leg og filmskabelse.

Metoder

Fælles for læreplanstemaerne er, at de skal udfoldes i læringsmiljøer, der skal understøtte børns lyst til at lege, udforske og eksperimentere (Dagtilbudsloven, 2022). Vi har derfor valgt, at første led i vores aktivitet og undersøgelse i forhold til dette projekt har fokus på leg. Vi ønskede derfor at planlægge en filmaktivitet, hvor børnene havde mulighed for at lege og eksperimentere med det at producere film. Vi har valgt at arbejde med stopmotion animation som indgang til filmproduktion, da det er et lettilgængeligt redskab for børnehavebørnene at tilgå og forstå, og det kan implementeres i daginstitutioner uden store investeringer, da de fleste børnehaver allerede har adgang til en lpad eller smartphone.

Dernæst ønskede vi, at anvende de pædagogiske positioner (Bernstein) som didaktisk redskab i udvikling af et kompetenceforløb for pædagoger.

Idéen til dette praksisnære kursusforløb er dels opstået efter erfaringer med tidligere projekters brobygning mellem den kreative- visuelle branche og institutioner/skoler og dels er den opstået ud fra den pædagogiske diskurs tilgang til støtte af børns individuelle udvikling med termerne "Gå foran, ved siden af og bagved". Denne diskurs kender pædagogerne fra deres dagligdag med børnene, og intentionen bag at anvende samme diskurs til kompetenceudvikling er, at tydeliggøre de processer pædagogerne selv skal igennem i forløbet. Hermed ønskede vi at skabe et forløb med tydelig relevans for praksis, og som dermed kunne inspirere pædagogerne til at lege med film sammen med børnene.

Til observation af tegn på leg (hos børnene) og tegn på inspiration (hos pædagogerne) har vi valgt feldtobservation af deltagende og skjult karakter (Agerup, 2015).

Til opfølgning af observation og aktivitet har vi anvendt semistruktureret interviews.

Aktiviteter og interviews er dokumenteret gennem filmoptagelse. Optagelserne indgår i denne rapport, som undersøgelses- og observations dokumentering og analyseredskab.

Ydermere har pædagoguddannelsen i Viborg, ved Nicolai Bøg Gadegaard, indgået som sparringspartner og ikke-deltagende observatør, med det formål at kunne anskue projektets pædagogiske muligheder.

Filmcentralen for de yngste - planlagte temaforløb til børnehaverne

De planlagte forløb i børnehaverne har alle taget udgangspunkt i indhold fra Det Danske Filminstituts app: "Filmcentralen for de yngste". App'en indeholder over 300 film og aktiviteter, der tager udgangspunkt i film. App'en er målrettet børn i alderen 3-6 år og

Målet er at gøre børn til aktive mediebrugere og medskabere og styrke fundamentet for deres kulturelle og digitale dannelse (Filminstitut, 2022).

Aktiviteterne i app'en tager afsæt i de pædagogiske læreplanstemaer, og er fuldt planlagte og guidede forløb med varierende sværhedsgrader, varighed, gruppesammensætning m.m. Dermed er der både taget højde for relevans og anvendelighed ind i den pædagogiske hverdag i daginstitutionerne.

App'en har fokus på fællesskab, dialog og kreativ leg.

Følgforskningen fra udviklingen af app'en viser at:

(...) aktiviteterne i appen skaber differentierende lege- og læringsmuligheder, har inkluderende potentiale og træner færdigheder som samarbejde, dialog og at vise hensyn til hinanden (Ibid).

I *leg med film* har vi ladet os inspirere af aktiviteter fra Filmcentralen fra de yngste, således at vi har anvendt filmvisninger som impuls til igangsættelse af forløbet (Bennyé D. Austring, 2006).

Herefter har vi lavet små animations opvarmnings øvelser for at introducere til Stopmotion Studio app og stopmotion-teknikken for børn og pædagoger. Derefter har børnene med støtte og guidning fra konsulenter og pædagoger selv lavet små film på baggrund af anvendte tema og impuls.

Baggrund og teori

Den filmpædagogiske vinkel for dette projekt centrerer sig omkring animation og animationspædagogik. Projektledelsen ligger hos The Animation Workshops/VIA UC, der i sin kerne uddanner fremtidens animatorer, men det er hovedområdet Animated Learning under stedets forsknings- og udviklingsafdeling, der har ledet dette projekt. Området har gennem de seneste 30 år arbejdet med animationspædagogik med børn og unge, pædagoger og lærere.

Leg med films tilgang til animationspædagogik bygger på den viden og erfaring, som området Animated Learning arbejder med. Animationspædagogikken har her tråde ind i filmfaglighed, pædagogik, æstetiske læreprocesser, kreativitet, kunst og håndværk m.m.

Vi vil i denne rapport ikke gå i dybden med den bagvedliggende teori men vil anbefale, at der ved videreudvikling af projektet afsættes ressourcer og midler til en større indføring i animationspædagogisk teori.

Herunder kan ses en kort indføring i dele af animationspædagogikken.

Animation

Verbet at animere har ifølge ordnet.dk to betydninger, som begge har relevans for denne rapport. Første betydning er at give mod eller lyst til noget, at opmuntre eller tilskynde.

Anden betydning er at gøre noget livligt eller at oplive noget.

Ordet animere kommer af det latinske ord *animare*, og det betyder altså både at tilskynde og give liv, eller give sjæl til noget. Indenfor filmsproget betyder animation, at man afspiller en række stillbilleder, tegninger eller genstande efter hinanden, så de giver illusionen af bevægelse og dermed illusionen af liv.

Bevægelse er også centralt for animationspædagogikken (Lea Ringskou, Jakob Noer Ahm, 2018). Her er det børnenes aktivitet – deres kroppe i bevægelse - når de animerer, der giver processen med fremstillingen af animationsfilm den aktive, levende og bevægende proces. Ligesom animation har flere betydninger, har bevægelsen det også; den aktive kropslige bevægelse, at blive følelsesmæssigt eller stemningsmæssigt bevæget og at bevæge sig udviklingsmæssigt.

Vi arbejder i vores aktiviteter med animationspædagogik både i proces og produkt. Børnene er fysisk aktive i arbejdet, og de får skabt små animationer, og vi ønsker, at de bliver animeret til at lege med animationsmediet. I forhold til pædagogerne har vores aktiviteter også et formål, som knytter sig til den førstnævnte betydning af ordet animation, nemlig tilskyndelse, opmuntre til noget eller give lyst til noget. Vi ønsker, at vores aktiviteter skal tilskynde til, at give pædagogerne inspiration og lyst til at arbejde med animation i børnehaven. Vi ønsker altså at animere pædagogerne til selv at udføre animationspædagogik.

De pædagogiske positioner -som udgangspunkt for inspirations- og kompetenceudvikling

I Animated Learning Lab har vi arbejdet med brobygning mellem filmfaglige professionelle og daginstitutioner og skoler i flere projekter. Erfaringen herfra er, at brobygningen øger fokus på filmfagligheden og styrker anvendelsen af filmpædagogiske aktiviteter i institutionerne (Isaksen, 2017).

I brobygningssamarbejdet ligger potentialet for at udvikle, relevante filmpædagogiske aktiviteter, der både tager højde for institutionernes struktur i hverdagen, og som på samme tid øger de filmpædagogiske kompetencer hos pædagogerne.

De filmfaglige professionelle har ikke på forhånd relation til den enkelte institution eller børnene, og de besidder ikke nødvendigvis pædagogisk erfaring eller viden. Det er pædagogerne, der har den viden og disse relationer, men de mangler så til gengæld viden og erfaring i filmfaglighed og filmpædagogik.

I *Leg med film* har vi ønsket at arbejde videre med disse erfaringer. Projektets omfang er to besøg i hver børnehave, hvilket sætter en begrænsning for, hvor langt vi kan nå med det tværprofessionelle samarbejde. Derfor har vi valgt, at have fokus på at inspirere pædagogerne til at komme i gang med det filmpædagogiske arbejde

Da vi som filmpædagogiske konsulenter til dagligt arbejder med filmpædagogik, har vi muligheden for at gå foran og vise pædagogerne, hvordan filmpædagogiske aktiviteter kan se ud i praksis.

Derfor har vi valgt at bruge termerne de pædagogiske positioner, som pædagogerne kender fra egen praksis. De er dermed allerede bekendt med de pædagogiske kvaliteter og muligheder i anvendelsen af positionerne i deres egen hverdag sammen med børnene. Og de er vant til selv at skifte position mellem, *at gå foran, ved siden af og bagved*, når børnene skal hjælpes i deres individuelle udvikling.

Ved at skabe kompetenceudvikling af pædagogerne, som tager udgangspunkt i de pædagogiske positioner, er det vores intention at tydeliggøre det tværprofessionelle relationsforhold mellem os som filmpædagogiske konsulenter og pædagogerne som kursusdeltagere, der skal lære noget nyt og udvikle nye kompetencer.

Begrebet om de pædagogiske positioner, også ofte refereret til som de tre læringsrum, er udledt af Basil Bernsteins *Pædagogik, diskurs og magt*. I den pædagogiske diskurs bliver vendingerne at gå foran, ved siden af og bagved brugt, når der tales om, hvilken position pædagogerne indtager i en given situation for at hjælpe og støtte barnet. Denne diskurs er

forsimplet i forhold til Bernstein, der udfolder med bl.a. begreber som magt og hierarki, hvilket ville være relevante, at inddrage i yderligere udvikling og forskning efter samme model. Ligesom der kunne være andre relevante udfoldelsesmuligheder, fx. rammesætning, flow, etik mm.

I forhold til at videreudvikle kompetenceforløbet, kan det være anvendeligt at udfolde oprindelsen til begrebet og diskutere det yderligere. Fx. ville en diskussion omkring magt og hierarki være interessant at udfolde, da vi, som filmpædagogiske konsulenter, kan komme til at indtage en rolle, hvor vi har definitionsmagten på, hvad filmpædagogik er og bør være.

Vi mener, at vi skal lære af hinanden i tværprofessionelle sammenhænge, og derfor tilstræbes der at finde en balance i magt- og hierarkiforholdet, men det er en relevant diskussion at tage; for hvem sidder med hvilken viden, og hvordan går vi ind i arbejdet med at skabe denne balance?

Andre relevante diskussioner tilhørende begrebet om de pædagogiske positioner er lige så spændende og relevante at udfolde og diskutere, hvilket ville gavne en videreudvikling af projektet.

I forhold til dette projekts omfang og indhold mener vi, at det har været tilstrækkeligt at anvende de lidt forsimplede *udtryk gå foran, ved siden af og bagved*.

Leg

Projektet fokus på leg har rod i følgende:

- et ønske om at markedsføre og målrette aktiviteterne til den pædagogiske praksis – institutioner skulle kunne se relevansen af aktiviteten og have lyst til at medvirke i projektet;
- en didaktisk indgangsvinkel til filmaktiviteter med børnehavebørn. Det var vigtigt for os, at børnene skulle have mulighed for selv at lege med og eksperimentere med at lave film;
- et ønske om at undersøge om leg opstod under og efter de planlagte aktiviteter;
- en didaktisk og retorisk indgangsvinkel på kursusforløbet for pædagogerne - vi ønskede at også pædagogerne skulle gå ind i forløbet med en positiv og legende tilgang til at lave film med børnene.

Fælles for læreplanstemaerne er, at de skal udfoldes i læringsmiljøer, der skal understøtte børns lyst til at lege, udforske og eksperimentere (Retsinformation).

Ifølge Dion Sommer er legen umulig at sætte på formel (Sommer, 2020).

Nedenfor følger to kendetegn ved leg beskrevet i *Medier og digital kultur*, som vi tror de fleste kan kan nikke genkendende til:

Leg betegnes i pædagogisk praksis som regel som en gruppe af aktiviteter karakteriseret ved to afgørende kendetegn:

- *en manglende afhængighed af formål (der når ud over selve aktiviteten),*
- *en glæde og lystfølelse, som aktiviteten i sig selv giver.*

(René B. Christiansen, Astrid Margrethe Hestbech, Rasmus Let Jørnø, 2015)

Hvis vi følger disse kendetegn, kan vi sætte et stort spørgsmål ved, hvorvidt vi kan rammesætte en filmaktivitet, der giver mulighed for leg. Vi har et formål med aktiviteten: børnene skal lære at lave film. Betyder det så, at de ikke kan lege med det? Selvom Sommer indleder med, at leg er umulig at sætte på formel, så gør han sig en del forsøg i sin bog *Leg en ny forståelse*.

Dion Sommer peger hertil på to former for legesyn, det puristiske eller det didaktiske. Ved puristisk legesyn forstås det, at legen er fuldstændig på børnenes præmisser og i børnenes eget univers, uden indblanding fra de voksne:

Legen er her indbegrebet af en unik værens form hinsides nytteværdi. Legens formål er at være formålsløs - en aktivitet for aktivitetens egen skyld (Sommer, 2020).

Med didaktisk legesyn menes der, at legen skaber læring, og den voksne kan/skal bidrage til legen.

Her bliver leg indrullet i den del af pædagogikken, der beskæftiger sig med erhvervelsen af kundskaber (Ibid).

Her udvider Sommer synet på leg, så der kan være et formål med legen, som er et andet end legen selv: her udviklingen af kunnskaber. Når vi arbejder med animation, eller når vi leger med animation, udvikler vi på samme tid kundskaber i at producere film.

Dion Sommer taler dog også om tilstedeværelsen/kombinationen af begge legesyn i leg, da han stiller sig kritisk overfor, at det skal være opdelt i enten den ene eller anden lejr. Fx. er det svært at finde eksempel på ren puristisk leg, da der stort set altid vil være en eller anden form for læring i legen. Og taler man om didaktisk og voksenstyret leg, kan det ikke kaldes leg, medmindre det er på barnets præmisser, og at det derefter bliver barnestyret leg med en

voksens deltagelse. Så der er tale om to begreber, som er komplementære, men også forstået på den måde, at det ene ikke kan eksistere uden det andet.

Leg handler rigtigt meget om, hvilket spillerum man lægger op til. Der skal være nogle steder, hvor deltagerne kan få indflydelse på ting, som er vigtige. Jeg ser masser af eksempler på, at det bliver alt for styret, så aktiviteten slet ikke går legens vej. Men når vi lader materialerne lede, og lader det ene indfald tage det andet, så kan vi tale om leg (Helle Marie Skovbjerg, Lene Terkelsen, 2020).

Hvis vi tager udgangspunkt i Sommers dobbelte tilstedeværelse af de to legesyn, som her bakkes op af Skovbjergs syn på leg, hvor hun peger på, at vi skal skabe rum for, at legen kan opstå også i en styret aktivitet. Ja, så kan man godt lege med film. Nøgleordet må være balance. For selvom leg handler om at give børn frihed til at skabe deres egne universer, vil leg med digitale medier altid kræve en introduktions-start med rammesat læring og øvelser. Kan legen udvikle sig derefter, når vi slipper børnene fri med deres nyerhvervede kompetencer, og vi selv træder et skridt tilbage? Med udgangspunkt i vores undersøgelse og med anker i Skovbjerg og Sommer vil vi undersøge, om leg kan finde sted i vores aktivitet med animation.

Analyse

På baggrund af aktiviteter, observationer og interviews, vil vi i de følgende afsnit analysere hvordan de centrale emner *leg* og *inspirations- og kompetenceudvikling*, viste sig under projektet. Dertil følger afsnittet *Observation og analyse af leg med film – pædagoguddannelsen* af adjunkt Nicolai Gadegaard, der med sine observationer åbner projektet op for andre pædagogiske undersøgelses- og udviklingsmuligheder.

Leg

Legede børnene med film?

I vores planlægning havde vi en tydelig didaktisk ramme for aktiviteterne, og vi var nysgerrige på, om der kunne opstå puristisk leg trods styringen.

Det vi oplevede var, at børnene var engagerede i filmvisningen, den efterfølgende øvelse og under deres egen skabelse af animationsfilm. De havde i starten brug for meget voksenstyring, hvilket især kom til udtryk, hvis vi forsøgte at trække os, så spurgte de hurtigt efter os. Der blev lavet mange film, og efterhånden som aktiviteterne skred frem, oplevede vi

flere initiativer fra børnenes side; fx nogle der gerne ville lave en dansefilm, og nogle der hentede legetøj til selv at lave film. Vi oplevede både glæde og lystfølelse under aktiviteterne. Den puristiske leg, så vi først, når vi var færdige med de planlagte og rammesatte filmaktiviteter. Vi lod Ipad's'ene være tilgængelige for børnene og de børn, der havde lyst kunne fortsætte med at lave film.

Hvis vi sammenligner de produktioner, hvor børnene guides af os med de produktioner, hvor børnene har arbejdet selvstændigt, ser vi også tegn på eksperiment og leg i børnenes egne produktioner.

I de af os planlagte produktioner, er der taget mange billeder, historierne minder om hinanden, da de tager udgangspunkt i fastsatte ramme. Men i børnenes egne produktioner er der taget få billeder, og børnene indgår på mange af filmene også selv foran kameraet.

Et eksempel på puristisk leg, ser vi hos en gruppe børn fra Hyrdebakken. I deres egen produktion ses en opstilling af et prinsesseselskab. Filmen er meget kort og usammenhængende, men man kan se, at der kommer flere og flere figurer med i filmen.

I situationen hentede gruppen dukker og andre figurer fra kasserne med legetøj på stuen. Der gik meget tid med at hente og placere dem i selskabet og tale om, hvad der skulle ske. Situationen minder meget om leg uden kamera, og gruppen glemte ind imellem også, at historien kunne fotograferes til en film. Gruppen var fordybet i legen.

Et andet eksempel på leg opstår efter den planlagt filmaktivitet i børnehaven Livstræet.

Den filmpædagogiske konsulent Laura står med en Ipad, og en pige kommer hen og vil gerne filmes. Hun stiller sig op foran kameraet, og Laura tager billeder, mens pigen danser. Det udvikler sig ved, at en anden pige slutter sig til, og pigerne henter kjoler fra udklædningshjørnet, som de kan tage på, og der bliver lavet en dansefilm. Her er det ikke pigerne selv, der er bag kameraet, og Laura bliver dermed en deltagende voksen i pigernes leg, for det er dem, der tager initiativ, og de skiftevis danser og kommer hen for at se, hvordan det ser ud på film.

I både eksemplet med prinsesseselskabet og dansefilmene, ser vi det som Skovbjerg og Terkelsen beskriver, når de siger (...) *når vi lader materialerne lede, og lader det ene indfald tage det andet, så kan vi tale om leg.* (Helle Marie Skovbjerg, Lene Terkelsen, 2020).

Både artefakter som prinsessedukker og kjoler, men også børnenes indfald og idéer til at hente nye ting og bringe nye muligheder ind i situationer, er altså konkrete eksempler på, at børnene er i leg.

Vi observerede som nævnt først denne puristiske leg, når børnene var færdige med de rammesatte aktiviteter. Her får børnene mulighed for at sætte det i spil, som de lige har lært, i et frit rum, hvor legen har mulighed for at udvikle sig, uden voksenstyring.

Den rammesatte aktivitet bidrager dog også til legen, da den tilfører nye materialer og nye mulige indfald, børnene kan lege videre med.

En pædagog fra Livstræet udtaler:

Jeg har ikke indtrykket af, at de har prøvet at lave stopmotion før, så de laver nogle underlige ting, men når de først har fanget konceptet, så laver de noget, der er okay, så leger de med det.

Der ligger her i pædagogens observation en erkendelse af, at børnene først skal lære, hvordan man laver stopmotion, før de kommer dertil, hvor de leger med det. Hvilket netop er en af forklaringerne på, hvorfor vi observerer den puristiske leg efter den rammesatte aktivitet.

Pædagogerne beretter om andre tegn på puristisk leg, efter aktiviteterne er endt, og vi som konsulenter har forladt institutionerne. Det er især de børn, der har arbejdet med at lave egne små figurer til deres film, som pædagogerne observerer som legende.

De er jo vildt glade for deres mus, og de ting de har lavet til det. De legede meget med musene bagefter (Pædagog i Fussingøegnenes fribørnehave).

De leger videre med de figurer, de havde valgt til deres film, dem har de brugt i deres lege (Pædagog i Ørum Børnehus).

Pædagogernes observationer og udtalelser her, viser os, at børnene ikke kun leger med det at lave filmene, foran og bagved kameraet, men at de også leger med fortællinger, temaer, indhold og fysiske artefakter fra deres filmaktiviteter.

Dertil kommer, at den puristiske leg ikke er den eneste form for leg (Skovbjerg), og at andre tegn på leg også er observeret under og efter aktiviteterne.

Vi kan f.eks. vende tilbage til Christiansen, Hestbech, Jørnø's tegn på leg som *en glæde og lystfølelse, som aktiviteten i sig selv giver.*

Hvilket vi fx kan se i følgende udsagn fra pædagogerne:

De syntes jo, at det er vildt spændende det der med Ipads og skærm og det, at de forbinder det med noget andet end, at man skal sidde og spille, men at man kan lave noget selv, nogle film, det kan jeg se på dem, at de er så fangede af det, de syntes det er vildt spændende. Det, syntes jeg også, er godt. Det er sundt for børnene at få den slags læring ind, om hvad man også kan bruge en skærm til (Pædagog i Fussingøegnens fribørnehave).

Vi har virkelig nogle børn, som har været meget engageret i det, og det troede man ikke lige, at de ville være, men der var nogle, der var meget engagerede, så det var dejligt at se (Pædagog i Gudenådalens Fribørnehave).

De er meget fangede af det (Pædagog i Hyrdebakken).

De syntes, det er sjovt (Pædagog i Livstræet).

De er engagerede, de er med og syntes, det er spændende. Og der har været rigtig meget snak om det i den her uge, hvor vi har ventet på, I skulle komme igen (Pædagog i Ørum Børnehus).

De begyndte at tænke videre og ville gerne selv med ind under, være med på filmen, med deres hænder eller ansigt. Så de er helt klart interesserede i, hvad det er for et medie, og hvordan man kan bruge det (Pædagog i Ørum Børnehus).

At børnene syntes, det er sjovt, at de griner og fjoller, at de syntes, det er spændende, og at de er engagerede, er i sig selv nok, til at gøre filmpædagogiske aktiviteter meningsfulde.

Det kan diskuteres, om engagement og glæde i aktiviteten er nok til at kategorisere selve aktiviteten som leg. Det er dog ikke så vigtigt i denne sammenhæng. Det vigtige er i stedet, at det er en aktivitet, som er præget af engagement og glæde, og hvor brugen af ordet leg, er med til at rammesætte pædagogikken i aktiviteten, således at der lægges op til, at børnene må eksperimentere og lege sig frem til deres egne udtryk.

Også pædagogerne følte, at de legede sig igennem forløbet. I Gudenådalens fribørnehave beskriver de det således:

Det har ikke været svært, vi har leget os igennem det.

Det betyder noget for børnene, at de kan mærke, at de voksne har en legende tilgang til det, og at de voksne er godt tilpasse og føler sig trygge i det.

En legende tilgang har betydning for selve aktiviteten og børnenes trivsel heri. Og denne tilgang kan være tilstrækkelig, når man arbejder med filmpædagogik.

Har man i institutionen dog ønsker om at gøre plads til den puristiske leg, er det vores erfaring fra *leg med film*, at der både skal laves rammesatte aktiviteter, hvor børnene får kendskab, viden og erfaringer i at bruge animation, og at der skabes tid og rum for børnenes muligheder for selv at eksperimentere uden voksenstyring.

To af institutionerne valgte, at lave deres filmforløb således, at børnene var delt op i små grupper, som så på skift skulle lave animation, i et rum, hvor der ikke var andre børn til stede. Her iagttog vi, at når grupperne var færdige med den rammesatte aktivitet, blev de vist ud, for at en ny gruppe kunne komme til. Det betød, at der ikke var mulighed for, at børnene kunne lege frit og puristisk med at lave film. Derfor anbefaler vi, at hvis man vælger den løsning også medtænker, hvordan man på anden vis eller på andet tidspunkt kan skabe rum for børnenes selvstændige leg med film.

Inspirations- og kompetenceudvikling

I børnehaven Livstræet opstår der en spændende situation:

Under den planlagte aktivitet er der en af drengene, der blot observerer og ikke deltager aktivt, på trods af flere forsøg på verbal tilskyndelse fra pædagogen. Da grupperne er færdige med deres film, og der er en lpad fri, går pædagogen i gang med at lave film, og drengen slutter sig til ham. Herefter bruger drengen lang tid på at lave flere små film. Pædagogen skifter position fra først at gå foran, dernæst at gå ved siden af ved at vise, hvordan drengen skal gøre, samt at rose og anerkende drengens indsats, for til sidst at træde helt i baggrunden og lade drengen selv eksperimentere og lege med filmskabelsen. Drengen er det sidste barn, der forlader lpaden.

Situationen her er et godt eksempel på, at pædagogen, med rod i sin faglighed og relation til barnet, bruger de pædagogiske positioner til at inspirere barnet til at deltage i aktiviteten. De verbale tilskyndelser under den voksenstyrede aktivitet virkede ikke, og måske havde

drengen netop brug for at se aktiviteten på afstand ved legitim perifer deltagelse. Da den voksenstyrede aktivitet er afsluttet, og der er mulighed for at bruge Ipaden uden rammer og forventninger, griber pædagogen muligheden for at gå foran med håbet om, at drengen af eget initiativ slutter sig til ham. Drengen bliver af pædagogen inspireret og efterfølgende hjulpet i gang og støttet i de initiativer og idéer, som han får undervejs. Pædagogen kan til sidst træde helt i baggrunden og blot være indenfor rækkevidde, hvis drengen igen skulle søge hjælp.

På samme måde har det været vores intention, som filmpædagogiske konsulenter, at inspirere pædagogerne til selv at gå i gang med arbejdet med filmpædagogiske aktiviteter.

Derfor har vi valgt, at det var os, der skulle planlægge og udføre den første filmpædagogiske aktivitet. Indledende havde vi et introduktionsmøde med pædagogerne, hvor vi orienterede dem om de bagvedliggende tanker. De var dermed forberedt på, at de under vores første besøg skulle være observerende og deltagende i det omfang, de kunne og, at de ikke her har ansvaret for den planlagte aktivitet.

Mellem første og andet besøg gik der en uge, hvor pædagogerne selv skulle planlægge næste aktivitet, som de også skulle udføre. Under dette besøg var det os, der var deltagende observerende. Vi støttede pædagogerne undervejs, og vi fik mulighed for at vise dem nye tips og tricks til animation under pædagogernes planlagte aktivitet.

Vi ville undersøge, om denne type kursusforløb ville være inspirerende, give pædagogerne kompetencer i stopmotion og tilskynde dem til selv at gå i gang med filmpædagogiske aktiviteter.

Pædagogerne udtaler om forløbet:

I tog os godt i hånden den første gang (Pædagog i Gudenådalens Fribørnehavn).

Rart at der kommer nogle der har udstyr, I pads, stativer, kasser og ved hvilken knap der er optag, så det behøver man ikke at tænke på (Pædagog i Livstræet).

Det har virket inspirerende at I er kommet og har sagt "nu viser vi jer det". At vi har været i mesterlære. Vi er blevet taget i hånden. At I har lavet scenen og rammen for os, i stedet for at vi skulle læse os frem til det (Pædagog i Hyrdebakken).

Pædagogernes udtalelser her viser, at vores brug af de pædagogiske positioner har virket efter hensigten. I de fleste af institutionerne følte pædagogerne sig trygge og *taget i hånden*.

Vi kan se, at det har haft betydning, at vi både er kommet med de nødvendige kompetencer indenfor animation, og også med det fysiske og tekniske udstyr samt kompetencerne til at håndtere disse, hvilket har givet pædagogerne tryghed.

En enkelt institution nævner, at det ville have været rart med en kursusdag uden børn før første besøg. Og det kan da også være en fordel, at pædagogerne på forhånd ved lidt om, hvordan man laver stopmotion. Dog er alle institutionerne enige i, at denne direkte form for kursus, hvor børnene og institutioners hverdag bringes i spil, er givende.

Udtalelser fra pædagogerne om kursusforløbet:

I det her projekt, der er man direkte i ilden, om man så må sige. På et kursus er der en tendens til, at man tager et sted hen i en anden kontekst, hvor man sidder og hører nogle ting. Når man så kommer hjem, så kommer det ned i glemmekassen. Hér der er der ikke rigtigt nogen glemmekasse, for man har lavet noget med børnene fra starten af. Så kan det jo gå, som det går, men man er i hvert fald i gang med det samme (Pædagog i Livstræet).

Det har været fedt at være med, for nu er der kommet en køreplan – opskriften ligger der, nu kan man bare sætte nogle forskellige ingredienser ind i den opskrift (Pædagog i Hyrdebakken).

Det her forløb er også noget helt særligt, fordi at vi er sammen med børnene om at lære, og det kan noget helt særligt, fordi nogle gange så bliver vi sendt på kursus, og så skal vi hjem og arbejde med det eller finde ud, hvordan vi skal arbejde med det, og så kan det være rigtig svært at få plads til at få sat nogle ting i gang, hér der er vi klar til bare at arbejde videre, så det kan noget helt særligt, når vi lærer sammen med børnene (Pædagog i Gudenådalens Fribørnehavn).

Det vi har fået ud af forløbet her, det er, at det er noget, der er utroligt nemt tilgængeligt, det er lige til at gå ind og arbejde med, og appen vi arbejder i er nem at have med at gøre, alt er nemt at forstå, og det er nemt at redigere i det. Jeg syntes, der er mange ting omkring det,

som er super nemt, og det er dejligt, fordi i vores hverdag, der skal helst ikke være for mange tekniske ting at gå og huske på (Ibid).

Flere af institutionerne nævner, hvor let tilgængeligt de oplever aktiviteterne med filmpædagogik, og samtlige institutioner vil gerne arbejde videre med stopmotion. De oplever, at det er nemt, at de kan lære det sammen med børnene, at de har fået mod til at arbejde videre selv, at de kan overføre det til hverdagspraksis ved at *tage det med ud på legepladsen* eller afslutte et temaforløb ved at lave en lille film.

Som kursusforløb kan vi konkludere, at det har virket efter hensigten, inspirerende og kompetencegivende, og det har givet dem mod og lyst til at arbejde videre med.

Dertil nævner en institution også et tidsbesparende element, som ikke er uvæsentligt:

Tid er en faktor. Det er ikke sikkert, vi havde fået lov at tage af sted på to- dages kursus inde i Århus. Det er tidsbesparende i forhold til andre forløb (Pædagog i Hyrdebakken).

Som udviklere af *leg med film*, har vi haft fokuspunkterne *leg* og *inspirations- og kompetenceudvikling gennem de pædagogiske positioner*. Vi har i vores observationer og interviews set efter tegn på at børnene legede med filmmediet og at pædagogerne blev inspireret og erhvervede sig kompetencerne til, at lave deres egne filmforløb. Men som eksemplet ovenfor, hvor tiden viser sig som en væsentlig faktor for institutionen, viser der sig også andre væsentlige elementer af filmpædagogikken gennem forløbene. Som hjælp til at få øje på disse andre elementer inviterede vi pædagoguddannelsen ind i projektet, som ikke-deltagende observatør.

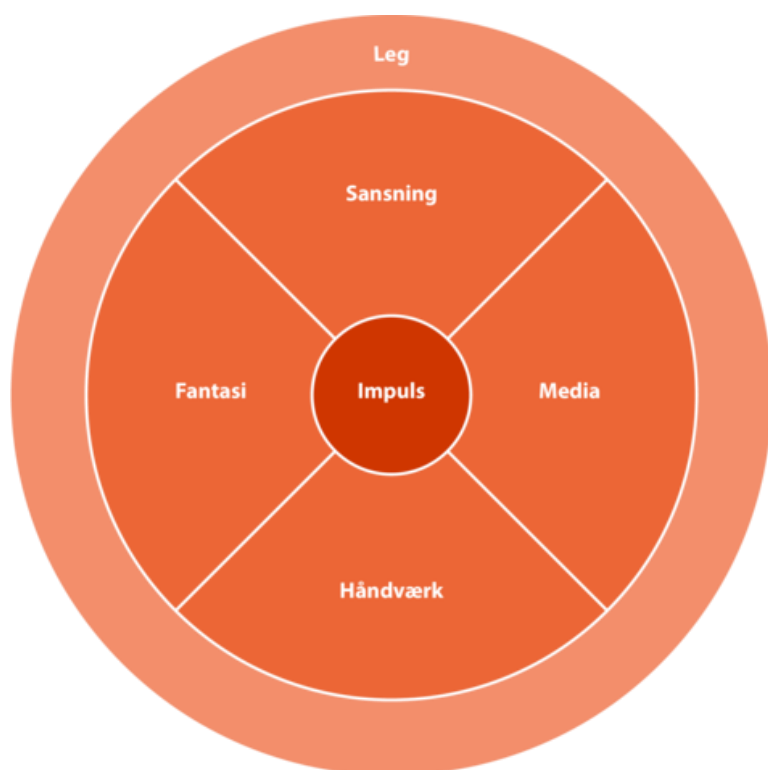
Nedenfor præsenteres resultaterne fra disse observationer.

Observation og analyse af leg med film – pædagoguddannelsen

Jeg, Nicolai Gadegaard, Adjunkt hos pædagoguddannelsen VIA Viborg, fungerer i projektet som den ikke-deltagende observatør, med det formål at kunne anskue projektets pædagogiske muligheder. Min opgave var derfor at være en så neutral skikkelse i rummet som muligt. Dvs. jeg var på bedst mulig vis ikke til gene for aktivitetens udfoldelse, og havde ingen interaktion med børnene, pædagogerne og kursisterne. Jeg skulle kun observere.

På baggrund af observationer og interviews finder jeg projektet *leg med film* interessant ud fra to forskellige perspektiver. Det ene perspektiv er selve aktivitetens kreative udfoldelsesmuligheder, som i projektets tilfælde krævede en reel introduktion og læring for

de deltagende – børn og pædagoger. Hvis vi tager udgangspunkt i modellen nedenfor, så starter aktiviteten, på første kursusdag, med en impuls. I vores tilfælde var impulsen en indledende film fra *Filmcentralen for de yngste*. Dernæst skulle mediet (Ipad, App o. lign) introduceres for børnene og pædagogerne. Dette kom til udtryk ved, at de filmpædagogiske konsulenter viste, hvordan man kunne bruge mediet til at lave film. Der blev introduceret til både teknik og håndværksmæssige greb. Derefter forsøgte de filmpædagogiske konsulenter at motivere børnene til at bruge deres sanser og fantasi til at skabe deres egen animationsfilm. Her åbnede mediet og aktiviteten sig op, og det var den skabende proces, ressourcer og didaktik, der satte rammen for, hvordan man kunne udfolde sig. Der åbnedes med andre ord op for en æstetisk erkendelse, som kunne skubbe til grænserne for fiktion og virkelighed. Her kan børnenes og pædagogernes kompetencer på forskellig vis komme i spil. En pædagog fra børnehaven Gudenådalén siger således, at *Mange af børnenes forskellige kompetencer kan jo faktisk komme i spil, der kan både være noget med bevægelse, der kan være noget med finmotorik og fantasi*. Det er kun nogle af de få kompetencer, der kunne komme i spil. Det er kun fantasien, der sætter grænser, hvis rummet for udfoldelse er uendeligt.



Den skabende model af Malcom Ross (Ringsted & Froda, 2008, s. 30).

Alt afhængig af tid, sted og størrelsen af grupperne, blev de forskellige udgangspunkter for skabelsesprocessen igangsat, og det viste sig, at den rene puristiske leg med mediet var

svært opnåeligt. Der var med andre ord behov for en rammesætning. Dette passer i fin tråd med Sommers idé om, at den didaktiske og puristiske leg skal være i balance. For mig at se opstod der til gengæld noget andet, som åbner op for mit andet perspektiv. Det interessante i dette perspektiv er, at både pædagogerne og børnene startede ud fra samme læringsniveau ift. mediet og håndværket. Dette ses tydeligt i et interview fra børnehaven Gudenådalens Fribørnehave;

Det digitale spiller en meget lille rolle her hos os lige nu. Altså vi bruger faktisk ikke rigtig lpads.

For di pædagogerne føler sig *digital handikappet*, hvilket vækker genklang hos flere af de institutioner, som projektet var ude hos Institutionen *Hyrdebakken* tilkendegav endda, at nogle gange agerede børnene som eksperter i brugen af mediet, hvilket er interessant set ift. Michael Husens teori om det fælles tredje, hvor børn og voksne skal forsøge at interagere i et subjekt-subjekt forhold til hinanden i udarbejdelsen af et fælles tredje. (Pecseli & Husen, 1996) Det er endvidere interessant set ift. til Berit Baes idé om definitionsmagten (Bae 1996). Dette argument gør sig relevant set i lyset af dette citat fra Hyrdebakken;

Vi var mere på lige plan med børnene. Det er relevant det, I kommer med, for det bliver sat i spil i hverdagen.

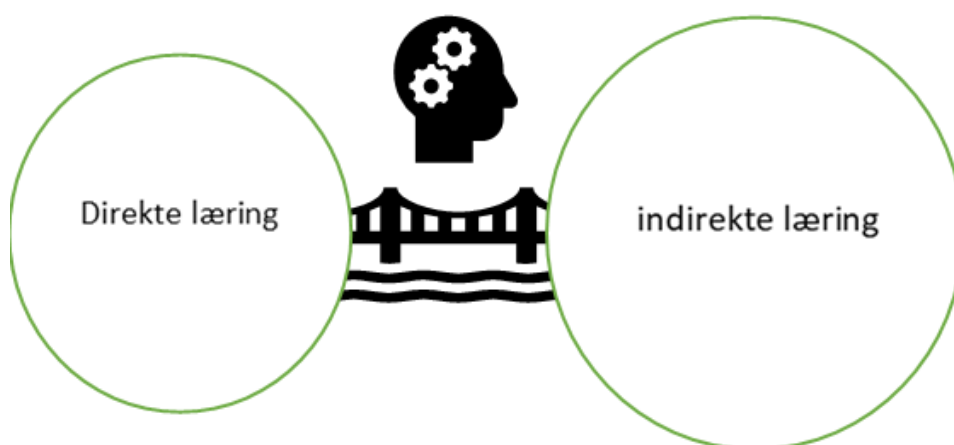
Det er med andre ord det relationelle og magtstrukturene, som jeg finder interessant her, men som sådan også alt det andet der kunne foregå udenom den egentlige aktivitet. I denne sammenhæng kommer perspektiverne til at komplimentere hinanden, og pædagogen kan bruge denne viden om aktiviteten til et større formål, set ift. trivsel og udvikling. Dette vil jeg komme ind på nu, hvor jeg har valgt at definere de to perspektiver som henholdsvis direkte læring (første perspektiv) og indirekte læring (andet perspektiv). Begreberne her har jeg fra Vagn Rabøl Hansen, hvilket jeg vil redegøre for nu.

Læreprocesserne, som er forankret i aktiviteten *leg med film*, kan forstås ud fra *modellen for den skabende proces*. I en sådan læreproces skelnes der mellem to former for læring; den *direkte* og den *indirekte*. Den direkte læring knytter sig fx til det praktiske håndværk ved at lave film; rekvisitter, bevægelser, lyde osv. Det drejer sig altså om at få en viden om noget konkret, som kan være knyttet til den direkte observerbare læring.

Den indirekte læring udspringer til gengæld af handlinger og kan være svære at måle effekten på. Ifl. Vagn Rabøl Hansen (cand. Psych) kan den indirekte læring *være delkomponent i leg, arbejde, kunstnerisk skabende aktivitet eller andre former for handlinger, hvis primære mål ligger uden for selve læringen* (Den store danske 2016). Den indirekte læring gør sig fx også gældende, når man lærer at tale, som er *styret af behov for kommunikation og social aktivitet* (Ibid.). Set ift. til Sommers to legesyn, kan både den *direkte* og *indirekte* læring gøre sig

gældende i aktiviteten *leg med film*, fordi både den *direkte* og *indirekte* læring kan være til stede i den puristiske leg og den didaktiske leg.

I praksis er det dog svært at vurdere effekten af den indirekte læring hos barnet, måske fordi barnet selv, ikke er sig selv "direkte" bevidst om denne læring, som er en abstraktion. Det kræver med andre ord refleksion. Refleksion er kendetegnet ved, at den *subjektive bevidsthed møder noget nyt indhold, der opleves som fremmed, og du igennem dette møde kommer frem til nye erkendelser og ny viden* (Andersen & Overvad, 2020, s. 86). Dette kan i sig selv opleves som en subjektiv abstraktion, og det kan ikke forventes af et børnehavebarn, men det kan forventes af en pædagog. Der gøres derfor brug af interviews for at fremme refleksionen hos børn og pædagoger, set ift. til aktivitetens effekt. Man kunne yderligere forestille sig, at pædagogerne selv - fordi de har den relationelle forbindelse til børnene - vil kunne fungere som brobyggeren mellem den direkte læring og den indirekte læring hos børnene, og fordi de sammen var til stede i det udforskede fælles tredje, (filmmediet), som jeg også fremhævede i sidste afsnit.



I projektet *leg med film* opstår den direkte læring på baggrund af de didaktiske overvejelser, der allerede er belyst, og kan være udgangspunktet for den indirekte læring. Vagn Rabøl Hansen argumenterer for, i et interview på folkeskolen.dk af Annette Wiborg, at Pædagogens rolle er at *udvikle barnets personlighed, sociale kompetence, og selvværd* (Folkeskolen 1998). Det kunne sågar også have været andre former for dannelse af barnet, som pædagogerne skal varetage, men essensen er, at pædagogerne har et ansvar for at italesætte den indirekte læring.

Set ift. Ross' model for den skabende proces, Sommers legesyn, og nu ideen om den indirekte viden, viser det sig, at projektet og sågar også aktiviteten kan have rødder i et fundamentalt pædagogisk virke. Projektet søger at fremme børns og pædagogers forståelse af animationsfilm som et udtryk for en æstetisk læringsproces, og i en sådan proces opstår der noget mere end bare et håndværk til film, eller legen med et medie. Det er hele processens

omfang, der udgør de kreative og sociale udfoldelsesmuligheder. Det kan endvidere blive brugt som et refleksionsværktøj for pædagogerne, hvor de kan anskue børnene ud fra flere parametre. Og med dette vil jeg slutte af med et citat fra børnehaven Gudenådal: *Det her forløb er også noget helt særligt fordi, at vi er sammen med børnene om at lære, og det kan noget helt særligt... Det vi har fået ud af forløbet her, det er, at det er noget, der er utroligt nemt tilgængeligt, det er lige til at gå ind og arbejde med, og appen vi arbejder i er nem at have med at gøre, alt er nemt at forstå, og det er nemt at redigere i det... Det er så enkelt, at børnene kan jo også selv arbejde med det.*

Resultater

Resultaterne fra projektet viser, at der er potentiale i at udvikle praksisorienterede kompetenceudviklingsforløb, hvor institutionens struktur og hverdag tages med i betragtningen for, hvad der er muligt og anvendeligt indenfor de givne rammer. De deltagende pædagoger i projektet har fundet det meningsfyldt og direkte anvendeligt, at kompetenceudviklingen er sket i institutionen og sammen med børnene.

At vi, som filmpædagogiske konsulenter er *gået foran*, har givet pædagogerne øjeblikkelig indsigt i anvendelsesmuligheder, hvilket i sig selv har inspireret alle pædagogerne til at udvikle på egne filmpædagogiske aktiviteter. Ingen af de deltagende pædagoger har i deres planlægning af egne aktiviteter, søgt inspiration på *Filmcentralen for de yngste* eller spurgt om hjælp af/hos eller ved konsulenterne i projektet på trods af opfordring og tilbud om dette af konsulenterne.

Aktiviteterne i *leg med film* har vist, at man kan anvende animationsaktiviteter med en legende tilgang, hvor det didaktiske legesyn kan mødes med det puristiske legesyn. Vi kan rammesætte en aktivitet, hvor børnene lærer at lave stopmotion film, men hvor vi også må være opmærksomme på vores egen position og træde i baggrunden, så der kan blive plads til børnenes egen leg og eksperimenter.

Aktiviteterne virkede inspirerende på pædagogerne, som deltog aktivt, og fik idéer til det videre arbejde med film som en del af hverdagen sammen med børnene, men også med et øget ønske om kompetenceudvikling af personalegruppen. De så aktiviteten som anvendelig i

forhold til det lovpligtige arbejde med det digitale. Aktiviteterne virkede derfor som en konkretisering af, hvordan man kan arbejde skabende med det digitale. Ved at pædagogerne deltog aktivt i aktiviteterne har de selv erhvervet sig kompetencer i filmpædagogik, hvorfor vi

kan konkludere, at der ligger potentiale for, at forløb som dette, kan anvendes som inspirations- og kompetenceforløb for pædagoger.

I tillæg til og på baggrund af afholdte inspirations- og kompetence forløb, er der blevet produceret fem korte inspirationsvideoer, med det formål at inspirere pædagoger og institutioner til at sætte gang i filmpædagogiske aktiviteter.

Potentialer for videreudvikling og forskning

Projektet *leg med film* har fokuseret på animation, leg og inspirations- og kompetenceløft af pædagoger. Projektet er et relativt lille og kortvarigt projekt. Samme undersøgelse kunne med fordel foregå i et større og længerevarende projekt af samme karakter. Hertil vil det være vores anbefaling, at antallet af besøg i hver enkelt institution hæves, så der er tid og rum til at udvikle pædagogernes filmpædagogiske og filmhåndværksmæssige kompetencer yderligere. Forløbet er dog tilstrækkeligt i sin korte form til at inspirere og tilskynde pædagoger til at arbejde filmpædagogisk.

Det har været interessant at have fokus på leg. Definitioner af leg varierer, og der er andre teorier om leg, end vi i projektet og denne rapport har kunnet afdække og komme ind på. Skal der observeres på leg i et tilsvarende projekt, er det vores anbefaling, at der sættes tid af til mere forarbejde og studie af legeformer, mere tid til observation af leg under og efter den planlagte aktivitet, samt mere refleksion og analyse af legens tilstedeværelse.

I forhold til inspirations- og kompetenceløft vurderer vi, at fokus på legen har haft betydning for institutionernes lyst til at medvirke i projektet. I dagtilbud skal legen være bærende for den gode hverdag, for udvikling og læring både hos det enkelte barn og for det velfungerende fællesskab.

Dog skal vi være opmærksomme på, at der i filmpædagogiske aktiviteter opstår mangt og meget, som også kan være genstand for en undersøgelsesproces. Et åbent spørgsmål til en undersøgelse kunne være *Hvad sker der, når børnehavebørn laver film?* Mere afgrænsede undersøgelser kunne centrere sig om begreber som fællesskab og samarbejde, æstetik og æstetisk erkendelse, sansning, bevægelse, impuls, engagement, fantasi, håndværk, mesterlærere, kreativitet, dannelse, proces og produkt m.m.

I projektet har vi fundet, at der er et behov i daginstitutionerne for kompetenceudvikling indenfor det digitale område. Projektet har dog ikke kunne afdække, hvor stort dette behov er. Men skal vi kvalificere tilbud om efter- og videreuddannelse i dette, bør behovet afdækkes både kvalitativt og kvantitativt.

Dog bør vi være opmærksomme på, at det ikke nødvendigvis er givende at arbejde med filmpædagogik ud fra et fokus på det digitale, da det digitale fokus, jævnfør ovenstående, blot kan være ét fokuspunkt ud af mange mulige. Når vi arbejder med animation, er det digitale blot et redskab på lige fod med papir og saks. Vi bør derfor reflektere over de pædagogiske muligheder og potentialer i lignende projekter og overveje, hvordan de gavner praksis og børnenes dannelse i størst mulig grad.

I projektet har vi forsøgt at tage højde for institutionernes skruktur og hverdag. Forløbet har været gratis for institutionerne at deltage i. I lignende projekter anbefaler vi, at der afsættes ressourcer til, at institutionerne omkostningsfrit kan deltage, da det er vores tese, at institutionerne ikke har økonomi til at afholde udgifterne til kurserne selv.

En løsning kunne være at samarbejde med kommunerne om afholdelse af eventuelle kurser, hvilket også ville sikre, at filmpædagogiske kurser tilbydes til flere institutioner.

Afslutningsvis bør det nævnes, at samarbejdet mellem The Animation Workshop/VIA UC og Pædagoguddannelsen Viborg/VIA UC har været givende i forhold til at udvikle og evaluere på et forløb, som kombinerer filmfaglige og pædagogiske tiltag, begreber og aktiviteter.

Det er vores anbefaling, at lignende projekter også udvikles i dette samarbejde, og at der tilføres yderlige samarbejder, så fx institutionerne selv deltager aktivt i udviklingen af lignende projekter.

Litteratur

Aagerup, L. (2015). *Pædagogens undersøgelsesmetoder*. Hans Reitzels Forlag.

Bae, B. (1996). *Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse*. Social kritik nr 47.

Bennyé D. Austring, M. S. (2006). *Æstetiske læreprocesser i pædagogisk arbejde I Æstetik og læring - grundbog om æstetiske læreprocesser*. Hans Reitzels forlag.

Bernstein, B. (2001). *Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk.

Froda, S. R. (2008). *Plant et værksted*. Hans Reitzels forlag.

Helle Marie Skovbjerg, Lene Terkelsen . (2020). *Og så sagde vi, at vi legede*. Ergoterapeuten, NR 4.

Husen, B. P. (1996). *Kultur og Pædagogik*. Munksgaard/Rosinante.

Isaksen, L. (2017). *Analyse af Kortlægning af Dansk Filmpædagogik på grundskoleniveau*. Viborg: The Animation Workshop/VIA UC - Animated Learning Lab.

Lea Ringskou, Jakob Noer Ahm. (2018). *Bevægende læring - at skabe animationsfilm med digitale redskaber i børnehaven*. I M. B. (red), i *Æstetik og pædagogik*. Akademisk.

Overvad, M. L. (2016). *Kunsten at studerer til pædagog- din guide til en god studiestart*. Akademisk.

René B. Christiansen, Astrid Margrethe Hestbech, Rasmus Let Jørnø. (2015). *Mediekultur. I Medier og digital kultur - Medialisering i pædagogisk praksis*. Systime Profession.

Skovbjerg, H. M. (2016). *Perspektiver på Leg*. Turbine .

Skovgård, L. M. (2009). KRAP-Kognitiv. *Ressourcefokuseret og Anerkendende Pædagogik*.
Frederikshavn : Dafolo.

Sommer, D. (2020). *LEG EN NY FORSTÅELSE*. Samfundslitteratur.

Hjemmesider:

Filminstitut, D. D. (11. November 2022). www.filmcentralen.dk. Hentet fra

<https://filmcentralen.dk/bornehave>

Dagtilbudsloven. (2022). Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge. Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer.

Ordnet.dk. Hentet den 10.05.2022 <https://ordnet.dk/ods/ordbog?query=animere>

Sproget.dk. Hentet den 10.05.2022 <https://sproget.dk/lookup?SearchableText=animere>

Den store danske (2016) læreprocesser. Hentet den 10.11 2022

<https://denstoredanske.lex.dk/l%C3%A6reprocesser>

Folkeskolen (1998) Skolen er ikke altid en leg, Hentet den 10.11.2022

<https://www.folkeskolen.dk/folkeskolen-nr-06-1998/skolen-er-ikke-altid-en-leg/294820>