

Vita og Leif Gredsted

Forgrenede historier

Et udviklingsarbejde på Nyager skole, Rødovre, 1997/98

Afdelingen for Informatik
Danmarks Lærerhøjskole
1998

Indhold

Indledning	3
Resurser.....	3
Baggrund	4
Multimediecomputere i undervisningen.....	4
Specialundervisningseleverne	4
Læseteorier bag arbejdet.....	5
Holddannelsen	5
Om computeren som motiverende faktor.....	6
Specialundervisningseleverne	6
Meningsfuld indlæring gennem leg.....	7
Hvis legen får overtaget.....	7
Fællesskabet	7
Den 'motiverende' effekt.....	8
Lærerbaggrund	9
Sæt realistiske mål.....	9
Undervisningsforløbet.....	10
Starten på projektet.....	10
Læseoplevelse og træning	10
Skriveoplevelse og træning	11
Produktionsforløbet.....	13
Illustrationer	13
Lyd.....	14
Fantasi og overblik	15
Krav til det færdige produkt	16
Bibliotekets rolle	17
Lærerforberedelsen.....	19
Integration med normalundervisningen	20
Konklusioner og resultater	21
Børnenes engagement og arbejdslyst.....	21
Nogle problemfelter.....	22
Elevernes udvikling	22
Holddannelsen	25
Udstyret	26
Afslutning.....	27
Litteratur.....	28

Baggrund

Multimediecomputere i undervisningen

Med multimediecomputeren har skolen fået et nyt redskab, der har gjort det muligt at arbejde kreativt på skærmen uden kendskab til programmering i traditionel forstand. Den nye teknologi har vist sig at kunne udnyttes til at lade eleverne arbejde med procesorienteret eventyrproduktion på en helt ny måde.

Det var tanken bag udviklingsarbejdet, at den motiverende effekt af kombinationen af tekster, billeder, lyde og animering på skærmen kunne være en 'lokkemad', der fik specialundervisningseleverne til at arbejde i længere tid og mere grundigt end ellers med et stof, som de normalt finder meget svært.

Projektet med forgrenede historier gav læreren mulighed for at placere eleverne i en meget positiv og lystbetonet arbejdssituation, hvor eleverne samtidig kunne fastholdes på de relevante læse/stave-teknikker.

Specialundervisningseleverne

De børn, der var med i projektet, var dyslektikere i større eller mindre grad. Det vil sige, at de generelt havde fonologiske vanskeligheder; de havde således vanskeligt ved at segmentere ord i enkeltlyde eller syntetisere lyde til ord. To af børnene havde kun disse dyslektiske træk i mindre grad; de var i stedet præget af manglende motivation og generelt manglende engagement i skolearbejdet og de kunne som regel kun yde en indsats ved konstant tilstedeværelse af en lærer.

Børnene i projektet havde i en længere periode modtaget specialundervisning, og de fleste af dem havde efterhånden lært de grundlæggende læseværktøjer og angrebsteknikker at kende. De skulle imidlertid udvikle deres erfaringer med og øvelse i at bruge disse værktøjer. Denne proces forudsætter normalt, at de arbejder med masser af

læsestof og også med selv at producere tekst. For mange elever kan denne konsolideringsfase føles langstrakt og kedsommelig. Det er også af betydning for børnenes engagement, at deres jævnaldrende kammerater er forbi denne træningsfase, der normalt ligger i 2.-3.klasse. Derfor kan det føles ekstra tungt for dem at bruge tid på den type arbejde, og af samme grund kan de være svære at motivere.

En del af specialundervisningseleverne er karakteriserede ved deres manglende motivation og spredte opmærksomhed ved boglige aktiviteter [1]. Når man synes, at noget er svært, har man ikke lyst til at bruge tid på det, men man får på den anden side ikke automatiseret læsefærdigheden, hvis man ikke får læst meget. Det har derfor altid været svært at finde egnede materialer og arbejdsformer til disse elever - især til elever, der har været 'i systemet' i nogle år. Computeren er en ny og meget spændende indfaldsvinkel til det boglige arbejde, og samspillet mellem læsning indenfor 'adventure'-genren og egen produktion på skærmen tilbyder netop nogle meget motiverende rammer for en del af disse elever.

Nogle af eleverne har gennem årene lært at hoppe over, hvor gærdet er lavest. Disse elever er bl.a. svære at fastholde på aftaler om hjemmearbejde, fx læsning af mindre tekststykker hjemme til næste gang, og de har mange undskyldninger parat, når de får pålagt at lave skriftlige arbejder mellem centertimerne. Det var håbet, at eleverne af sig selv ville arbejde videre med det skriftlige og det mundtlige, uden at det lå som en tvang fra skolen.

Det er af særlig betydning for disse elever, at de får mulighed for at producere noget, som også har værdi i kammeraternes øjne,

og at de lærer noget, som deres klassekammerater ikke kender til.

Der blev taget læse/staveprøver på samtlige elever ved starten og slutningen af forløbet.

Læseteorier bag arbejdet

I arbejdet med specialundervisningseleverne blev der taget udgangspunkt i en kommunikativ læse/skrive-teori [2]. Her bygger undervisningen på, at meningsindholdet er den bærende faktor, og at dette indhold skal tilgæns (læsning) eller formidles/kommunikeres (skrivning).

Derfor har det været vigtigt at eleverne fra starten var klar over, at der var en veldefineret målgruppe for deres produktion. De mange faser - herunder at finde på en historie, der var værd at fortælle videre, strukturere stoffet og producere teksten - der indgår i den enkelte elevs projektforsløb, kan derfor betragtes som en ægte, kommunikativ handling, der involverer eleven som afsender og en gruppe af jævnaldrende børn som modtagere.

I den specialundervisning, eleverne havde mødt på de tidligere klassetrin, var undervisningen i højere grad baseret på en færdigheds- og udviklingsorienteret læseteori [3]. Her lægger man en del vægt på at træne fx elevernes evne til at kunne foretage en fonologisk analyse og syntese, og i det hele taget arbejdes der med den sproglige opmærksomhed.

Undervisningen i læsecenteret kan derfor karakteriseres ved, at den både lægger vægt på kommunikationsprocesserne og på den færdigheds- og udviklingsorienterede model, idet undervisningen forsøger at skabe en passende balance mellem det indholdsstyrede og det mere formelle arbejde ud fra den enkelte elevs særlige forudsætninger.

Især de meget svage elever lades erfaringsmæssigt i stikken, hvis ikke den færdighedsorienterede side af arbejdet fastholdes.

Holddannelsen

Eleverne blev sat sammen i grupper på to i forhold til klassetrin og læseniveau. Da der kun var en enkelt pige med i projektet, blev der dannet fire rene drengegrupper og en enkelt gruppe med en dreng og en pige.

Om computeren som motiverende faktor

I beskrivelser af undervisning med inddragelse af computer henvises der ofte til computerarbejdets motiverende effekt, uden at der gøres rede for, hvori denne motiverende effekt kunne bestå, og hvad der ellers kunne menes med begrebet 'motiverende'.

Kritikere af anvendelsen af computere i undervisningen fremfører undertiden, at der først og fremmest er tale om en nyhedens interesse, og at der ikke er noget i mediet i sig selv, der kan begrunde en øget interesse fra elevernes side; konsekvensen måtte da være, at elevernes interesse for mediet hurtigt vil forsvinde igen. Observationer af børns arbejde med computere gennem længere tid [4] synes dog at modsige dette synspunkt; selv om eleverne i tidens løb naturligvis bliver trætte af selv det mest fantasifulde og underholdende edb-program, er der ofte tale om en langt mere vedholdende interesse hos eleverne når det gælder computeren end ved de fleste andre medier.

Computerens særlige 'fascinations-effekt' synes ikke at kunne affærdiges med en henvisning til nyhedens interesse, og det forekommer derfor rimeligt at forsøge mere nuanceret diskussion af dette fænomen.

I en meget traditionel og snæver beskrivelse af læring kan eleven opfattes som en passiv modtager (undertiden har man brugt metaforen en 'svamp'), der mere eller mindre villigt suger den information til sig, som han præsenteres for. Selv om man nok kan finde situationer, hvor elevens læring kan karakteriseres som en forholdsvis ukritisk tilegnelse af information – fx hvis eleven får forelagt en oplysning, som eleven har søgt efter – er denne opfattelse af læring af mange grunde utilstrækkelig [5].

Scenariet med den mere eller mindre passive elev vil også være et alt for snævert udgangspunkt, når man skal beskrive ar-

bejdsprocessen hos en lille gruppe elever foran computeren. Disse elever er ikke passive 'forbrugere' af information; tværtimod er eleverne i disse situationer meget aktive og interagerende – både med hinanden og i forhold til computeren. Det er tydeligt for iagttageren af en sådan arbejdsproces, at der i disse læringssituationer indgår en væsentlig komponent af social art, at læringen kan forløbe særligt effektivt og engageret i et fællesskab, og at en vellykket læring hos deltagerne forudsætter en aktivt medleven i situationen. Gennem handlinger, meningsudvekslinger, følelsetilkendegivelser mv. opbygger elevgruppen en fælles forståelse af et stykke af virkeligheden.

Det betyder, at mange af de træk, der karakteriserer disse fælles læringssituationer, kan genfindes i legesituationer i mindre børnegrupper [6]. Det interessante er nu, at visse intense læringssituationer, der omfatter to eller flere børn, kan opfattes som semiformelle legesituationer, når det gælder interaktionen mellem deltagerne. Legesituationer er efter nogle psykologers opfattelse [6] især karakteriseret ved to grundtræk: De er for det første rige på (konkrete) objekter, som børnene kan manipulere med, udveksle erfaringer om og danne teorier og fælles holdninger om, og de lægger for det andet op til 'fælles meddigting' på situationen – i nogle lege, de såkaldte rollelege, udgør dette aspekt hele legens indhold og funktion.

Specialundervisningseleverne

Det er ikke altid muligt at tilrettelægge læringssituationer i skolen der gør det muligt for eleverne at engagere sig i emner og stofområder med samme intensitet som i legesituationer; ofte arbejdes der abstrakt og symbolladet og med en smal, sproglig kanal til formidling af stoffet. For nogle elever er

disse indlæringsituationer endvidere vanskeligere at udnytte, end det er tilfældet for andre elever, der tidligt har vænnet sig til den abstrakte formidlingsform. Et vist udsnit af de elever, der henvises til specialundervisningen, er karakteriseret ved deres manglende medleven i de traditionelle undervisningssituationer – de får ganske enkelte ikke noget ud af undervisningen og er generelt svære at 'motivere'.

Meningsfuld indlæring gennem leg

I forhold til disse elever bliver det derfor særligt vigtigt at forsøge at etablere situationer, der på den ene side indeholder elementer af legen – muligheden for at forholde sig til 'konkrete' genstande, det 'myteskabende' fællesskab omkring legen – og på den anden side har et ægte, fagligt indhold. Hvis dette er muligt, kan også de svage elever finde et engagement frem – og derved formentlig også 'lære noget' af det, som skolen og samfundet forventer af dem.

Med computeren som arbejdsredskab og fokuseringspunkt bliver det i visse undervisningssituationer muligt at reetablere nogle af de karakteristika, der som tidligere beskrevet hører til de særligt intensive læringssituationer, nemlig en konkret og manipulerbar verden på skærmen - samt muligheden for i fællesskab at 'digte' med på en 'fortælling' – meget lig de rollelege, der kendes fra mindre børn.

Den kreative proces med at skabe en fortælling på computerens skærm blev af initiativtagerne til udviklingsarbejdet anset for at være et vellykket bud på etablering af sådanne 'lege-lære' situationer. De konkrete tekster, billeder, børnenes beslutninger om sekvens og sideskift mv. kunne udgøre det univers af manipulerbare objekter, som deltagerne kunne engagere deres fælles læring i,

og selve det at digte på historien kunne helt konkret udgøre den 'meddigtning' i situationen, der er så karakteristisk for leg.

Hvis legen får overtaget

Man bør naturligvis gøre sig klart, at der er en glidende overgang mellem meningsfulde læringsscenarier på den ene side og helt uforpligtende legesituationer på den anden. Når aktiviteten går over i leg har børnene fuld kontrol med indhold og regler, og den voksne er sat udenfor. Hermed antydes også en af de største vanskeligheder ved at lade lege-aspektet være en drivende kraft i undervisningssituationen: Underviseren kan nemlig få svært ved selv at få en rolle i 'legen' og bliver derfor 'afvist' som kommunikationspartner; derved mister læreren muligheden for at styre processen i en bestemt retning, give eleverne gode råd om deres projekt eller løse konflikter i gruppen. Sådanne situationer opstår fx, når børnene i forbindelse med en multimedieproduktion bliver så engagerede i designprocessen, at den sociale interaktion i gruppen bliver den vigtigste parameter, når der skal træffes beslutninger; argumentet for at vælge en bestemt farve bliver da ikke, om farven passer til præsentationens formål eller grundlæggende design-idé, men hvis tur det er til at bestemme – ligesom i en rigtig leg.

Fællesskabet

Som det er beskrevet i afsnittet om undervisningens forløb blev det meget tydeligt bekræftet, at fællesskabet omkring et projekt havde meget stor eller endda afgørende betydning for, om eleverne kunne fastholde deres interesse på arbejdet. De to elever, der manglede en 'reference' i kraft af en samarbejdspartner, havde betydeligt sværere ved at arbejde sig igennem deres projekter end de

andre elever. Den enlige dreng 'livede op' på en næsten påfaldende måde, da han en eftermiddag, hvor eleverne efter skoletid var blevet tilbudt assistance med at få nogle af illustrationerne færdige, pludselig befandt sig blandt 'ligesindede', som han kunne vise sine ting, diskutere med og få feedback. Dette støtter antagelserne om, at tilstedeværelsen af et 'arbejdsfællesskab' udgør en meget vigtig forudsætning for etablering af ægte indlæringsituationer, både intellektuelt og emotionelt.

Den 'motiverende' effekt

Det er på denne baggrund muligt at sætte en mere præcis etiket på det fænomen, der indledningsvis blev henvist til som 'computerens motiverende effekt'. I kraft af sin interaktivitet kan computeren – med passende programmer – træde ind i rollen som manipulationsobjekt i læringsituationer, der har et nært slægtskab med leg, og derved fokusere elevernes opmærksomhed på et fagligt univers i forholdsvis lang tid.

I det beskrevne udviklingsarbejde kunne computeren gennem multimedieprogrammet tilbyde en manipulerbar objektverden, som fastholdt eleverne på arbejdet med selvformulerede tekster.

Elevernes interesse for at arbejde med computerne er tydeligvis ikke blot et udtryk for 'nyhedens interesse', men et signal om, at der kan etableres nogle meget givende læringsituationer i tilknytning til passende programmer og med udgangspunkt i egnede undervisningsprojekter.

Lærerbaggrund

Et forløb som dette kræver naturligvis, at man har et godt edb-kendskab eller let adgang til at få hjælp undervejs af en kollega eller en edb-vejleder. Under alle omstændigheder skal man selv have lyst til at lære mediet at kende og være parat til at ofre den nødvendige tid.

Den optimale udgangssituation ville være, at man havde et grundlæggende kendskab til de værktøjsprogrammer, der skal bruges. Det vil som regel være multimediepræsentationsprogrammet, et tekstbehandlingsprogram, samt billed- og lydbehandlingsprogrammer. Man skal også have et rimeligt kendskab til skolens computere fra den daglige brug, således at man uden alt for stort besvær kan kopiere filer mellem computerne, skanne et billede, finde en forsvunden fil osv.

Sæt realistiske mål

Det er vigtigt at man sætter 'tæring efter næring'. Hvis man har forholdsvis begrænsede edb-forudsætninger kan man alligevel godt arbejde på den måde, der er beskrevet i rapporten, hvis man sætter realistiske mål; fx kan man nøjes med et antal skærmsider med billeder, tekster og sideskift og stadigvæk få et spændende og motiverende forløb ud af det. Senere kan man inddrage nogle af de mere avancerede teknikker.

Undervisningsforløbet

Starten på projektet

En del af eleverne var allerede startet så småt før sommerferien. De arbejdede med en fælles basisbog fra serien 'Sværd og trolddom', som børnene og læreren læste i fællesskab. Man 'bøjede' dog reglerne for spillet ved ikke at gennemføre 'kampene' med terning. I stedet valgte man de veje gennem historien, der så mest spændende ud. Det viste sig, at den valgte bog var forholdsvis svær at læse, men mange af de vanskelige ord blev repeteret, afsnit for afsnit, og det hjalp lidt.

Lige efter sommerferien skulle børnene 'tilmeldes' projektet. Der blev sendt et orienterende brev til de enkelte hjem, hvorefter hjemmene blev kontaktet telefonisk. Reaktionen var positiv fra alle hjem, men et barn meldte alligevel fra i første omgang, fordi vedkommende ikke ville forpligte sig til at komme på skolen efter skoletid for at arbejde med lyde og billeder til projektet. Fra forældrenes tilbagemeldinger kan citeres følgende, der blev skrevet på en af svarblanketterne (navnet er opdigtet):

Det lyder meget spændende og lærerigt. Vi og Mikkel er meget glade for dette tilbud. Vi vil gøre alt for at følge og støtte Mikkel i projektet. Vi ser frem til at høre fra dig.

Med venlig hilsen

En tilsvarende positiv interesse kom til udtryk ved den telefoniske kontakt til hjemmene.

Som tidligere nævnt blev der etableret fem hold på hver to elever. Fire hold fik 2 ugentlige timer, mens det sidste hold fik 3 i det første halvår og derefter to timer. For to af holdenes vedkommende blev den ene time lagt udenfor elevernes normale skoletid, men det accepterede eleverne både før

og under projektet: På en varm dag i august måned blev eleverne i en af klasserne enige om at gå til et udedørs bad efter skoletid; kammeraterne syntes, det var synd for de to elever, der havde forpligtet sig til timerne efter skoletid, men det syntes de to børn slet ikke: det var lige så sjovt at komme til ekstratimerne!

Et par af hjemmene ønskede at få præsentationsprogrammet lagt ind på deres egen computer, således at de kunne se, hvad børnene arbejdede med. Det kunne uden videre lade sig gøre, idet der var fulgt en 'shareware'-udgave af programmet med et computerblad. Det viste sig imidlertid i praksis for besværligt at flytte præsentationerne mellem skole og hjem, så denne mulighed blev ikke udnyttet i projektets start, og senere skiftede skolen til en nyere version af præsentationsprogrammet, som forældrene ikke havde adgang til. Mange af forældrene har til gengæld været på besøg for at se, hvad børnene lavede.

Der blev sat stavemål og læsemål for de enkelte elever ud fra de læse/staveprøver, der blev taget i starten, og på baggrund af de fremskridt, der skete gennem året [7].

Læseoplevelse og træning

Da børnene startede igen efter sommerferien måtte de selv vælge blandt de bøger, biblioteket havde skaffet til udviklingsarbejdet. Det blev aftalt, at de skulle læse hjemme mindst ½ time om dagen de fem af ugens dage. Dette overholdt de fleste af børnene i perioder - der var naturligvis nogle enkelte af børnene, der ikke kunne fastholdes på aftalen. Nogle af bøgerne var dog for svære; en elev afleverede hurtigt den første bog, han havde valgt, og kort efter også den anden. Der viste sig at være et meget stort spring fra de meget lette og elementære bøger

ger til det næste niveau, som i virkeligheden var for svært for de fleste af eleverne. Alle eleverne på nær en enkelt fik dog læst mindst én bog fra denne genre. Et par af eleverne blev meget grebet af genren og læste i perioder på eget initiativ i disse bøger, men de fleste elever gik ret hurtigt over til 'almindelige' bøger.

Formålet med hele projektet var jo blandt andet, at de skulle blive så grebet af bøgerne, at det af sig selv trak i den rigtige retning med deres læseudvikling, og alle elever har da heldigvis også på et eller andet tidspunkt været så grebet af en bog, at de 'slugte' resten af den. Af de elever, der ikke i forvejen var 'boglæsere', var der ved projektets afslutning to, der var blevet det.

Bogen skulle både give børnene en læseoplevelse og udgøre materialet til et grundigere arbejde med at konsolidere og automatisere deres læsefærdighed. Derfor var det en vigtig del af arbejdet, at der i hver lektion blev udvalgt dele af teksten - svarende til en side - som eleven skulle arbejde med hjemme som 'gentagelseslæsning' [8][9], indtil de kunne læse tekststykket helt flydende. Samtidig skulle eleven forklare handlingen.

Skriveoplevelse og træning

Det skriftlige arbejde tog udgangspunkt i børnenes selvformulerede, forgrenede historier på computeren. Arbejdet med at producere tekster blev organiseret på to forskellige måder.

Nogen gange arbejdede børnene to og to med at digte historien, og andre gange blev der givet lektier for. Fx fik eleverne på skift besked på at møde næste gang med et færdigt forslag til teksten på en side. Når børnene selv producerede tekst ved computeren kunne de skrive som de umiddelbart havde lyst - der var ingen krav eller

begrænsninger fra lærerens side. Børnene viste sig i nogen grad at være i stand til at korrigere hinanden med hensyn til stavning og formulering under dette arbejde.

Historierne blev skrevet på computeren. I første omgang blev de skrevet direkte ind i præsentationsprogrammet, som bruges til at samle tekster og billeder og til at præsentere den forgrenede historie på skærmen. På denne måde kunne børnene opleve deres historie i den rette sammenhæng så hurtigt som muligt. Tekstbehandlingsmulighederne i præsentationsprogrammet er imidlertid ikke gode, og senere anvendte man derfor i stedet et rigtigt tekstbehandlingsprogram (Works) til at producere og viderebehandle teksten med, fx ved hjælp af den indbyggede stavekontrol. Den færdige tekst blev så hentet ind på siderne i præsentationsprogrammet. Denne arbejdsmåde var mere tilfredsstillende, fordi eleverne bedre kunne arbejde med teksten i et rigtigt tekstbehandlingsprogram, og samtidig gav det eleverne et godt kendskab til tekstbehandling.

At eleverne fik dele af historien 'for' som lektier var ikke udelukkende for at få dem til at arbejde med tekstformulering. Det var mindst lige så vigtigt at de oplevede, at de havde lavet noget, som deres kammerater var spændte på at se, når de mødte op til næste time. Dette var dog ikke altid uden problemer; kammeraternes dom kunne være hård, således at en hurtig diplomatisk indsats fra læreren blev nødvendig.

Når man skriver en tekst er det først og fremmest indholdet, man fokuserer på. Først i den følgende fase interesserer man sig for, om formuleringerne er gode og forståelige, og om der er stavefejl. Denne vekselvirkning mellem læseoplevelse og analytisk arbejde med teksten er beskrevet i helhedslæsningsmetodikken [8][9].

SLUT
læs op



Diamant-ridderne

Engang for længe siden var der en konge, der hed konge Frederik. Han boede på et stort slot midt inde i en by i England. På slottet var der en meget stor diamant, som tilhørte byen. Diamanten holdt byen i live. Hvis den forsvandt fra byen ville folkene blive forvandlet til sten.

En nat kom der en ork og stjal diamanten. Kongen kendte to diamantriddere som han sendte bud efter. Han fortalte dem, at byens diamant var blevet stjålet, og nu skal du hjælpe dem med at finde diamanten. Diamantridderne får en drik, som de kun må drikke, når de er i fare, for ellers går drikken til spilde. Når de har taget drikken, er de udødelig i 3 minutter. Men de må kun drikke af den en gang.

Tekstmængden på siderne blev meget forskellig. Her er der meget, men til gengæld er tegningen blot noget clipart, som eleverne fandt frem til.

De første udkast til tekster - med deres fejl og mangler - blev derfor brugt til en mere systematisk undervisning. Her lærte børnene at bruge forskellige arbejdsmetoder og værktøjer til at gå tættere på teksten. Det kunne fx dreje sig om at kontrollere ordklassers endelser (morfologisk forståelse og træning: Find korteste form af ordet og find den rigtige endelse), eller om at opdele et ord i stavelser for at kontrollere, om alle stavelser var kommet med.

Nogle gange måtte teksten som konsekvens af handlingen i historien laves om fra ental til flertal og fra 3. person til 1. person. Det gav en god anledning til noget tekstfagligt arbejde sammen med eleverne; hvad skal man ændre i teksten for at den passer? Nogle af teksterne skrev læreren ind i edb-programmet Helhedslæsning [10], hvor eleverne så kunne fortsætte med at træne de

forskellige specifikke færdigheder.

Nogle elever arbejdede også med teksten som diktat. De havde da først skrevet den i hånden hjemme som udkast. Derefter blev teksten gennemgået og rettet af elev og lærer i fællesskab, og den følgende gang skulle eleven så skrive teksten ind på skærmen som diktat.

Omfanget af elevernes selvproducerede tekster varierede fra et par linier til maksimalt ca. 100 ord - det sidste hørte så absolut til undtagelsen. Da teksterne var så korte, var der for lidt 'tekstmasse' at arbejde med i den egentlige specialundervisning. Det blev derfor nødvendigt at supplere med forlagsproduceret stavetræningsmateriale.

Produktionsforløbet

Som omtalt startede man med at læse for-grenede historier i almindelige tekstbøger. Så snart eleverne havde forstået, hvordan sådanne historier er bygget op, fik de besked på at begynde på at digte deres egen historie. På fire af holdene valgte børnene at arbejde sammen om en fælles historie, men på det ene hold, der bestod af en dreng og en pige med meget forskelligt temperament, blev det til to forskellige historier. Det viste sig efterhånden, at det bedste resultat og den bedste arbejdsproces opnås, når eleverne arbejder sammen.

Børnene var meget hurtige til at finde ud af, hvad deres historie skulle handle om, og

hvordan den skulle starte. Den første del af historien blev skrevet på computeren, og derefter måtte man i gang med at finde passende billedmateriale.

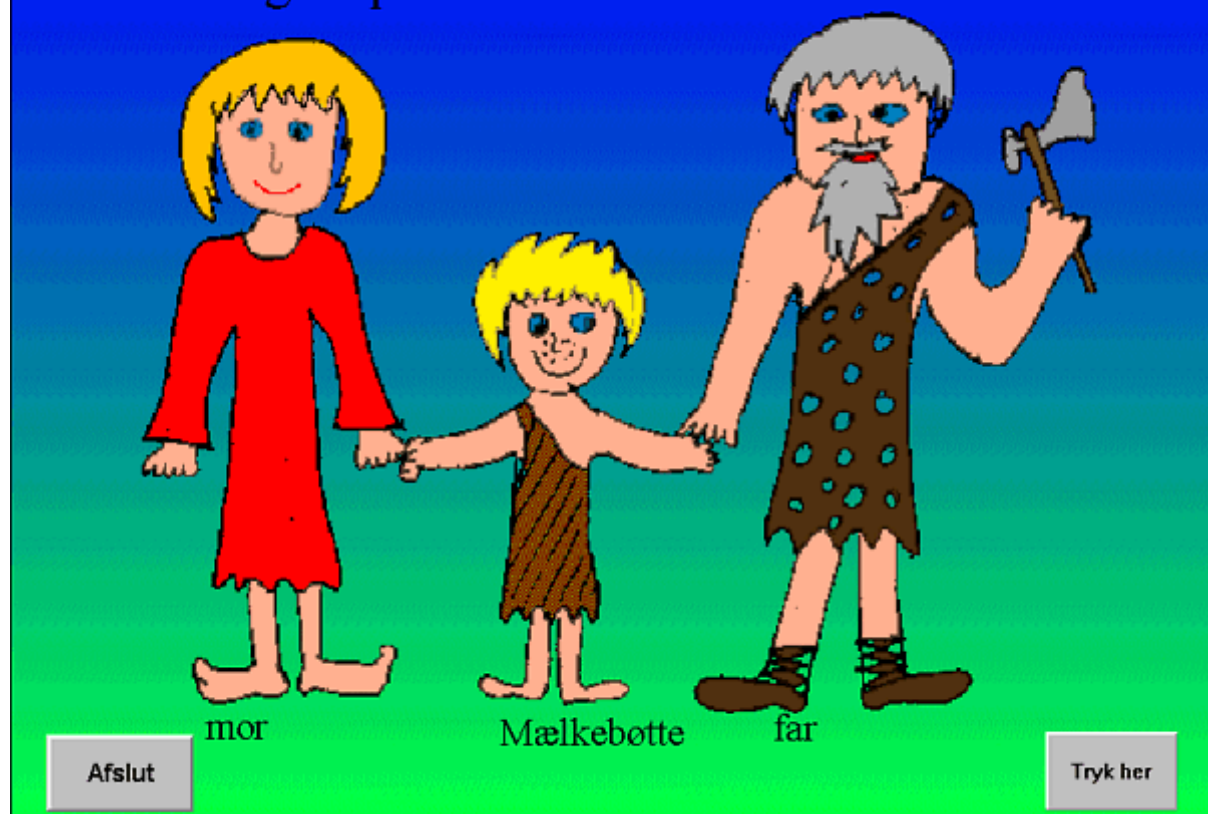
Illustrationer

At skaffe ordentlige billeder til historierne viste sig hurtigt at være det sværeste i hele processen. I starten prøvede børnene på at finde billeder i bøger fra biblioteket; disse billeder blev derefter skannet ind. Efterhånden gik børnene dog mere og mere over til at bruge tegninger, som de selv eller nogle af deres kammerater lavede - en af børnenes mødre leverede også en tegning. Disse teg-



Flere af grupperne fik lavet egne tegninger til baggrunden på nogle af skærbillederne.

Jagten på den forsvundne morder



Personerne i denne historie var alle håndtegnede; i andre historier blev der brugt indscannede illeder eller (i et enkelt tilfælde) digitale billeder af eleverne selv - bl.a. fotograferet, så de kunne 'sidde' på en hest eller kæmpe mod en drage.

ninger blev lavet som sort/hvide blyants- eller tusch-tegninger, der blev skannet og derefter farvelagt med et billedbehandlingsprogram.

At farvelægge billederne var så tidskrævende en proces, at en stor del af dette arbejde måtte foregå udenfor de egentlige specialundervisningstimer - eller i enkelte tilfælde hjemme hos eleverne. Enkelte tegninger fandt man i tegneprogrammernes 'clipart'-biblioteker.

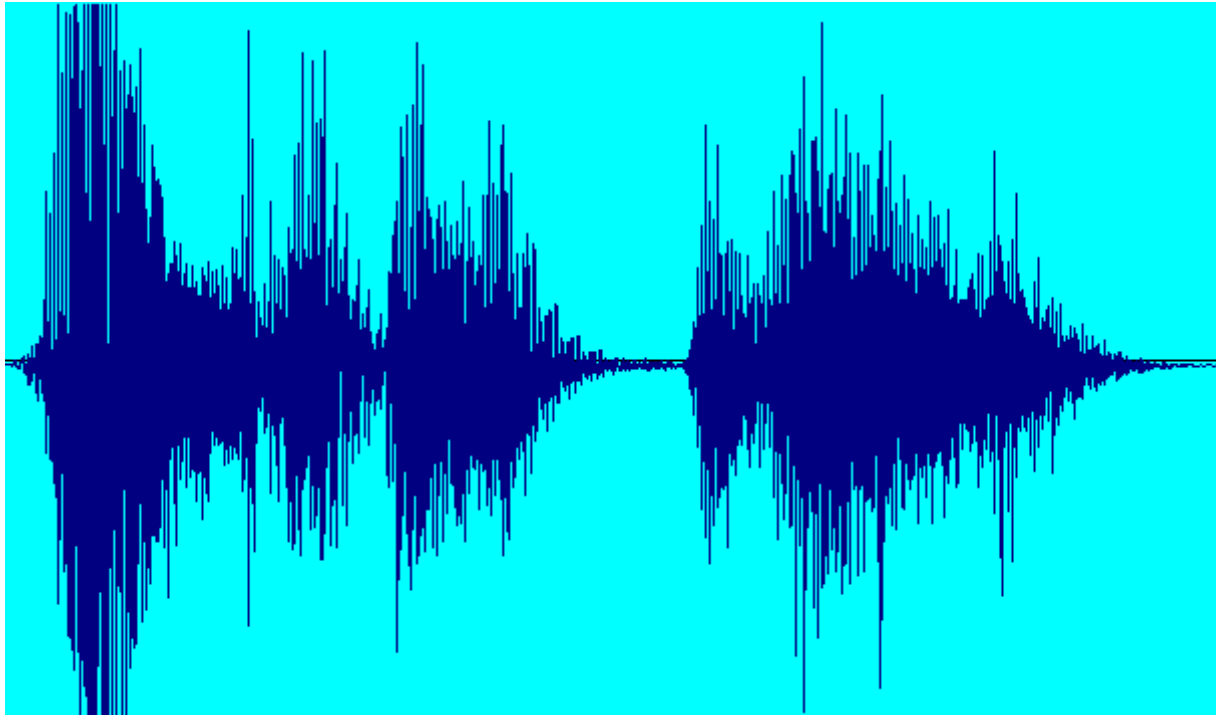
Når tegningerne - der var enten baggrundstegninger eller figurer til at bevæge på siderne - var færdige, blev de sat ind på den side, hvor teksten var skrevet.

Lyd

Præsentationsprogrammet giver mulighed for at benytte lyd til fx effekter (et ugleskrig i den mørke skov) eller til tale (oplæsning af

dele af teksten). Som det sidste trin i processen indlagde børnene oplæsning af den samlede historie, side for side, men i starten begrænsede man sig til effektlydene. Kilden til disse lyde var dels cd-lydsamlinger, dels egne indtalinge og egne lydeffekter - her var nogle af eleverne meget kreative. I starten elskede børnene at lægge ekko på lydoptagelserne, så det lød som om der blev talt i en dyb kælder.

Børn, der ellers var meget stille, viste sig pludselig at rumme særlige talenter; de kunne efterligne Anders And og lave andre lyde, der var brug for i præsentationerne. Men der skete også sommetider noget utilsigtet, når børnene fik en mikrofon i hånden. Nogle af dem havde svært ved at styre sig, når de hørte deres stemme runge i lokalet; de blev ikke trætte af at tale med 'mærkelige' stemmer og lave særlige lyde, og ind-



Sådan ser det ud på skærmen, når man råber "Nu er du død - ahaa!" i mikrofonen. Børnene elskede at lege med lydene og bruge effekterne i lydredigeringsprogrammet.

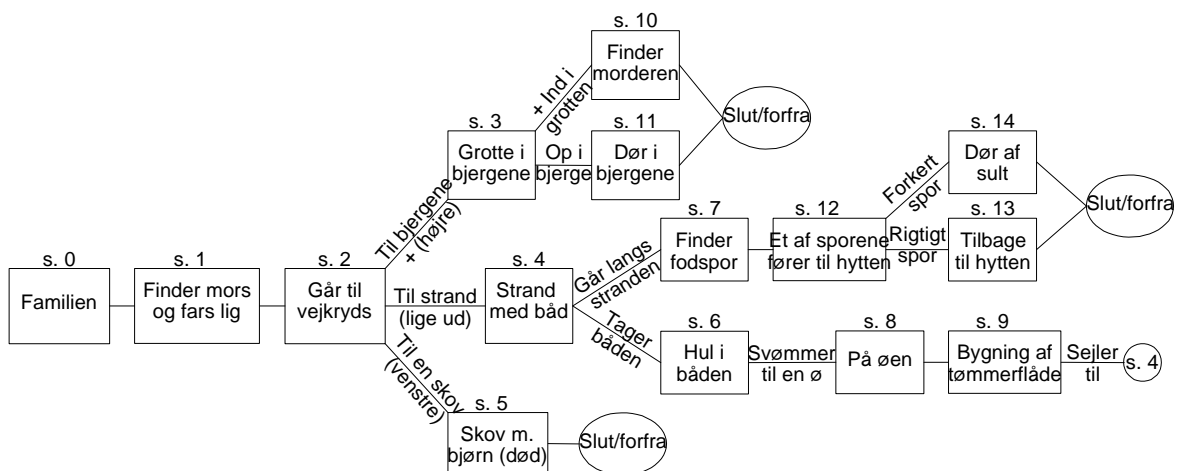
imellem blev mikrofonen brugt til at banke rytmen ned i bordet!

Fantasi og overblik

Der var meget stor forskel på, hvor mange gode idéer, de forskellige elever fik under arbejdet. Nogle af dem havde en meget veludviklet, men også meget springende fan-

tasi. Det var let for dem at kaste sig ud i en fantasifuld beretning, men langt vanskeligere at fastholde en logisk og spændende linie - og især at få den ført frem til en god afslutning. Det kneb hurtigt med elevernes overblik, når der var lavet nogle få skærmbilleder med forgreninger imellem.

Derfor insisterede læreren på, at der blev



Figuren er en rentegnet udgave af det diagram, der gradvist blev udviklet over en af historierne gennem projektperioden. Vejene med '+' angiver den vej man skal følge, hvis det skal ende godt. Tegningen illustrerer et af de store problemer ved forgrenede historier: hvis man ikke passer på, ender man med at have en masse løse ender og blindveje i historien.

lavet 'diagrammer', så snart første side var på plads i computeren. Diagrammerne blev lavet af lærer og elever i fællesskab. De blev tegnet på et almindeligt A4-ark og de bestod af små firkanter, der repræsenterede de enkelte skærmbilleder, og streger, der viste de forbindelser, der skulle laves mellem skærmsiderne. På forbindelserne kunne man skrive, hvad det var for valg eller betingelser, der førte til den enkelte side.

Det største problem viste sig at være antallet af forgreninger i historierne; der var ingen grænser for, hvad der skulle ske på de enkelte sider, og hvor man så ville komme hen. Problemet var naturligvis, at alle de løse ender på en eller anden måde skulle afsluttes - og helst på en måde, der var i tråd med handlingen i hovedhistorien. Her viste diagrammerne sig at være et godt redskab, når læreren og eleverne skulle diskutere og tage beslutninger om historiens opbygning. De var også uundværlige, når eleverne skulle holdes fast på at få afsluttet arbejdet af.

Krav til det færdige produkt

De færdige, forgrenede historier skulle bagefter stilles til rådighed for andre, og det var derfor nødvendigt at stille nogle elementære krav til elevernes præsentationer:

- Der måtte ikke være 'blindgyder' i historien, dvs. sider, hvor man ikke kunne komme videre.
- Det skulle altid være muligt at komme 'ud' af en historie, så der skulle være en stopknap på alle sider.
- Man skulle have mulighed for at starte forfra, hvis det gik galt i en historie så man 'døde' – og det gjorde man ofte!
- Af hensyn til svage læsere skulle der være en knap på hver side, så man kunne få teksten på siden læst op.

Ikke mindst det sidste krav medførte et betydeligt arbejde for lærere og elever, men processen var også værdifuld for eleverne. Her blev det nemlig muligt at benytte gentagelsesprincippet til at konsolidere elevernes afkodningsindsigt [9].

Bibliotekets rolle

Gennem projektperioden var der et løbende samarbejde med skolens mediatek. I forbindelse med det afsluttende forældrearrangement var der lavet en udstilling af bøger fra adventure-genren. Det var også mediateket der sørgede for, at de praktiske rammer omkring forældrearrangementet var i orden, herunder opstilling af storskærm til elevernes fremvisning af deres arbejde, klargøring af computerne mv.

Arrangementet med forældrebesøg en eftermiddag blev en stor succes. Alle børnenes forældre og søskende mødte op - nogle af forældrene havde taget fri fra arbe-

jde for at kunne være med. Præsentationen startede med, at eleverne i et nøje tilrettelagt indslag demonstrerede og forklarede, hvordan man arbejdede med multimedieprogrammet og byggede en historie op. Hver enkelt elev havde fået tildelt en rolle: én fortalte, hvordan man lavede en ny, tom side, den næste viste, hvordan man placerede et billede på siden osv., indtil alle faser i produktionen af en lille præsentation med lyd, billeder, knapper og tekster var gennemgået. Derefter gik forældre og andre besøgende rundt til de fem arbejdspladser, hvor eleverne sad parat til at give en introduktion til



Da resultaterne af udviklingsarbejdet skulle præsenteres blev børnenes forældre og søskende inviteret over på skolen til en demonstration af de færdige multimediepræsentationer.

de enkelte forgrenede historier.

Selv om historierne ikke var helt færdige, var begejstringen stor hos gæsterne, og mange gange gik man i gang med at diskutere det eventuelle videre forløb af historierne.

For eleverne var det også en stor oplevelse. De var på forhånd utroligt spændte på, om tilskuerne ville grine af de samme ting, som de selv havde syntes var sjove at lave. Bibliotekaren sagde på et tidspunkt til læreren: "Har du lagt mærke til børnenes ansigter når de viser hvad de har lavet!"

I løbet af arrangementet gav mange af forældrene udtryk for stor tilfredshed med forløbet og resultatet.

Mediateket udfyldte også en vigtig rolle ved at gå meget aktivt ind i arbejdet med at finde illustrationer til børnenes historier.

Lærerforberedelsen

Det er meget tidskrævende at arbejde på denne måde. Gennem hele perioden var der tale om en stor, ekstra forberedelsesbyrde for læreren for at undgå at bruge børnenes specialundervisningstid på ting, der ikke havde med specialundervisningen at gøre. En stor del af indskanningen af illustrationer og efterbehandlingen af billedmaterialet måtte således foregå udenfor specialundervisningstimerne. Læreren måtte også i mange tilfælde finpudse den tekniske side af præsentationerne, når først eleverne havde besluttet, hvad der skulle ske, og hvilke billeder og tekster, der skulle bruges. Det var naturligvis også læreren der måtte lave sikkerhedskopier af børnenes præsentationer og flytte materialet mellem de computere, som børnene arbejdede ved.

Der gik også meget tid med at lære færdigheder i alle programmerne at kende:

- Lydbehandlingsprogrammet WaveStudio,
- præsentationsprogrammet Medi8or, og
- billedbehandlingsprogrammerne Adobe PhotoShop Limited Edition og PhotoDeluxe.

Billedbehandlingsprogrammet Adobe PhotoShop Limited Edition viste sig i øvrigt at være en skuffelse; det var en meget begrænset udgave af Adobe PhotoShop, som fulgte med skolens scanner, og det var ikke velegnet til almindelig billedbehandling – her skal man bruge et 'rigtigt' program.

Integration med normalundervisningen

Det var en vigtig del af projektet at give de svageste elever noget at være stolte over, og samtidig give dem mulighed for at få en anden rolle i forhold til kammerater og lærere. Derfor var det tanken, at lade eleverne være en slags 'konsulenter' for deres kammerater. De skulle motivere og hjælpe andre elever, der ønskede at gå i gang med lignende projekter.

Selv om idéen var god, blev den kun realiseret i begrænset omfang. 6. klasse fik tilbud om, at en gruppe kunne arbejde med at lave en fremlæggelse af et projekt ved hjælp af præsentationsprogrammet. Klassen kom ned i to hold for at se, hvad de to specialundervisnings elever havde lavet, så de kunne beslutte sig for, om en gruppe skulle vælge at præsentere deres projekt på denne måde. Men arbejdet nåede desværre ikke at komme i gang, fordi skanneren blev stjålet, og en ny måtte ikke anskaffes før en måned senere på grund af forsikrings selskabet - og da var projektet ikke længere aktuelt.

De to elever nåede dog at få den oplevelse, at de for en gangs skyld var et hestehoved foran deres kammerater.

Senere kom en af eleverne til at fungere som konsulent i en feature-uge på et hold med 12 elever, der skulle lave forgrenede historier. Han skulle præsentere hele idéen i projektet for eleverne og fungere som teknisk vejleder og hjælper for de andre elever i opstartfasen. Det var både utroligt spændende for ham, men også lidt 'flovt', fordi teknikken nogen gange ikke virkede uden at det var hans skyld. I det hele taget var det en alvorlig udfordring for en specialundervisnings elev at stå som 'eksperten' overfor ældre elever. Især den første dag - og når mere specielle effekter som fx animation kom på de andres ønskeliste - var han stolt over at kunne hjælpe. For ham var denne uge rigtig

god - en personlig sejr: "Jeg synes at det er hammersjovt at komme ned på mediateket, for de andre kan slet ikke finde af hvad de skal gøre på computerne og jeg går bare ned og gør tingene."

Konklusioner og resultater

Børnenes engagement og arbejdslyst

Der var meget stort engagement og arbejdslyst fra elevernes side, og de glædede sig næsten altid til timerne. En af drengene spurgte på et tidspunkt, om de ikke kunne få lov til at bruge en hel dag til at lave videre på historien, og en anden elev sagde, at han ville gøre sig 'dårlig' for at få lov til at beholde timerne; han var klar over, at han kun måtte gå til specialundervisning så længe han havde faglige vanskeligheder.

Dagen før, de skulle have specialundervisning mødte to af eleverne læreren på gangen med udråbet: "Ih, hvor jeg glæder mig til i morgen".

En elev, der var med i en kort periode før det egentlige projekt, fortalte en dag: "Jeg tror jeg er ved at blive uvenner med min mor fordi jeg hver dag plager hende om at få en computer, der kan køre Medi8or". Denne elev flyttede senere fra skolen til en efterskole, men det varede ikke længe, før der kom en henvendelse fra den nye skole: Hvad var det dog for noget spændende noget, eleven fortalte om?

Som tidligere nævnt var eleverne i en lang periode meget optaget af lyde. Mens nogle elever sad og arbejdede med deres historie på computeren faldt bemærkningen: "Hvordan kan vi så lave nogle rigtigt uhyggelige lyde?". En af drengene kom en dag anstigende med et stort keyboard; det havde han taget med hjemmefra for at de kunne frembringe og optage nogle effektlyde.

Børnene elskede at høre deres egne lydoptagelser - om og om igen. Hvis de kom ned i lokalet før en time begyndte, var det en stor fornøjelse for dem at se de andres historier igennem. De syntes altid, at deres egne historier var bedst!

Mediet har i høj grad appelleret til eleverne

- men især når det gælder billeder, lyde og historiens handling. Den egentlige tekstproduktion var naturligvis besværlig for disse elever, så den blev i næsten alle tilfælde et 'nødvendigt onde'. To elever kom ofte ned i lokalet i spisefrikvarteret, der lå lige før specialundervisningstimen, for at lave billed- og lydbehandling, men de skrev aldrig videre på deres tekster på eget initiativ.

Indimellem var der enkelte træthedstegn. Det hold, hvor en pige og en dreng arbejdede på hvert sit projekt, havde svært ved at motivere sig for at gøre deres projekter færdige. Her var det tydeligt, at inspirationen fra det kammeratlige samvær var af stor betydning for, hvor længe interessen kunne fastholdes på en opgave. På et tidspunkt arbejdede en større gruppe af eleverne 'frivilligt' en eftermiddag med billedbehandling. Nu var drengen fra den 'blandede' gruppe sammen med ligesindede drenge og blomstrede tydeligt op.

Elevernes ansvarsfølelse overfor deres 'produkt' var meget forskellig. Nogle af eleverne gennemgik tingene igen og igen for at se, om alt var i orden, og en af eleverne lavede på et tidspunkt en liste over, hvad de manglede at gøre færdigt. Nogle ganske få var imidlertid mere ligeglade, og det har i det daglige arbejde været som om disse få elever ikke rigtigt kunne forestille sig, at andre skulle se på det, de lavede. De var tydeligvis ikke vant til, at nogen havde lyst til at beundre deres arbejde - de var uden 'ærgerrighed' og ambition.

Det mærkelige er imidlertid, at når disse elever pludselig står i den konkrete situation - fx ved forældrearrangementet - vil de gerne have ros og opleve, at de har lavet noget godt, men de kan ikke overføre denne forventning til arbejdet i det daglige. Og så kommer de kendte elevudtalelser: det er

også lige meget, jeg gider ikke osv. Det var påfaldende, at disse få elever utroligt gerne ville, men så snart der krævedes en indsats, gled de af på opgaven.

Produktionsforløbet strakte sig over et helt skoleår, fordi der kun var nogle få timer om ugen. Det er meget lang tid for eleverne at holde interessen samlet om et projekt, fordi der går så lang tid imellem hver gang, der bliver arbejdet med projektet; først skal man sætte sig ind i, hvor langt historien var kommet, så skal man finde på det næste der skal ske - og helst have lavet noget af det.

Der var dog kun de to elever, der arbejdede alene på hvert sit projekt, der på et tidspunkt gik 'død' i arbejdet, og interessen kom tilbage, da datoen for et aftalt forældrearrangement nærmede sig.

Det sværeste for eleverne var at tage sig sammen til den sidste afpudsning af de forgrenede historier: Virker alle knapper og animationer, passer lyden til det der står på siden osv.

Nogle problemfelter

Som ved meget andet computerarbejde rummer også 'forgrenede historier' sine farer og faldgruber. Som lærer skal man virkelig være i besiddelse af en veludviklet selvdisciplin for ikke at lade eleverne bruge for meget tid på lyd- og billedbearbejdning i specialundervisningstimerne.

Mange af børnene havde heldigvis computere hjemme, og nogle af disse børn fik i enkelte tilfælde illustrationer med hjem på en diskette til farvelægning mv.. Selv om der var en del tekniske problemer med dette, kan børnenes computere hjemme sikkert udnyttes yderligere fremover, således at den dyrebare undervisningstid ikke går med at farvelægge tegninger til eventyret - selv om børnene elsker det.

Der mistes under alle omstændigheder 'undervisningstid', fordi computerarbejdet tager meget tid. Det er dog lærerens konklusion, at man får noget af den 'tabte' tid tilbage, fordi børnene skriver og læser med meget større motivation end ellers.

Elevernes udvikling

Eleverne viste sig at have gennemløbet en meget forskellig udvikling på det faglige plan, men de havde alle forbedret deres læse- eller stavestandpunkt. Skemaet på næste side viser resultaterne af de læse- og staveprøver, der blev lavet med de ti elever før og efter forløbet; to af eleverne blev dog ikke læsetestet i maj måned fordi de allerede læste alderssvarende i september året før.

Prøver som disse skal tages med et vist forbehold. Elever kan have en 'god' eller en 'dårlig' dag, og andre faktorer kan også spille ind. Dette gjorde sig fx gældende for elev nr. 9 og 10. I det daglige arbejde viste nr. 10 en væsentlig større fremgang end prøveresultatet angiver, hvorimod det var en overraskelse, at nr. 9 var blevet så meget bedre som prøven viser.

Læseprøvernes IL-kategorisering går fra I-VIII, hvor kategori I er den bedste. Placeringen i kategorierne afgøres af elevens resultater med hensyn til læsehastigheden og rigtighedsprocenten, idet der er udarbejdet et standardiseret skema [12]. Når kategorien for en testelev er fastslået, kan man placere den pågældende elev i forhold til, hvordan børn på det givne klassetrin læser.

Ved staveprøverne anvendes en C-skala, der går fra C0 til C10. Her angiver C10 den bedste placering. Efter optælling af antallet af fejl kan eleven placeres i en af C-kategorierne, som igen henviser til, hvordan elever på det pågældende klassetrin normalt placerer sig. Til C-skalaen er der endvidere knyt-

		September 1997				Maj 1998			
Elev	Kl.trin	Læseprøven IL		Staveprøven ST		Læseprøven IL		Staveprøven ST	
1	5	Prøve	Laila	Prøve	ST4	Prøve	Laila	Prøve	ST4
		Ord pr. 10 sek.	9,4	Fejl/antal ord	17/50	Ord pr. 10 sek.	14,1	Fejl/antal ord	10/50
		Fejlprocent	10,2	C-skala	C4	Fejlprocent	4,7	C-skala	C4
		IL-kategori	VII			IL-kategori	III		
2	5	Prøve	Laila	Prøve	ST4	Prøve	Laila	Prøve	ST4
		Ord pr. 10 sek.	7,9	Fejl/antal ord	22/50	Ord pr. 10 sek.	13,8	Fejl/antal ord	16/50
		Fejlprocent	10,6	C-skala	C3	Fejlprocent	7,7	C-skala	C4
		IL-kategori	VII			IL-kategori	IV		
3	5	Prøve (juni)	Lotte	Prøve	ST5	Prøve	Laila	Prøve	ST5
		Ord pr. 10 sek.	10,4	Fejl/antal ord	33/60	Ord pr. 10 sek.	19,9	Fejl/antal ord	29/60
		Fejlprocent	7	C-skala	C4	Fejlprocent	1,3	C-skala	C3
		IL-kategori	IV			IL-kategori	III		
4	5	Prøve	Laila	Prøve	ST5	Prøve	Laila	Prøve	ST5
		Ord pr. 10 sek.	10,4	Fejl/antal ord	17/60	Ord pr. 10 sek.	13	Fejl/antal ord	7/60
		Fejlprocent	5,1	C-skala	C5	Fejlprocent	6	C-skala	C6
		IL-kategori	IV			IL-kategori	IV		
5	6	Prøve	Laila	Prøve	ST5	Prøve	Laila	Prøve	ST5
		Ord pr. 10 sek.	11,5	Fejl/antal ord	37/60	Ord pr. 10 sek.	15,4	Fejl/antal ord	25/60
		Fejlprocent	15	C-skala	C3	Fejlprocent	6,4	C-skala	C4
		IL-kategori	IV/V			IL-kategori	IV		
6	6	Prøve	Laila	Prøve	ST5	Prøve	Laila	Prøve	ST5
		Ord pr. 10 sek.	11,9	Fejl/antal ord	42/60	Ord pr. 10 sek.	16,8	Fejl/antal ord	35/60
		Fejlprocent	9,4	C-skala	C0/C2	Fejlprocent	7,7	C-skala	C3
		IL-kategori	IV			IL-kategori	IV		
7	6	Prøve	Laila	Prøve	ST5	Prøve	Laila	Prøve	ST5
		Ord pr. 10 sek.	13,1	Fejl/antal ord	26/30	Ord pr. 10 sek.	19,6	Fejl/antal ord	35/60
		Fejlprocent	5,1	C-skala	C0/C2	Fejlprocent	5,5	C-skala	C3
		IL-kategori	IV			IL-kategori	IV		
8	6	Prøve	Lotte	Prøve	ST5	Prøve	Lotte	Prøve	ST5
		Ord pr. 10 sek.	8,5	Fejl/antal ord	28/30	Ord pr. 10 sek.	13,8	Fejl/antal ord	52/60
		Fejlprocent	16	C-skala	C0/C2	Fejlprocent	4,2	C-skala	C0/C2
		IL-kategori	VII			IL-kategori	III		
9	6	Prøve (ikke testet)		Prøve	ST5	Prøve (ikke testet)		Prøve	ST5
		Ord pr. 10 sek.		Fejl/antal ord	41/60	Ord pr. 10 sek.		Fejl/antal ord	18/60
		Fejlprocent		C-skala	C0/C2	Fejlprocent		C-skala	C4
		IL-kategori				IL-kategori			
10	6	Prøve (ikke testet)		Prøve	ST5	Prøve (ikke testet)		Prøve	ST5
		Ord pr. 10 sek.		Fejl/antal ord	22/60	Ord pr. 10 sek.		Fejl/antal ord	20/60
		Fejlprocent		C-skala	C4	Fejlprocent		C-skala	C4
		IL-kategori				IL-kategori			

tet en sproglig kommentar til elevens stave-standpunkt, fx på formen ”C0/C2 = Tyder på alvorlige indlæringsvanskeligheder”, og ”C4 = Standpunktet under middel” [11].

Selv om nogle af staveprøverne ikke viste ændring i kategori var der undertiden en kvalitativ forbedring i elevernes stavemåde, som blot ikke blev ’fanget’ af testen. Det var fx tilfældet for elev nr. 8, som i sin stavemåde i de fleste tilfælde overholdt de fo-

nologiske principper ved den anden test, hvilket var et væsentligt fremskridt i forhold til første test.

En elev - nr. 3 - er efter staveprøverne blevet ringere i perioden. Denne elev var personlighedsmæssigt inde i en dårlig udvikling, der påvirkede hans skolearbejde meget.

Læseprøven for elev nr. 7 ligger på grænsen mellem to kategorier ved den sidste test,

idet hans læsehastighed har ændret sig fra 13,1 til 19,6 – hvilket er en meget væsentlig fremgang. Kategorierne spænder imidlertid forholdsvis bredt; resultater der viser en variation mellem 10 og 20 ord pr. 10 sekunder placeres således i samme kategori, således at betydelige fremskridt ikke altid afspejles i kategoriseringen i skemaet.

Man skal være opmærksom på, at det næsten er umuligt at lave en realistisk sammenligning med elever, der har fulgt specialundervisningen i en tilsvarende tidsperiode med en mere traditionel undervisning, fordi der altid sker store spring i børnenes udvikling på et eller andet tidspunkt - og

ikke altid synkront med undervisningen.

Resultaterne med hensyn til elevernes fremskridt ved den anvendte arbejdsform er ikke fremragende eller ekceptionelle, men motivationen og arbejdsglæden har været markant bedre end ellers; det er ikke usædvanligt, at elever i en traditionel undervisning skal overtales eller lokkes ned til timerne, men i projektet er eleverne kommet af sig selv til timerne - og med meget stor glæde. Selvfølgelig har der været enkelte udtagelser, hvor klassen har lavet noget andet spændende arbejde.

På forhånd havde læreren været bekymret for, om der ville blive for lidt tid til den

Iben og hesten

læs op



Her ser du Ibens hest.

En pige ved navn Iben havde en hest som hed Beauty. Beauty var venlig og sød. Han var simpelthen bare så sød, at Iben gav den gulerødder hver dag. Men en dag var Beauty væk, og Iben græd og græd. Hendes mor og far gjorde ikke noget, så hun måtte selv ringe til politiet og sige at hendes hest var væk.

Til næste side

slut

Pigens historie handlede - ikke uventet - om en hest, der bliver borte...



Der var ingen grænser for, hvor drabelige og blodige drengenes historier blev. Den lille figur øverst til venstre er en af de to elever fra gruppen; de blev fotograferet med skolens digital-camera og indgik som hovedpersoner i historien.

'traditionelle' træningsundervisning, og at eleverne ikke ville opnå de ønskede fremskridt. Arbejdsformen havde også gjort det lettere for eleverne at 'snyde' for fx det hjemmearbejde, de havde lovet at lave, fordi der sjældent blev tid til kontrol og overhøring. Også forældrenes reaktion havde læren af naturlige grunde været spændt på.

Alle disse bekymringer blev heldigvis gjort til skamme.

Der er derimod ikke sket tydelige ændringer i elevernes holdning til skolearbejdet i almindelighed i den forløbne periode. En del af eleverne var i forvejen positive overfor skolearbejdet, og det var de også efter projektet. To af eleverne synes i følge klasselæreren at have fået en lidt større selvfølelse, men det er svært at afgøre, om det skyldes projektet, og om det vil holde.

Holddannelsen

Det er meget vigtigt at man får dannet de rigtige hold af eleverne. Grupperne har tydeligvis fungeret bedst med to elever på nogenlunde samme niveau, og det viste sig også hurtigt, at samarbejdet blev bedst i de grupper, hvor to drenge arbejdede sammen. På det hold, der bestod af en dreng og en pige, kom der slet ikke et fællesarbejde i gang.

Pigers og drenges interesser er ofte meget forskellige, og den enlige pige på holdet ville helst lave en af de traditionelle 'hestehistorier'. Hun ville have haft stor glæde af en 'ligemand' at udvikle denne historie sammen med. Drengene interesserer sig i højere grad for det mere action-prægede; deres historier kunne ikke blive drabelige og 'farlige' nok.

Udstyret

Projektet tyvstartede i slutningen af skoleåret før. På dette tidspunkt havde man kun en ældre computer til rådighed. Denne computer havde et lydkort, som ikke fungerede optimalt, og der var ikke et ordentligt lydredigeringsprogram til rådighed. Der var også problemer med, at farverne på skærmen ændrede sig fra program til program, og computeren var generelt for langsom. I denne periode blev det tydeligt, at man ikke kan lave den slags undervisning med dårligt udstyr. Hvis man vil starte med multimedieundervisning skal man absolut sørge for, at edb-udstyret er egnet til projektet, og at man har det nødvendige programmel til rådighed.

Afslutning

De færdige præsentationer blev samlet på en cd, som alle eleverne fik med hjem. Cd'en kom også til at ligge på skolens bibliotek og på Rødovre kommunebibliotek, således at alle bibliotekets brugere kunne læse historierne.

Forløbet med de forgrenede historier var en meget positiv oplevelse for både lærere og elever, og det kan bestemt anbefales, at denne arbejdsform indgår i det almindelige arbejde i specialundervisningen. De fleste specialundervisningselever vil have stor glæde af at blive involveret i et produktionsforløb af denne type på et passende tidspunkt i deres skoleforløb. Det faglige udbytte står bestemt mål med udbyttet af den mere normale undervisning, men arbejdsglæden og engagementet er langt større og giver disse elever nogle af de positive oplevelser med læring og skolearbejde, som de ofte mangler og har brug for.

Litteratur

- [1] *Gert Gamby:*
Personlighedsudvikling og læsevanskeligheder.
Den gule serie nr 40, Læsepædagogen, 1988.
- [2] *Mogens Dalby, Carsten Elbro, Mogens Jansen og Tove Krogh:*
Set i et udviklingsperspektiv.
i: Bogen om læsning II.
Munksgaard/Danmarks Pædagogiske Institut, 1989.
- [3] *Gert Gamby:*
Elever med læsevanskeligheder.
i: *Mogens Hansen og Poul Erik Pagaard (red.):*
Håndbog om specialundervisning.
Gyldendal, 1993.
- [4] *Leif Gredsted:*
Projekt Janus: Elevernes udvikling.
Folkeskoleafdelingen, Undervisningsministeriet, 1998.
- [5] *Roger C. Schank & Menachem Y. Jona:*
Empowering the Student: New Perspectives on the Design of Teaching Systems.
The Journal of the Learning Sciences, 1991, 1(1), 7-35.
- [6] *Charles Crook:*
Children as Computer Users: The Case of Collaborative Learning.
Computers and Education, vol. 30, no. 3/4, 237-247.
- [7] Temahæfte 16: Skolen og specialundervisning - om at lave individuelle undervisningsplaner.
Folkeskoleafdelingen, Undervisningsministeriet, 1996.
- [8] *Jørgen Frost:*
Den individuelle undervisning i dansk.
Gyldendal, 1984.
- [9] *Jørgen Frost:*
Læsepraksis - på teoretisk grundlag.
Dansk psykologisk Forlag, 1998.
- [10] *Vita og Leif Gredsted:*
Helhedslæsning på edb.
Gyldendal 1991.
- [11] *Poul Erik Jensen og Inger-Lise Jørgensen:*
Vejledning til ST-prøver.
Dansk psykologisk Forlag, 1991.
- [12] *Jørgen Chr. Nielsen m.fl.:*
Individuel Læseundersøgelse (Håndbog og Vejledning).
Dansk psykologisk Forlag, 1995.