

Tuva Bjørkvold

Frihet og tillit – det beste for tilpasset opplæring?

6. klassinger i arbeid med nettbasert interaktiv bok

Masteroppgave i nordiskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
Universitetet i Oslo

Høst 2005

FORORD

Året i Søgne ble mer produktivt enn jeg hadde trodd på forhånd. Tilbake til Oslo drar jeg ikke bare med en hovedoppgave bak meg, men også med lille Mina. Det var en god kombinasjon å tenke, skrive og gå turer med henne i magen og Fuchur som trofast turkamerat. Takk for sørlandeventyret vårt på Trysnes Tormod

Takk også til Frøydis Hertzberg, veilederen min, som har gitt konkret tilbakemelding på det jeg har lurt på. Det er godt å ha noen som kjenner den verden man skal inn i.

Trysnes, juni 2005

Tuva Bjørkvold

INNHold

FORORD	2
DEL I – PROBLEMSTILLING OG TEORI	5
1 INNLEDNING.....	5
1.1 VEIEN MOT EN PROBLEMSTILLING	5
1.1.1 <i>Problemstilling</i>	7
1.1.2 <i>Begrepsavklaring innen IKT</i>	8
2 TEORETISK UTGANGSPUNKT	13
2.1 ENHETSSKOEN, FRA INTEGRERING TIL INKLUDERING	13
2.2 TILPASSET OPPLÆRING	17
2.2.1 <i>Tilpasset opplæring – hvem har ansvaret?</i>	19
2.3 INTERAKTIV BOK SETT I LYS AV GJELDENDE OG KOMMENDE LÆREPLAN	23
2.3.1 <i>Veien fra teori til praksis</i>	26
DEL II – METODE	27
3 KASUSSTUDIEGRUPPEN – BÅDE ELEVER OG LÆRER.....	27
3.1 BESKRIVELSE AV KLASSEN.....	27
3.1.1 <i>Klassemiljø med delegert ansvar</i>	29
3.1.2 <i>Elevenes faglige bakgrunn</i>	30
3.2 LÆRERROLLEN.....	31
3.2.1 <i>Lærerrollen under arbeid med interaktiv bok</i>	33
4 PROSEDYRE.....	36
4.1 BESKRIVELSE AV ARBEIDET MED INTERAKTIV BOK	36
4.1.1 <i>Instruksjonen til elevene</i>	36
4.1.2 <i>Organisering av skoledagen</i>	39
4.2 TEORIGRUNNLAG FOR DATAINNSAMLINGEN	41
4.2.1 <i>Innsamling av materialet</i>	43
4.3 DOBBELTROLLEN SOM LÆRER OG FORSKER	46
4.4 VIDERE ARBEID MED MATERIALET	47
DEL III – RESULTATER OG DISKUSJON	49
5 HVORDAN ARTET ARBEIDET MED INTERAKTIV BOK SEG?	49
5.1 ARBEIDET SOM HELHET.....	50
5.2 REDAKTØRER OG FORFATTERE.....	52
5.3 HVA SKRIVER DE OM?	54

5.4 DATAASPEKTET	56
5.5 KJØNNSPERSPEKTIV	58
6 KAN MAN SE METODEN Å ARBEIDE MED INTERAKTIV BOK SOM EN TYPE TILPASSET OPPLÆRING?.....	60
6.1 INKLUDERENDE MILJØ.....	60
6.2 FAGLIG DIFFERENSIERING OG INDIVIDUALISERING.....	63
6.2.1 Søkelys på fem elever.....	64
6.2.2 De fem elevene sett samlet.....	74
6.2.3 Behov for hjelp av læreren.....	75
6.3 ELEVMEDEVIRKNING	77
6.3.1 Ansvar – tillit.....	79
6.4 KAN DETTE KALLES TILPASSET OPPLÆRING?.....	80
DEL IV – VEIEN VIDERE.....	83
7 HVA SKAL TIL FOR Å FÅ TIL VELLYKKET TILPASSET OPPLÆRING?.....	83
7.1 MODELL FOR TILPASSET OPPLÆRING.....	84
7.1.1 Inkluderende miljø.....	84
7.1.2 Faglig differensiering	86
7.1.3 Elevmedvirkning	87
7.2 AVSLUTNING.....	89
KILDER.....	90
VEDLEGG.....	97
VEDLEGG 1, BREV FOR TILLATELSE FRA FORELDRE	97
VEDLEGG 2, BRUKSANSVISNING FOR Å SKRIVE INTERAKTIV BOK I FRONTPAGE	98
VEDLEGG 3, INTERVJUGUIDE	100
1. Samtale med alle som ønsket å bli redaktør, 11. mai	100
2. Intervju tidlig i skriveprosessen, 18. mai.....	100
3. Avslutningsintervju, 4. – 11. juni	100
VEDLEGG 4, OVERSIKT OVER DATAMATERIALE.....	102
Diktafon:	102
Video	104
Datafiler.....	105
Logg	105
VEDLEGG 5, UNDERSØKELSE OM ELEVENE OG IT	107
VEDLEGG 6, HVORDAN ÅPNE CD-ROM MED INTERAKTIVE BØKER.....	108

DEL I – PROBLEMSTILLING OG TEORI

1 Innledning

1.1 Veien mot en problemstilling

Våren 2004 arbeidet jeg som klassestyrer i en 6. klasse, der jeg hadde de fleste fag. Det var en klasse jeg hadde fulgt siden 3. klasse, hvor fokuset særlig lå på ansvarslæring og klassemiljø. Gjennom disse fire årene ble jeg opptatt av hvordan man best kunne realisere tilpasset opplæring. Stadig prøvde jeg nye vinklinger for at de 24 elevene klassen besto av, kunne få utvikle seg i riktig retning. En grunntanke var at elevene ideelt sett burde bli mer forskjellige etter som årene gikk, ikke mer homogene. Dette gjelder faglig så vel som sosialt. Jo eldre barna blir, jo mer vil deres personlighet og interesser komme fram, og dette bør skolen støtte opp under.

Å arbeide med en klasse der forskjellighet blir sett på som en styrke, krever sitt av både lærer og elever. Behovet for tilpasset opplæring vil øke med årene, og elevene vil utvikle seg stadig fortere i ulike retninger. Med dette som utgangspunkt modnet tanken seg om å gjøre et systematisk studium av et konkret undervisningsopplegg der tilpasset opplæring var i fokus. Jeg ønsket å bruke nettopp denne elevgruppen til å gjøre en kasusstudie. Jeg så det som en fordel at jeg kjente elevene og deres bakgrunn godt. Selv om det også kan komplisere arbeidet, mente jeg fordelene ville veie opp for ulempene.

Jeg ønsket å gjennomføre et tidsavgrenset prosjekt innen norskfaget, der ansvarslæring og IKT sto i sentrum. IKT og norsk ble valgt fordi jeg tidligere hadde gode erfaringer med at elevene ble spesielt motiverte når de jobbet på data. Datamaskinen gir gode muligheter for individualisering ved at hver elev sitter ved sin skjerm og jobber, uavhengig av hva de andre driver med. Tidligere i skoleåret hadde jeg gjennomført andre aktuelle undervisningsopplegg med klassen. Vi hadde for eksempel skrevet bokanmeldelser på Internett, der elevenes sjangeroppfatninger var i

sentrum. Klassen hadde også utgitt avis, både nettbasert og i papirutgave. Jeg bestemte å gjøre noe helt nytt, både for meg og elevene. Inspirert av at elevene hadde eget nettsted i klassen og trivdes godt med å skrive skjønnlitterært, besluttet jeg at elevene skulle skrive hypertekster i form av en *interaktiv bok*. I denne sammenhengen ser jeg en interaktiv bok som en tekst der leseren blir stilt overfor valgmuligheter og selv velger hvilken retning hun vil ta videre. Jeg mente dette ville være en sjanger som egnet seg godt på Internett.

I samråd med veileder bestemte jeg meg for denne tilnærmingen. Det ville bli et undervisningsopplegg gjennomført på 3-4 uker i mai 2004, der bare norsktimer ble tatt i bruk. Resten av undervisningen ville forløpe som normalt. Jeg skulle samle et så bredt materiale som mulig. Vi bestemte at en kvalitativ tilnærming ville være best egnet. Dette pga. type materiale, som stort sett ville være utsagn i form av intervjuer, samtaler, observasjoner eller logg, samt skjønnlitterære tekster. Det var også viktig å innta en åpen holdning til hva som ville egne seg å gå nærmere inn på, og alltid ha dette i bakhodet under feltarbeidet.

Som et utgangspunkt ønsket jeg å se hvordan elevene ville fungere i en skriveprosess der lite var bestemt fra lærerens side, og det meste var opp til elevene. Ville dette være en form de kunne beherske, eller kunne det bli for mye frihet over en for lang periode? Jeg var derfor særlig observant rundt denne tematikken og alternerte med å se på gruppa som helhet og enkeltelevne i arbeid.

Selv om jeg i utgangspunktet ønsket å se nærmere på tilpasset opplæring, ville jeg være åpen for om andre tilnærminger kunne være aktuelle. Etter som elevene skrev, pekte en annen mulig vinkling seg ut. Det viste seg at de i overraskende stor grad avsluttet fortellingene sine med at hovedpersonen døde. Dette var nytt i tekstene deres, og var tydelig noe de var opptatt av. Jeg samlet derfor en del materiale også rundt denne tematikken. Hvorfor valgte elevene å avslutte sine tekster på denne måten?

I samtale med veileder i etterkant av feltarbeidet ble vi fort enige om at individualiseringen og ansvarslæringen var en bedre vei å gå enn å fokusere på avslutningene. Dette særlig fordi den første tematikken ville ha større didaktisk relevans, og har en aktualitet i dagens skole med innføring av ny læreplan. Arbeidet med å finne en avgrenset problemstilling kunne derfor begynne.

1.1.1 Problemstilling

Det ble naturlig å dele problemstillingen i to, en del for den konkrete kasusstudien og en del som ser mer prinsipielt på tematikken. Når det gjelder selve kasusstudien, har jeg også delt fokuset i to. Den første tar for seg hvordan det konkrete arbeidet foregikk. Den andre problematiserer prosjektet i lys av tilpasset opplæring:

1a. Hvordan artet arbeidet med interaktiv bok seg?

Fordi arbeidet med interaktiv bok var helt nytt både for meg som lærer og elevene, mente jeg det var relevant å gå nærmere inn på hvordan arbeidet faktisk foregikk. Jeg har heller ikke sett liknende arbeid andre steder, der graden av elevmedvirkningen er så stor. En grundig gjennomgang av selve prosjektet er derfor viktig for å kunne se mer spesifikt på tilpasset opplæring.

1b. Kan man se metoden å arbeide med interaktiv bok som en type tilpasset opplæring?

Med dette mener jeg at tilnærmingen jeg brukte da elevgruppa arbeidet med å skrive en interaktiv bok, er å betrakte som en metode. Med metode mener jeg arbeidsmetode som ordet blir brukt i pedagogisk sammenheng, en måte å nærme seg et fagområde på. Eksempler kan være verkstedspedagogikk (Trageton 1995), Lesing på Talens Grunn (Bull 1985) eller elevbedrift (Solstad 2000). Prinsippet og den overordnede ideen er det mest sentrale. Et undervisningsopplegg er den planen en lærer legger for

gjennomføring av en økt eller bruk av en metode. Her er man på detaljnivå i planleggingen, ser på elevgrunnlag, rammebetingelser og de konkrete læremålene.

Undervisningsopplegget med interaktiv bok er en metode i den forstand at elev- og lærerrollene blir satt inn i ny kontekst. De blir brukt som middel for å fremme elevenes skriving. Jeg ønsket å se hvordan denne metoden kan sees på i lys av tilpasset opplæring. Er dette en tilnærming som gjør at elevene får en norskundervisning tilpasset deres forutsetninger? Dette vil selvfølgelig kun være en mindre del av norskundervisningen, som særlig går på å produsere egne tekster. Andre aspekter ved faget er ikke berørt i dette prosjektet. Forutsatt at jeg kommer fram til at arbeidet med interaktiv bok kan bli sett på som tilpasset opplæring, vil neste og tredje problemstilling være en naturlig vei videre.

2. Hva skal til for å få til en vellykket tilpasset opplæring?

Evalueringsav Reform 97 og innføring av ny læreplan setter tilpasset opplæring i høysetet. Man ønsker å gjennomføre dette i enda større og mer omfattende grad enn tidligere, samtidig som dette er et problematisk område i skolen. Oppfatningene om hva tilpasset opplæring egentlig innebærer og hvordan det bør gjennomføres, spriker i mange retninger. Gjennom kasusstudien ønsket jeg å peke på områder jeg mener er viktige for å få til en vellykket tilpasset opplæring i skolen. Jeg ville se om dette kaset kan generaliseres til å gjelde også flere av skolens fag, ikke bare norsk. Den siste problemstillingen vil derfor ikke være empirisk i samme forstand som de to første, da jeg vil forsøke å se ut over den konkrete studien. Utgangspunktet vil likevel bygge på empiri fra et kasus.

1.1.2 Begrepsavklaring innen IKT

Før jeg går inn på selve oppgaven, mener jeg det er viktig å klargjøre hva jeg legger i de ulike begrepene jeg bruker. Generelt har jeg brukt samme fagterminologi overfor elevene i klassen som jeg gjør i oppgaven. Dette er fordi jeg mener elevene allerede

fra starten av bør lære seg presise ord, så lenge de også vet hva de innebærer. Læreren har et ansvar for å forsikre seg om at elevene vet hva det er snakk om, og stadig forklare og utdype ord som kan være nye for elevene. Jeg mener det er å gjøre elever en bjørnetjeneste ved å forenkle språket og erstatte noe faguttrykk med enklere og kanskje ikke så dekkende ord. De må da senere lære seg de korrekte begrepene og avlære det de har fått innarbeidet.

I flere tilfeller har jeg likevel valgt å bruke begrepene den vanlige bruker benytter seg av, selv om dette ikke alltid samsvarer fullstendig med hva fagpersoner vil bruke. Dette er gjort av kommunikasjonshensyn, så elevene kan samtale om kunnskapen sin med andre på samme nivå. Om de ønsker å fordype seg teoretisk innen IKT senere, vil de da trolig ikke ha problemer med å lære denne spesifikke terminologien. Her følger en liste over aktuelle ord:

Internett: Brukes i betydningen World Wide Web, WWW eller verdensveven på norsk. Grovt sagt kan man si at Internett er alle datamaskiner, ledninger og fysiske forbindelser som gjør at man kan få tilgang på informasjon, uansett hvor man er i verden. Ved å bruke Internett, det fysiske nettverket, kan man sende e-post, chatte, lese tekster, høre på musikk, laste ned filer osv. WWW er samlingen av tekster, bilder, lydfiler ol. som ligger åpent for alle som har tilgang på Internett. Denne samlingen er ikke fysisk, men elektronisk. Internett er fysisk, WWW er elektronisk informasjon (Schwebs og Otnes 2004:15, 51). Siden *Internett* eller bare *nettet* er det ord som gjerne brukes om både den fysiske konstruksjonen og informasjonen som finnes der, valgte jeg å bruke dette begrepet med elevene.

IKT, IT, data: Begrepene brukes om hverandre og betegner arbeidet med datamaskiner og de programmene som finnes på dem. *IKT, Informasjons- og kommunikasjonsteknologi*, er et begrep jeg bare har sett brukt i skolesammenheng. Der er det til gjengjeld gjennomgående. *IT, Informasjonsteknologi*, er den terminologien de fleste bruker, også de som arbeider profesjonelt innen faget. Elevene bruker stort sett *data*.

Lenke: En tekst på Internett markert med en strek, som fører leseren til en ny side om den blir aktivert. Teksten er klikkbar, det vil si at man kan klikke på den med musa,

dermed vil man bli flyttet til en ny side. Lenke blir brukt synonymt med *hyperkobling* (Elderbrock og Karlins 2000:6). *Hyperkobling* er ordet som brukes i dataprogrammet FrontPage, som ble benyttet av elevene i prosjektet. Her har jeg valgt å bruke terminologien vanlige brukere av Internett benytter seg av, selv om disse ikke helt samsvarer med det fagfolk vil bruke. Ture Schwebs og Hildegunn Otnes som begge arbeider med IKT og lærerutdanning, deler opp betydningen av det jeg her har kalt *lenke* i to. De kaller den klikkbare synlige teksten, bildet, ikonet el. man ser på skjermen for en *peker*. Selve den tekniske forbindelsen som fører leseren videre, kalles en *link* (Schwebs og Otnes 2004:65).

Node: Det nye elementet man kommer til om man klikker på en lenke. *Noder* er bestanddelene på Internett. Det kan være tekst, bilde, lyd el. (Schwebs og Otnes 2004:65-66). I denne sammenhengen var alle noder nye sider i den interaktive boka. Jeg valgte derfor å bruke begrepet *side*, fordi dette var mer konkret med tanke på at elevene arbeidet med en type bok.

Nettsted: Brukes i denne sammenhengen som en samling av noder som henger sammen rundt en hovedside med en spesiell adresse. Aviser, organisasjoner, skoler og personer er eksempler på hvem som kan ha egne nettsteder. Schwebs og Otnes har problemer med å finne tilfredsstillende definisjon på sjangerplan på begrepet *nettsted*. De trekker fram at det kan være snakk om redaksjonelt eller tematisk avgrensede tekster, men kaller ikke *nettsted* en egen sjanger (Schwebs og Otnes 2004:134). Jeg velger likevel å bruke denne terminologien, da den er godt innarbeidet hos folk flest. Mange bruker *hjemmeside* og *nettsted* om hverandre. Jeg har valgt å bruke *nettsted* fordi dette omfatter mer enn en side, det er en samling av flere sider.

Interaktiv bok: En tekst der leseren blir stilt overfor valg, og der valgene hun tar er avgjørende for hvilken vei det videre hendelsesforløpet vil ta. Tekststrukturen kan sammenliknes med et tre med forgreininger. Det finnes interaktive bøker som ikke er Internettbasert. Leseren leser ikke boka fra perm til perm, men hopper fram og tilbake i boka alt etter som hvilken utvikling historien tar. Leseren får valg, og må avgjøre hvilken vei hun vil gå ved å bla videre til den siden som er angitt. Noen eksempler er seriene *Fighting fantasy* (Jackson og Livingstone 1985), *Choose your own adventure* (Montgomery 1977), *Time machine* (Lerangis 1988) og av nyere dato *Goose bumps*

(Stine 2002). På norsk finnes noen enkeltbøker som *Jenter – en roman som stadig slutter – eller ikke i det hele tatt* (Moen 1996).

Hypertekst: En tekst, gjerne Internettbasert, som ikke er lineær. Ord, bilder og annet kan bli utdypet, eller handlingen kan utvikle seg i ulike retninger. Strukturen blir nærmere et edderkoppnett. En interaktiv bok er en type hypertekst, men en hypertekst trenger ikke være en interaktiv bok. Hyperteksten er ikke nødvendigvis styrt av handling, det kan være assosiasjoner, utdypinger, relasjoner oa. som ordner teksten (Elderbrock og Karlins 2000:34). Et eksempel kan være Dagbladet på Internett, www.dagbladet.no. Her får man opp en mengde overskrifter, bilder, tegninger og symboler. Ved å klikke på disse, kan man lese siste sportsnyheter, se på tegneserier, lese bakgrunnsinformasjon om et land eller sjekke været, for å nevne noe. Schwebs og Otnes framhever at det sentrale med en hypertekst er leserens valg, frihet til å velge hvilken rekkefølge man ønsker å lese i. Det er ikke fastsatt på forhånd som i konvensjonelle prosatekster (Schewbs og Otnes 2004:65-67).

Hypertekstroman: En roman skrevet som en hypertekst. Handlingen kan være parallell, men trenger det ikke. Hypertekstelementet kan være nærmere beskrivelse av personer, bakgrunn, steder, fakta el. En interaktiv bok er en type hypertekstroman, men en hypertekstroman trenger ikke være en interaktiv bok. Jeg bruker her en litt annen definisjon enn Scwebs og Otnes (2004:187) for å skille mellom prosatekster som kun styres av narrativitet, som den interaktive romanen, og prosatekster som også kan romme utdypinger, bilder, beskrivelser ol. Et eksempel på det siste kan være hypertekstromanen *Hvor er professor Wang?* som Audhild Nydahl bygger sin hovedfagsoppgave på (Nydahl 2000).

Her følger et skjema som forklarer forholdene og forskjellene mellom en hypertekst, en hypertekstroman og en interaktiv bok:

	Begrep	Definisjon	Strukturerings- prinsipp	Tekststrukture n likner
<i>Begrepene som står over et annet i tabellen er å betrakte som et overordnet begrep. Dvs. at en interaktiv bok er en type hypertekstroman og en hypertekst, men ikke nødvendigvis omvendt.</i>	Hypertekst	En ikke-lineær tekst	Uendelige muligheter, f.eks. handling, assosiasjon, konnotasjon, utdyping, relasjon	Edderkoppnett, uten symmetri, trenger heller ikke ha kjerne, ofte stort sprik mellom ulike noder
	↓	Skjønnlitterær prosatekst skrevet som hypertekst	Uendelige muligheter så lenge romansjangeren ikke blir brutt, f.eks. handling, beskrivelse av personer, bakgrunn, fakta	Vev med utstikkere, handlingen ofte bærende element man kommer tilbake til
	↓	Tekst der leserens valg påvirker videre handlingsforløp	Handling	Tre med forgreininger

FrontPage: Et dataprogram der man kan lage nettsteder. Her bestemmer man hvordan sidene skal se ut, fager, skrifttype- og størrelse, om man vil ha bilder ol. I tillegg lager man lenker som fører videre til andre sider eller noder. For å arbeide i FrontPage, trenger man ikke å kunne programmere. Programmet er Windowsbasert og enkelt i bruk, på mange måter enklere enn Word (Elderbrock og Karlins 2000:IX). For å legge et nettsted ut på Internett, kreves det at man har rettigheter til å publisere. I denne sammenhengen hadde skolen disse rettighetene, og læreren måtte stå som garantist for at det som ble publisert i skolens navn, holdt faglig og etisk standard.

2 Teoretisk utgangspunkt

Jeg vil i denne delen drøfte tankene bak enhetsskolen etter krigen og fram til i dag. Hvordan har praksisen og ordbruken i lovtekster og offentlige dokumenter forandret seg de siste femti årene? Deretter vil jeg kort se på hvordan tilpasset opplæring behandles i Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, *Opplæringslova*, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)* som er gjeldende læreplan, *Stortingsmelding nr. 30, Kultur for læring*, som ble vedtatt i juni 2004 og *Norges offentlige utredninger 2003:16, I første rekke*, som den nevnte stortingsmeldingen bygger mye av sitt fundament på. Jeg vil også bruke utkast til ny læreplan, *Kunnskapsløftet*, med den tilhørende *Læreplakaten* i drøftingen. Jeg vil deretter kort se hvordan tilpasset opplæring praktiseres i skolen i dag gjennom evaluering av *L97*. Til slutt vil jeg vise en alternativ tilnærming til tilpasset opplæring, med metoden og erfaringene rundt interaktiv bok som eksempel. I denne sammenheng vil jeg også se på arbeidet med interaktiv bok i lys av gjeldende og kommende læreplan.

2.1 Enhetsskolen, fra integrering til inkludering

Enhetsskolen er sentral i norsk skolehistorie. Idealet er at alle skal få samme mulighet til utdanning, samles under samme tak og høre til samme kultur (Baune 1999:97). Om du kommer fra en familie med hyllemeter på hyllemeter av bøker, eller fra en bakgrunn uten en bok, om du er oppvokst med tre språk rundt deg, eller knapt kan snakke selv, det skal være plass til deg i den offentlige skolen. Denne tanken har stadig blitt sterkere siden den for alvor kom på dagsorden etter krigen. (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, *Opplæringslova* §1-2, §2-1).

Målet er at flest mulig elever får sin plass i den offentlige skole, og at dette skal være skolen på hjemstedet til elevene. Der man før hadde spesialskoler for barn med spesielle behov, begynte man med mønsterplanen i 1974 å ønske flere elever over i normalskolen. Tanken var at alle elever, så langt som mulig, skulle integreres i skolen (Solstad 2004:12). Elevene skulle de få spesiell oppfølging, men høre hjemme i den

offentlige skolen. Da spesialskoleloven ble opphevet i 1975, skulle ikke lenger faglig svake elever ha et spesialtilbud. Disse skulle over i normalskolen (Fottland 2001:10).

Peder Haug, professor i pedagogikk ved Høgskulen i Volda, er kritisk til om denne politikken var vellykket. Han hevder at samtidig med integreringen, ble segregeringen i skolen innført (Haug 1999:26, 39). Med dette mener han at ved å bruke ordet *integrering* signaliserer man at det er en unormal elev man skal prøve å tilpasse til den normale skolen. Eleven er derfor i utgangspunktet segregert, han er sett på som annerledes allerede før han når klasseromsdøra (ibid 39). Marit Grøterud, førsteamanuensis med skoleutvikling som område, og sosialpedagogen Bente Bolme Moen framhever at skolesamfunnet på denne måten ble delt i to: de normale og de barna som ble redusert til de vanskene det måtte ha (Grøterud og Moen 2001:36). PPT, Pedagogisk Psykologisk Tjeneste, fikk her sin hovedoppgave: Om elever ikke fungerte i normalklassen, skulle denne instansen vurdere om eleven vil ha bedre utbytte av spesialundervisning, og dermed få egen opplæringsplan (Gunnestad 1992:133).

Med HVPU-reformen i 1988 kom en ny gruppe barn inn i skolen, f.eks. elever med Downs syndrom (Meyer, lest 15.03.2005). På 1990-tallet ble lokale kompetansesenter landet over nedlagt. Kompetansesentrene hadde til da fungert som støtteapparat for skolene for elever med spesielle behov (Romøren 2000). I dag er kun 0,6% av elevene i spesialskoler (Solstad 2004:12). Friskoler og privatskoler er ikke tatt med i beregningen, men i skoleåret 2002 / 2003 gikk under 2% av elever i grunnskolen i privatskole (Statistisk sentralbyrå 2003:3). Graden av integrering av alle elever i offentlig skole i Norge kan man derfor se på som stor.

Skolehverdagen og elevgrunnet er derfor noe helt annet nå enn det var få tiår tilbake. Som jeg har erfart gjennom flere år som lærer, ble det ofte ikke satt inn ekstra ressurser til de nye elevgruppene. Dette stemmer også med resultater gjennomført av Skaalvik og Fossen i 1995 (Bjørnsrud 1999:68). Klassestyreren fikk ansvar for elever hun ikke hadde kompetanse eller kapasitet til å ta seg spesielt av. Klassestørrelsen var opp mot 28 elever, mange med spesielle behov det ikke blir tatt hensyn til. Dette er en lite holdbar situasjon, både for lærere og elever.

Haug mener man i denne situasjonen, der både allmennlæreren og elevene kommer til kort, har to hovedveier å gå. Den ene veien kaller han profesjonalisering, dvs. en utvikling der enkeltelever blir tatt ut av undervisningen og tatt hånd om av profesjonelle spesialister. Dette kan være lærevansker, problemer knyttet til atferd, psykisk eller fysisk funksjonshemming for å nevne noen. Haug understreker at dette er en splittende holdning, som ligger nær opp til integreringstanken der elever får spesialundervisning utenfor klasserommet. I motsatt retning er demokratiseringen, der den grunnleggende tanken er at alle skal ha en likeverdig plass i samfunnet, og da i den enkelte klasse (Haug 1999:108).

På 2000-tallet har man prøvd å ta tak i at alle elever skal ha sin likeverdige plass i normalskolen, samtidig som enhver elev har rett på tilpasset opplæring. Dette er ord som har stått i lovtekster og forskrifter lenge, men som er vanskelig å gjennomføre. *Individuell tilpassing er nødvendig for at alle elever skal få eit likeverdig tilbod (L97:58)*. Forskjellsbehandling er altså en forutsetning for at alle barn skal få komme til sin rett i skolen. Hovedideene som har blitt videreutviklet og tilpasset den norske hverdagen, kommer fra et internasjonalt samarbeid innen UNESCO som ledet til Salamanca-erklæringen i 1998. Det grunnleggende prinsippet er at alle barn skal lære sammen, uansett forskjeller og vansker. Dette skal gjelde all undervisning, og segregering skal være unntaket (Strømstad 2004:128).

Kvalitetsutvalget og KUF bruker nå gjennomgående ordet inkludering framfor integrering. Tanken er at det ligger i ordet integrering at noen skal plasseres i et miljø, selv om de er annerledes (*I første rekke*: 85). Et integrert barn vil alltid være unormal og ikke en del av det fellesskapet skolen skal være. Inkludering derimot viser at det skal være plass til alle, miljøet selv skal forandre seg når noen nye kommer til, uansett deres styrker og svakheter. Den inkluderende skole framhever alle som individer, det normale er at alle er forskjellige (ibid). Marit Strømstad, som har arbeidet med evaluering av Reform 97, særlig med tanke på inkluderende skole, trekker fram at holdningene i utstrakt grad fremdeles er i den gamle integreringstanken. Lærere og rektorer trakk fram elever med særskilte behov når de ble spurt om inkludering i L97. Det var ikke helheten for alle som var deres fokus (Strømstad 2004:116).

Kvalitetsutvalget anbefaler at spesialundervisningen skal foregå innenfor gruppen, og graden av enkeltvedtak om spesialundervisning skal begrenses. Atferdsproblemer skal løses pedagogisk og organisatorisk, ikke ved å ta uromomentet ut av klassen (*I første rekke*:19). En evaluering av bruk av spesialundervisning har vist at 40-50% av elevene på enkeltvedtak om spesialundervisning i matematikk og norsk primært hadde atferdsvansker (*Kultur for læring*:85). Ressursene går dermed ikke til det de var påtenkt. Enkeltvedtak vil si at en elev får øremerkede midler for spesiell oppfølging. Det kan være til spesialundervisning i enkeltfag, assistenttimer eller annen styrking av undervisningen (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, Opplæringslova §5, KUF, *Spesialundervisning i grunnskole og vidaregåande opplæring*:12).

Departementet følger opp mange av forslagene i *Kultur for læring*. Klassen er opphevet, det skal være inkluderende grupper av varierende sammensetning som tar over (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, Opplæringslova §8-2). Alle elever skal få sin tilpassede opplæring, uansett ståsted. Det skal ikke være spesialundervisning for de som faller gjennom, og klasseromundervisning for resten. Individuell oppfølging er en rett elevene har, en rett som blir framhevet i Stortingsmelding 30:2004. Peder Haug setter dette på spissen og hevder man ved innføringen av rett til tilpasset opplæring ikke lenger trenger å presisere at noen barn, elevene på enkeltvedtak som får tildelt ekstra ressurser, har spesielle behov (Haug 1999:62).

Sånn jeg forstår denne politikken, er individet blitt det nye kjennetegnet på enhetsskolen. Eleven har krav på tilpasset opplæring, å utvikle seg der hun evner og makter. Det skal være plass til alle i denne offentlige normalskolen.

2.2 Tilpasset opplæring

Elever i grunnskolen og elever/lærlinger i videregående opplæring har rett til tilpasset opplæring. Alle elever skal så langt som mulig gis en opplæring som tar hensyn til den enkeltes forutsetninger og evner (Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, Opplæringslova §1-2).

Hvordan driver skolene og hvordan har de drevet tilpasset opplæring etter at dette ble innført? L97 legger noen føringer og presiserer at alle sidene ved opplæringen, lærestoff, arbeidsmåter, organisering og læremidler skal tilpasses elevene etter deres forutsetninger. Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp. *Det gir høve til ulik behandling og fordyping og for variasjon i art, vanskegrad, mengd, tempo og progresjon (L97:68).* Hva kan dette bety i praksis?

Læreren kan tilpasse ved å bruke ulike metoder til ulike tema, finne konkretiseringsmaterieill til de som trenger det, eller mer utfordrende oppgaver fra høyere klassetrinn til andre. Lærebøker legger ofte opp til tilpassing ved at man kan velge fordypping og tilnærming innenfor samme tema (Aarre 1998, Andersen 1998). Andre bøker har kartleggingsprøver tidlig i innlæringsfasen, så elevene kan jobbe videre innenfor det som passer dem best (Haanæs 1998). Ledelsen ved skolen kan organisere elevene i grupper som virker mer hensiktsmessige, men det skal normalt ikke sorteres etter kjønn, nivå eller etnisk tilhørighet (Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, Opplæringslova §8-2). Så lenge disse gruppene ikke er faste, står skolene relativt fritt til å dele elevene som de ønsker.

Sosiologen Ingrid Fylling ved Nordlandsforskning i Bodø har bidratt til evalueringen av Reform 97. Hun har funnet at tilpasset opplæring fremdeles domineres av enetimer og smågruppeundervisning for elever med spesielle behov. Lite blir gjort i det enkelte klasserommet for disse elevene, heller ikke for elevene som er uten enkeltvedtak om spesialundervisning (Fylling 2004:159). Videre har Kirsti Klette, lederen av ett av programområdene under Evaluering av L97, dokumentert at graden av individuell tilpassing og differensiering er større i småskolen enn høyere opp i grunnskolen (Klette 2003:73).

Klette framhever at individualiseringen ofte var knyttet opp mot spesielle metoder som verksted, fleksitid eller arbeidsplan. Arbeidsplan legger til rette for tilpasset opplæring allerede tidlig i småskolen. Elevene velger da selv hva de ønsker å begynne med, og om de jobber godt, kan det hende de kan ta frivillige oppgaver også. Etter hvert kan læreren legge inn nivåforskjeller, fordypningsoppgaver, praktiske oppgaver og friere oppgaver elevene kan plukke mellom. Enkelte skoler har dette som satsingsområde for tilpasset opplæring. Læreren lager individuell arbeidsplan over en viss periode for å sikre at hver elev arbeider mest hensiktsmessig (Gustavsson 2004).

En ny læreplan, *Kunnskapsløftet*, står på trappene. Det er sterke signaler om at tilpasset opplæring vil få en styrket posisjon. Kirke- undervisnings og forskningsminister Kristin Clemet argumenterer nettopp med tilpasset opplæring i begrunnelsen av hvorfor man trenger en ny læreplan.

Nye læreplaner som gir økt frihet i valg av metoder og arbeidsmåter, kan gjøre det enklere å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs forutsetninger og behov (Clemet 2004).

Hun peker videre på at *tilpassing til ulike målgruppers behov er et profesjonelt ansvar* (Clemet 2004). Jeg forstår dette som at departementet mener læreren er den som er best i stand til å vurdere hvilke metoder som egner seg best for hvilke elever for å nå de fastsatte kompetansemålene. Det er derfor opp til den enkelte lærer å velge metoder som best ivaretar tilpasset opplæring. Departementet ønsker ikke å diktere hvilke metoder eller tilnærminger som skal benyttes. Det viktigste er at arbeidet best mulig blir tilpasset den enkelte elevs forutsetninger og behov.

Jeg er enig i at det er viktig å fokusere på at opplæringen skal være best mulig for elevene, snarere enn at bestemte metoder må gjennomføres. Likevel kan dette bli en sovepute for skoler og lærere som ikke ønsker å ta i bruk mer elevaktive metoder. De kan da hevde dette er et bevisst valg, fordi elevene profitterer best på f.eks. tavleundervisning, mens dette var vanskeligere å argumentere for under L97. Det gjenstår å se hvordan dette vil slå ut i praksis.

Den nye læreplansatsingen består av tre deler. De er stortingsmeldingen, *Kultur for læring*, selve læreplanen for de enkelte fag fra 1. – 13. klasse, *Kunnskapsløftet* og

prinsipper for hvordan dette skal gjennomføres, *Læringsplakaten*. *Læringsplakaten* skal erstatte *Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskulen i L97*, den såkalte *Broen*, mens *Generell del* beholdes som den er. Den nye læreplanpakka får status som forskrift, som *L97* også har vært det. I selve læreplandokumentet er ikke tilpasset opplæring nevnt, men i *Læringsplakaten* er punkt 6 av 11 å *fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter* (Rundskriv F-13/04). Dette forstår jeg som at tilpasset opplæring skal være gjennomgående på alle skolens områder gjennom hele skoleløpet.

2.2.1 Tilpasset opplæring – hvem har ansvaret?

Beskrivelsen så langt av ulike varianter av tilpasset opplæring har det til felles at de alle er styrt av læreren, eller ledelsen ved skolen. Det er læreren som plasserer elevene etter nivå i matematikkboka, som finner fram konkretiseringsmaterieell, lager varianter av arbeidsplan eller omorganiserer trinnet til nye gruppesammenhenger. Det er en utbredt oppfatning at dette er måten å drive tilpasset opplæring på. Grøterud og Moen sier eksplisitt at *læreren skal tilpasse undervisningen* (Grøterud og Moen 2001:35). Alternativet til dette er å la eleven ta aktivt del i sin egen tilpassing av lærestoffet. KUF framhever i *Kultur for læring* at læring skjer best når elevene har et aktivt forhold til lærestoffet og har medbestemmelse. Indre motivasjon er en sterk drivkraft, som læreren bør styrket hos elevene. Kun ytre press vil med tiden ikke være nok for å holde arbeidsmoralen oppe (s. 56).

I *Kultur for læring* framheves det at elevene ikke må gis mer ansvar enn de kan bære ut fra modenhet og erfaring. Læreren skal alltid være en tydelig klasseromsleder, men rollen læreren inntar vil variere (s. 55). Som jeg forstår dette har læreren tradisjonelt vært en formidler, kontrollør og allviter. I sammenhenger der det blir stilt mer krav til elevaktivitet, vil læreren utvikle seg til å være veileder, motivator og organisator. Dette betyr ikke å gi slipp på elevene og la dem klare seg som best de kan, det krever kanskje enda tettere oppfølging av elevene. Læreren må få elevene til å tenke selv, gjøre seg erfaringer om hvordan de best kan løse en oppgave, alltid innenfor tydelig definerte rammer.

Klette har funnet at dette dessverre ikke er en tankegang alle i skolen deler. At elevene skal få mer ansvar for egen læring, tolkes i stor grad av lærere som at de ikke skal styre elevene, noe som igjen fører til at arbeidet blir usystematisk og lite gunstig (*Kultur for læring*:15). For å få til at elevene skal kunne ta mer ansvar, mener jeg det må en holdningsendring til hos lærerne. Lærerne må få opplæring i hva veilederrollen innebærer. Elevene må trenes i å kunne ta økt ansvar, krav og forventninger må være nøye definert før elevene setter i gang. Det er ikke noe man kan gjøre fra en dag til en annen.

Å skape et miljø der elevene opplever at de har innvirkning på skolehverdagen, er et godt virkemiddel for tilpasset opplæring (*Kultur for læring*:55). Som jeg forstår dette, mener departementet at elevene må oppleve at de blir hørt og tatt på alvor. Skolen skal ikke være krav og vurdering ensidig fra læreren, det skal gå begge veier. For å koble dette mot tilpasset opplæring, kan man tenke seg at elev og lærer i samarbeid definerer læringsmål for eleven, helst foreslått av eleven selv. Motivasjonen og innsatsen fra elevens side vil da trolig være sterkere enn om målet kom utelukkende fra læreren.

Læringsplakaten skal være et forpliktende grunnlag for lærestedenes arbeid med opplæringen (Rundskriv F-13/04). Som nevnt er tilpasset opplæring ett av punktene. I denne sammenheng vil jeg trekke fram et par andre punkter jeg mener henger tett sammen med punktet om tilpasset opplæring: 3. *Stimulere elevene ... til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning*, 4. *Stimulere elevene ... i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse*. 5. *Legge til rette for elevmedvirkning...* Det er gjennomgående at man ønsker elever som tar mer grep om egen skolehverdag. De skal utvikle egne læringsstrategier, og skolen skal stimulere til den personlige utviklingen. Demokratiforståelse og elevmedvirkning står eksplisitt nevnt.

Som jeg ser det, er dette avgjørende punkter for å få til tilpasset opplæring. En skole som sikter mot å gi den enkelte elev best mulig individuell oppfølging, må bruke de ressursene elevene selv sitter med. Det er de som vet best hvor skoen trykker, hva de føler seg komfortable med og hvilke drømmer de har. Skolen skal veilede dem i den

videre utviklingen, men elevene må selv bidra. Elevene må være aktive når det gjelder å finne læringsstrategier som egner seg for dem, dette er ikke et ansvar som skal ligge på læreren alene. De må lære at valgene de tar, vil påvirke dem videre, ikke bare med tanke på utdanning og jobb, men også sosialt og fysisk.

På den annen side må lærerne også være åpne for hva elevene har å bidra med. De må lytte og ta på alvor det elevene sier. Dette er kanskje den største utfordringen, å la elevene få reell medvirkning på egen skolehverdag. Det betyr ikke at læreren skal abdisere, tvert imot skal læreren være en tydelig voksenperson. Eller som *Læringsplakaten* formulerer det: 8. *Bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge* (Rundskriv F-13/04). Læreren skal være lederen i klasserommet, men elevene har rett til å bli hørt. Jo eldre de blir, jo større påvirkning bør de ha på egen hverdag. Men det er viktig å styre hva elevmedvirkningen går på. Det er misforstått om elevene får krangle seg til mer friminutt og utetimer, men ikke får være med på å drøfte hvordan for eksempel sjangerundervisningen skal foregå. Det er det faglige og det sosiale innad i klassen som må komme først, ikke billige utetimer.

Hallvard Håstein og Sidsel Werner er konsulenter ved Sørlandet kompetansesenter og arbeider særlig med tilpasset opplæring med hele klassen i fokus. De trekker tanken om at barn kan ta noe ansvar selv enda lenger. De hevder at de fleste elever tilpasser opplæringen til egne behov, interesser og muligheter. De mener at elevene til vanlig skal stå for størstedelen av tilretteleggingen (Håstein og Werner 2004:43, 61). Tilpasset opplæring kan skje på alle områder av undervisningen, og det kan være en fordel om opplegget er løst og uferdig. Da kan elevene lettere tilpasse det etter egne forutsetninger.

Som jeg ser det, er dette et ekstremt ytterpunkt, og kan være til å misforstå. Betyr denne forståelsen at elever som gjør minimalt i en time, ikke deltar i diskusjoner eller svarer med enstavelserord, får tilpasset opplæring? Selv om dette faller naturlig for noen elever, betyr det ikke at atferden skal oppmuntres og bli sett på som individualisering.

En konkret måte å nærme seg tilpasset opplæring på, er gjennom læringsstiler som er behandlet i *The Dunn & Dunn Learning styles Model*. I Norden har særlig Lena

Boström gjort tankegangen kjent (Boström 2001). Grunntanken er at man lærer forskjellig. Noen er visuelle, andre auditive, mange taktile eller kinestetiske. Særlig barn lærer best ved å bruke kroppen, enten grovmotorisk, eller ved å fikle med ting. Det er utviklet et apparat for å bevisstgjøre elevene selv på hvordan de kan finne sin læringsstil, ved hjelp av voksne. Ut fra dette skal de senere kunne vite at de lærer best ved å sitte rett opp og ned ved pulten i godt lys, eller ved å ligge på en pute på gulvet i halvmørket. Elevene kan selv være med på å tilpasse sin skolesituasjon til den læringsstilen som er mest hensiktsmessig. Det forutsettes av læreren legger til rette så elevene har valg, særlig i innlæringsfasen. Disse forsøkene bør bare være en mindre del av skoleuka, resten av tiden styrer læreren metode og tilnærming. Det sikrer at alle får et bredt repertoar som de kan teste ut ved anledning (ibid).

I den videre sammenhengen blir tilpasset opplæring sett som en bevisst prosess fra elever og / eller lærere der målet er å komme videre for den enkelte, dette være seg sosialt eller faglig. Denne definisjonen bygger på prinsipper fra *L97* og *Kultur for læring* som trekker fram individet, variasjon og elevmedvirkning gjennom hele skoleløpet som sentrale elementer (*L97:58, 68, Kultur for læring:54, 55*). Per Arneberg, nå seniorrådgiver for livslang læring ved Norgesuniversitetet i Tromsø, og Bjørn Overland, føstelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer, har arbeidet mye i forhold til tilpasset opplæring. De framhever at tilpasset opplæring både er et styrende overordnet prinsipp og en rettighet for elever i skolen (Arneberg og Overland 2001:67). De går ikke inn på en definisjon av hva tilpasset opplæring er, men viser til hvordan læreplanverk omtaler det, og hvordan praksisen i skolen ofte er. Dette er en gjennomgående tilnærming i litteratur jeg har lest, begrepet tilpasset opplæring blir ikke definert, men omtalt.

Jeg mener at for å få tilpasset opplæring der eleven selv skal være aktiv i egen læring, krever det tid til refleksjon rundt skolesituasjon. Elevsamtaler må bli satt i system og brukt for å bevisstgjøre elevene, øve på å få et språk om læring. Skolen må sette av tid til elevsamtalene og bruke dem slik at elevene skal kunne ta mer hånd om sin skolehverdag. De skal ikke være et forum for vurdering fra læreren.

2.3 Interaktiv bok sett i lys av gjeldende og kommende læreplan

Både *L97* og *Kultur for læring – Kunnskapsløftet* gir stort rom for valg av metoder i undervisningen. *L97* er mer detaljert i hva elevene skal gjennom på hvert årstrinn. Her er ikke punktene satt opp som kompetansemål som i ny læreplan, men snarere hva elevene skal *arbeide med, samtale om, lære meir om, studere og eksperimentere med* osv. (*L97*:120). I det følgende vil jeg se mer i detalj på hvordan arbeidet med interaktiv bok lett faller inn i norskfaget i de to læreplanene.

Om man først ser på aspekter i norskfaget som ikke har med tekstarbeid og IKT å gjøre, og som inngår i arbeidet med interaktiv bok, er de to læreplanvariantene ganske sammenfallende. Enkel møteledelse, å få si sin mening, å fordype seg over tid og ta ansvar for egen læring finner man begge steder (*L97*:123, 114, *Kunnskapsløftet*:9). Dette er områder som var viktige i arbeidet, særlig under redaksjonsmøtene. Dette var hovedarenaen for diskusjoner om boka og arbeidsforholdene. Redaktørene informerte forfatterne, og forfatterne på sin side stilte spørsmål.

Når det gjelder IKT, velger jeg å se på *L97* først. Den framhever at en del av norskfagets plass i skolen er å *ruste elevane til å møte informasjonsteknologien som kreative og kritiske brukarar* (*L97*:113). Fra 2. klasse er det stort sett årlig nevnt hvordan elevene skal ha en progresjon i bruk av IKT, fra å *leike på datamaskin, skrive, produsere og publisere tekster og utvikle dugleik i å bruke elektroniske medium* (*L97*:118-124). Når man tenker på hvor mye datateknologiens rolle har vokst siden *L97* ble skrevet, er dette ferdigheter som ligger langt framme. Gjennom hele grunnskolen skal IKT være en naturlig del av norskfaget. Det er således god dekning for å arbeide med interaktiv bok i *L97*.

Kunnskapsløftet bærer tydelig preg av å være skrevet flere år etter *L97*. Innenfor IKT har det vært en eksplosiv utvikling i samfunnet, også innen skoleverket. Det å beherske IKT på et rimelig nivå, blir ansett som like grunnleggende som å kunne lese, skrive og regne. Det kommer fram at

- Departementet mener at de mest sentrale grunnleggende ferdighetene er:
- å kunne uttrykke seg muntlig
 - å kunne lese
 - å kunne uttrykke seg skriftlig
 - å kunne regne
 - å kunne bruke digitale verktøy (*Kultur for læring:32*).

Disse ferdighetene blir betraktet som grunnleggende for å tilegne seg fag og kunnskap og for kommunikasjon og samhandling (*Kultur for læring:9*). Blant disse mest sentrale ferdighetene man skal arbeide med i skolen, finnes altså digital kompetanse. Hva som inngår i begrepet *digital kompetanse* er omfattende:

Å kunne bruke digitale verktøy vil si å kunne bruke og hente frem, lagre, skape, presentere, vurdere og utveksle informasjon (s. 34).

Digital kompetanse er summen av enkle IKT-ferdigheter, som det å lese, skrive og regne, og mer avanserte ferdigheter som sikrer en kreativ og kritisk bruk av digitale verktøy og medier. IKT-ferdigheter omfatter det å ta i bruk programvare, søke, lokalisere, omforme og kontrollere informasjon fra ulike digitale kilder, mens den kritiske og kreative evnen også fordrer evnen til evaluering, kildekritikk, fortolkning og analyse av digitale sjangrer og medieformer. Totalt sett kan digital kompetanse dermed betraktes som en meget sammensatt kompetanse (s. 48).

Det er ikke bare de mer tekniske aspektene elevene skal jobbe med. De skal også ha en kritisk holdning til informasjonen de møter. Dette skal gjenspeile seg i alle fag. Argumentasjonen for hvorfor den digitale kompetansen er så sentral, er særlig av samfunnsmessig art. *Grunnleggende ferdigheter i bruk av digitale verktøy er en forutsetning for å fungere i dagens samfunn* (*Kultur for læring:32*) blir det hevdet. Digitale ferdigheter er også avgjørende for å kunne forstå uttrykksformer innenfor arbeid, kunst og kultur, for å få varierte arbeidsformer i skolen og å knytte skolen nærmere mot arbeidslivet (ibid s. 31, 62).

Som jeg forstår dette, vil økte digitale ferdigheter gjøre skolehverdagen mer variert for elevene. Dette gjelder metodevalg for læreren, men også elevenes tilegnelse, bearbeiding og presentasjon av arbeider. Samtidig vil en mer digitalisert skole føre skolen og verden utenfor nærmere hverandre. Kommunikasjonen blir lettere, og arbeidsmåter i skolen vil i større grad gjenspeile seg i det man finner i arbeidslivet. Det viktigste er likevel at elevene trenger kompetansen for å fungere i samfunnet. For hver dag som går, blir vår del av verden mer digitalisert. Informasjon fra myndigheter, søknader, kjøp – salg, bank og kommunikasjon blir stadig mer nettbasert. Vanlige

borgerplikter- og rettigheter vil kanskje snart bare være å finne i digitalisert form. For å ikke bli isolert, trenger man det som i dag gjerne kalles *digital literacy*. Er man utenfor, vil man fort tilhøre en akterutseilt klasse i samfunnet.

I hver fagdel av *Kunnskapsløftet* er det en egen seksjon der det står hvordan de grunnleggende ferdighetene skal ivaretas innenfor det spesifikke faget. Dette gjelder også norskfaget. Norskfaget er selvfølgelig i en særposisjon når det gjelder å uttrykke seg muntlig, skriftlig og å kunne lese, men også innenfor den digitale kompetansen er norskfaget sentralt. Det framheves at digital kompetanse gir nye muligheter i lese- og skriveopplæringen. Den legger også til rette for at elevene kan utarbeide og publisere egne tekster (*Kunnskapsløftet:9*).

Som jeg ser det, har det i skolesammenheng særlig vært fokus på at IKT kan være nyttig i den første lese- og skriveopplæringen. Arne Tragetons *Å skrive seg til lesing – IKT i småskolen* (Trageton 2003) er et eksempel på det. Men også i den andre lese- og skriveopplæringen, der elevene kan det grunnleggende og skal utvikle seg videre, kan IKT være et gunstig verktøy. Omarbeiding av tekst etter respons er noe helt annet når teksten befinner seg på skjerm, og man ikke må skrive alt på nytt for hånd. Den nye læreplanen påpeker at elevene selv kan publisere egne tekster. Dette er arbeidet med interaktiv bok et eksempel på. Elevene har her selv produsert og arbeidet med tekster, som blir publisert direkte på Internett. Tekstene er dermed tilgjengelige for et langt større publikum enn hva som ellers er mulig i skolen. Kostnadene er også marginale.

I *Kunnskapsløftet* er det trukket fram fire hovedområder i norskfaget. Disse er *Lytte og tale*, *Lese og skrive*, *Sammensatte tekster* og *Språk og kultur i endring*. Disse områdene er i stor grad tilsvarende det vi finner i *L97* med unntak av området *Sammensatte tekster*. Dette er et utvidet tekstbegrep for tekster sammensatt av tekst, lyd og bilder (*Kunnskapsløftet:6*). Her er også nettsteder nevnt som en av sjangrene man skal arbeide med. Om man ser nærmere på kompetansemålene i norsk, finner man likevel lite igjen av den digitale kompetansen i forhold til egen produksjon og publisering. Det meste går på å vurdere tekster, opphavsrettigheter ol. Det er ett unntak. Etter 7. årstrinn er det nevnt at eleven skal kunne *utnytte mulighetene som*

ligger i digitale skriveverktøy, i skriveprosesser og i produksjon av interaktive tekster (Kunnskapsløftet:9). Dette finner man under punktet Lese og skrive.

Det blir her forventet at elevene skal kunne produsere interaktive tekster og utnytte mulighetene i digitale skriveverktøy. Dette innebærer at elevene må ha grunnleggende kjennskap til hvordan man kan gjøre en tekst interaktiv. Man må da beherske enkel webdesign, gjennom program som FrontPage eller Dream Weaver. Elevene skal også kunne velge mellom flere muligheter og se hva som egner seg best. Dette er ambisiøst, og jeg tror få lærere i dagens skole er i stand til å gjennomføre dette selv, uten særskilt opplæring.

Arbeidet med interaktiv bok ville være et eksempel på hvordan man kan få til dette med en større elevgruppe på relativt kort tid. Her blir det lagt opp til at alle elevene utnytter muligheter ved digitale skriveverktøy, de gjør selv tekstene interaktive ved å legge til lenker og publiserer hele boka på klassens eget nettsted. Som en oppsummering kan man si at arbeid med interaktiv bok er en velegnet metode sett i lys av begge læreplaner.

2.3.1 Veien fra teori til praksis

I de følgende kapitlene vil jeg beskrive hvordan jeg som lærer nærmet meg disse tankene om tilpasset opplæring i praksis. Gjennom arbeidet med interaktiv bok ville jeg prøve ut i hvor stor grad elevmedvirkning kunne brukes som en tilnærming til tilpasset opplæring. Jeg ønsket å ta inkluderingstanken på alvor og la hele elevgrunnet ta del i det samme. Jeg ville se hvordan den enkelte elev ville ta tak i det ansvaret som ble gitt dem.

DEL II – METODE

Metode betyr her ikke den pedagogiske tilnærmingen man kan bruke i skolen, men hvilken framgangsmåte jeg har brukt for å samle data under forskningen. Dette innebærer tanker gjort før, under og etter arbeidet og grunnlaget for disse overveielsene. Jeg vil i det følgende gå inn på teorigrunnet for måten materialet er samlet inn på. Jeg vil detaljert beskrive hvordan dette foregikk i perioden. Til slutt vil jeg ta for meg hvordan jeg analyserte materialet.

3 Kasusstudiegruppen – både elever og lærer

Jeg vil i denne delen gi en beskrivelse av klassen som gjennomførte oppgaven med å skrive interaktiv bok. Jeg velger å bruke ordet *klasse* på hele elevgruppa jeg arbeidet med fordi den var organisert slik man tradisjonelt forbinder med ordet klasse. Elevene var alltid samlet i samme gruppe, hadde ingen alternativ organisering, hadde gått sammen i seks år og hadde en fast lærer. *Gruppe* bruker jeg der deler av klassen jobber sammen i mindre enheter. Jeg går i det følgende inn på klassens sammensetning og beskrivelse av skolen. Deretter ser jeg på klassekulturen som er mye preget av tillit og ansvar. Elevene er anonymisert, men kjønn er beholdt. Samme navn i oppgaven viser alltid til samme person i studien. Til slutt vil jeg ta for meg lærerrollen jeg normalt har i klassen, og den jeg inntok i prosjekperioden.

3.1 Beskrivelse av klassen

6. klassen det ble arbeidet med, er en relativt gjennomsnittlig klasse. Jeg har elevene 24 timer i uka, i alle fag unntatt heimkunnskap, musikk og kunst og håndverk. Klassen har ingen delingstimer, og jeg er alltid alene med dem. Jeg har vært klassestyrer for klassen siden 3. klasse. Det er 24 elever fordelt på 16 gutter og 8 jenter.

Det er ingen andrespråkelever (der begge foreldre har annet morsmål enn norsk), men tre med tospråklig bakgrunn (en av foreldrene har annet morsmål enn norsk og bruker dette i kommunikasjonen med eleven til daglig) (*Opplæring i et flerkulturelt Norge*:12, kapittel 4). Ën gutt har spesifikke lærevansker, to jenter har lese- og skrivevansker. Ën gutt kan være spesielt utagerende, en annen har større emosjonelle vansker og forsvinner lett inn i sin egen verden. Ën gutt har ikke tallbegreper over 20, og har dårlig forståelse av egne prestasjoner. Ën av jentene velger ofte å være alene, og hun er faglig sterk. Til sammen har 8 av elevene vært drøftet med PPT (Pedagogisk psykologisk tjeneste), tverrfaglig team (helsesøster, barnevern, PPT, spesialpedagog og ledelsen ved skolen) eller BUP (Barne- og ungdomspsykiatri). Ingen av sakene har ført til spesielle tiltak, først og fremst fordi foreldrene ikke ønsket å gå videre.

Skolen er en ren barneskole med 560 elever, med tre paralleller. Gjennomsnittlig klassestørrelse er ca. 27 elever. Den ble totalrenovert i 2000. Skolen ligger i et miljø i Bærum, med mye rekkehus, eneboliger og enkelte terrasseblokker. Det er et stabilt middelklassemiljø i området med etablerte forhold og lite ny bebyggelse. Området ligger nær marka, har lokale butikker og mange fritidstilbud for barna. Foreldrene er engasjerte i skolen, stiller opp på foreldremøter, utviklingssamtaler (tidligere kalt konferansetimer) og frivillige tiltak som natteravning, åpen skole og spillkvelder. Det er en foreldregruppe som krever mye av skolen. De ønsker personlig oppfølging av barna, moderne undervisning med gode resultater og forutsigbarhet. En brukerundersøkelse som ble foretatt i skoleåret 2002-2003, viser at foreldrene stort sett er fornøyd med tilbudet skolen gir (Bærum kommune 2003).

Skolen er en av skolene i landet med færrest voksne, både pedagoger og assistenter, per barn (Utdanningsdirektoratet 2004). I praksis betyr det at læreren alltid har full klasse alene, opp mot det tidligere delingstallet. Læreren blir en knapp ressurs. Undervisning og valg av metode må preges av dette. Alternative organiseringsformer med 80 elever på trinnet og tre lærere begrenser seg mye i seg selv.

3.1.1 Klassemiljø med delegert ansvar

Gjennom de årene jeg har hatt klassen, har jeg trent elevene til å jobbe mer selvstendig. De spør hverandre om hjelp, før de henvender seg til læreren. Elevene kan også arbeide alene selv om jeg er ute av rommet i lengre perioder.

Selvstendige elever gjør at jeg kan ha mindre grupper av elever på biblioteket, på datarommet, på grupperom og i klasserommet samtidig, selv om jeg er alene og elevene store deler av tiden ikke har en voksen til stede. Vanligvis får ordenselevne ansvar for å holde orden på resten av gruppa når læreren går ut. De har myndighet til å dele ut grønt kort til de som jobber bra, gult til de som ikke følger regler. Elevene har lært at dette er en forutsetning for at de kan være på f.eks. datarommet, noe som er spesielt populært. Om elevene misbruker denne tilliten, vil det i en periode ikke være undervisning på datarommet. Dette er alle elevene klar over. Så langt har hele klassen godtatt reglene og respektert ordenselevne.

Som det største satsingsområdet, særlig det første året jeg hadde klassen, har jeg arbeidet med klassemiljøet. Vi har hatt jevnliges klassemøter der sosiale problemer, friminutt, vansker med samarbeid, faglige diskusjoner, lærerproblemer og sosiale tiltak har blitt tatt opp. Etter hvert har elevrådsrepresentantene ledet disse møtene. Elevene er vant til å la saker bli avgjort etter en diskusjon med påfølgende avstemning om hva man skal gjøre. Dette er en form de ofte selv velger. Jeg overlater stadig mer ansvar til elevene ettersom de blir eldre, og lar elevene stå for de valgene som blir gjort. Også der elevene har en framtrædende rolle i undervisningssituasjonen, framstår jeg som en tydelig autoritet. Jeg støtter elevene med ansvar, følger med på møter og beslutninger. Jeg trekker meg ikke tilbake selv om jeg ikke leder møter eller samlinger.

Det virker som om elevene trives i klassen og føler seg trygge og ivaretatt i miljøet. I en kommunal brukerundersøkelse gjennomført våren 2003 scoret elevene maksimalt på "Jeg trives i klassen min", langt over kommunegjennomsnittet (Bærum kommune 2003). Ved valg av nye elevrådsrepresentanter trakk alle åtte som stilte til valg fram i sin appell at de ville sikre og fortsette det gode klassemiljøet i 7. klasse. Også foreldre

og andre lærere påpeker at det er en grei klasse å ha med å gjøre, de er arbeidsomme, og de sier ifra når de er uenige.

3.1.2 Elevenes faglige bakgrunn

Elevene skårer middels til godt på kartleggingsprøver i norsk og matematikk, med stor spredning. Det har vært markant faglig framgang de siste tre årene. Ca. 1/3 av klassen skåret under kritisk grense i 3. klasse, i 6. klasse var ingen i denne prøveklassen på tilsvarende test. De er vant med et bredt spekter av metoder brukt i undervisning, med stort fokus på elevaktiv læring og ansvar. For å nevne noe er storyline (en metode der elevene lever seg inn i en periode eller et miljø og spiller roller i forhold til dette (Eik 1999)), arbeidsplan, vitenskaplig prosjektarbeid og avis som bedrift brukt. Det har vært satset særlig på norsk. Vi har brukt aldersblanding der de større elevene regelmessig har lest høyt for yngre elever, fortalt eventyr eller bibelhistorie og lært bort lesestrategier. Klassen har laget eget nettsted der aktuelt faglig stoff blir lagt ut, i tillegg til bilder fra klasseseturer ol. Elevene har i 6. klasse hatt to større forestillinger med kun egenprodusert materiale. Konkretisering i form av matterom og arbeid på kjøkkenet er også brukt systematisk. Elevene er vant til å jobbe individuelt, parvis og i større grupper. Om elevene selv får velge, tenderer de til å velge grupper på 3-4 elever for de fleste typer arbeid.

Når det gjelder datatekniske ferdigheter, kan disse elevene mer enn hva som er vanlig på dette nivået. Dataundervisningen har vært systematisk siden 3. klasse, og har blitt særlig sterkt vektlagt i 6. klasse. Elevene behersker grunnleggende tekstbehandling i Word, formatering av tekst, sette inn bilder, flytte på tekst og bruk av stavekontroll. I Excel kan elevene lage tabeller, enkle grafer og lage lister som sorteres. I Power Point kan elevene lage en enkel presentasjon med animasjon, bilder og grafer. I FrontPage kan elevene lage et sideoppsett, lage hyperkoblinger og sette inn tekst, grafer og bilder. I tillegg kan elevene noe i programmene Publisher, Photo Editor med animasjon. Av annen digital kompetanse kan alle elever bruke digitalt kamera, scanne og behandle bildene etterpå i tilhørende program.

3.2 Lærerrollen

L97 framhever at læreren må *tore å vedkjenne seg sin personlighet og egenart* (s. 32). I dette legger jeg at det er riktig at lærere er forskjellige, og at hver enkelt lærer må finne sitt ståsted. Læreplanverket påpeker at lærerens væremåte avgjør om elevenes naturlige interesse består og vil vedvare (s. 32). Samtidig tolker jeg Klettes funn om at lærere oppfatter at elevene ikke skal bli styrt når de driver ansvarslæring, som en svikt i lærerrollen (*Kultur for læring*:15). Fordi læreren ikke tar sin nye og kanskje ukjente rolle som veileder på alvor, blir resultatet mislykket. Kjell Horn har forsket på læreres holdning til eget yrke og funnet at flere ikke føler det er det rette for dem. De blir dermed frustrerte og føler seg låst av jobben. Han mener lærere må ta dette på alvor, og enten prøve seg i andre yrker, eller å analysere egen praksis gjennomgående. Bare da kan en lærer trives i sin jobb, og gjøre en god innsats (Horn 1995:251).

Denne gjennomgangen av mitt pedagogiske grunnsyn må forstås som en del av rammebetingelsene for denne studien. Dette er også i tråd med den didaktiske praksistrekanten utviklet av Erling Lars Dale og Lars Løvlie. Det som skjer i klasserommet må ha bakgrunn i egen praksisteori for å kunne bli godt og ikke tilfeldig (Engelsen 1997:71). Jan Gilje, førstelektor i pedagogikk ved den kristne lærerhøgskolen Norsk lærerakademi, mener lærere bør bruke mer tid på å finne ut hvem man er, og ikke hvem man vil bli. Man må finne sitt *credo*, det man tror på i sin gjerning for å kunne fungere godt (Gilje 2001:64, 76).

Rollen jeg har som lærer, varierer relativt mye ut fra metoden som blir brukt. Det som likevel alltid er likt, er at jeg er en tydelig autoritet som aldri hever stemmen, men som krever respekt hos elevene. Som klasseromsleder har jeg faste rammer når det gjelder tid og å følge avtaler. Det er nulltoleranse for kommentarer, kroppsspråk eller annet som går ut over andre elever i klassen. Så vidt mulig går jeg inn i alle konflikter, om det er mellom elever i klassen, episoder med elever i klassen og andre eller elever som bryter avtaler med meg. Om elevene kommer til meg med problemer, tar jeg alltid disse opp når resten av klassen er satt i gang med arbeid. Dette er i tråd med Anne-Lise Arnesens oppfatning at nærværende, tydelige lærere er grunnlaget for en inkluderende skole (Arnesen 2004:18).

Generelt prøver jeg å gjennomføre at det elevene kan gjøre, skal de også gjøre. Det innebærer at jeg ikke huller ark for dem, klipper ut former, finner fram utstyr som er i klasserommet eller rydder i garderoben deres. Etter hvert som de blir eldre, sier jeg heller ikke hvilke bøker de skal skrive i, minner dem ikke på å levere lekser eller å ta opp maten. Jeg mener det er en bjørnetjeneste å legge for mye til rette for elevene på mer praktiske plan.

Som en annen hovedregel stoler jeg på elevene. Jeg gir dem tillit og regner med at de klarer å ta det ansvaret som blir gitt dem. Dette innebærer at elever av og til ikke klarer å gjennomføre den oppgaven de har satt seg fore. Da lar jeg dem mislykkes med det, så lenge det er på grunn av dårlig innsats. De må selv stå for nederlaget. Dette kan være tøft, men for de fleste holder det å oppleve å stå foran klassen uten avsluttet oppgave én gang. Neste gang vil de bruke tiden bedre. Om det går på evner, vil jeg hjelpe dem i en annen grad.

Min visjon som lærer er å gjøre meg selv overflødig. Jeg ønsker å skape så selvstendige barn at de i stor grad kan ta hånd om seg selv. Dette gjelder både på det sosiale planet, på egenutvikling både faglig og sosialt og på organiseringen av skoledagen. Dette er en utopi å arbeide i mot. Den er ikke realistisk i barneskolen, men viktig for meg å hige mot. Det betyr at jeg trekker meg tilbake og skyver elevene fram der det er mulig. Dette gjelder ikke bare utvalgte elever. Alle elevene blir oppmuntret til å ta ansvar. I første omgang gjelder det å ta ansvar for seg selv, og ikke bry seg med hva andre gjør, om de da ikke har myndighet til å bry seg, fordi de har rollen som ordenselev, tillitsvalgt el.

I en klasse med stor grad av individualisering betyr det at elevene har forskjellige standarder og avtaler med meg som lærer. Noen elever har alltid lov til å ta en løpetur ute om de trenger det, mens andre jobber med å fokusere på samme ting over lenger tid. Elevene må skjønne at fordi alle er forskjellige, er dette det som er rettferdig. Dette er noe jeg har snakket mye med klassen om, og etter hvert har de kommet til en forståelse av at forskjelligheten skal godtas. Det er ikke noe mål at alle skal bli like. Målet er at alle skal utvikle seg på best mulig måte ut fra de forutsetninger de har. Og

elevene har felles ansvar i klassen for at alle føler seg vel og får være den de er. Det blir brukt mye lek i undervisningen, gjerne som belønning etter en god arbeidsøkt.

3.2.1 Lærerrollen under arbeid med interaktiv bok

I perioden vi arbeidet med interaktiv bok inntok jeg en uvanlig tilbaketrukket lærerrolle på det faglige planet. Jeg ønsket å legge grunnen åpen så elevene selv kunne ta hånd om hele prosessen og alt innholdet i boka. Jeg var bare en tydelig lærer og leder i den første innføringen for de to gruppene. Det var jeg som la alle grove rammer, satte i gang prosessen og skisserte hva oppgaven gikk ut på. Ut over dette prøvde jeg så langt som mulig å la elevene jobbe etter egne forutsetninger.

Dette betyr at jeg aldri har gått inn i tekstene elevene har skrevet, kommentert språk, innhold eller veiledet dem på noen måte i skrivningen. Dette var et bevisst valg for å se hvilken vei elevene ville gå når de fikk frie tøyler. Jeg ønsket å se om friheten ville inspirere til skrivning, hemme dem i jungelen av muligheter, eller om produktene ville tilsvare andre mer lærerstyrte arbeider fra 6. klasse.

Det er ikke sikkert at elevene ville oppleve denne forskjellen som dramatisk annerledes enn hva de hadde vært med på i løpet av skoleåret. Noen måneder tidligere hadde klassen produsert sin egen avis, også da med redaktører med stort ansvar. De skulle gi og godkjenne journalistenes oppdrag, kvalitetssikre ferdige artikler, refusere om nødvendig. De ordnet strukturen på avisen og skulle sørge for at alle de ansatte alltid hadde noe meningsfylt å gjøre. Også i denne perioden henvendte klassen seg primært til redaktørene. Jeg gikk rundt og arbeidet aktivt med språk, avissjangerne og layout med enkeltelever. Min oppgave var den gang å sikre at elevene fikk økt språklig bevissthet og kompetanse innenfor avis som sjanger. Også rettskriving og tegnsetting tok jeg tak i med den enkelte. Innholdssiden holdt jeg meg unna. I arbeidet med interaktiv bok inntok jeg ikke denne rollen som språklig veileder.

I siste instans ville det være meg som sto for selve publiseringen. Elevene har ikke tilgang til dette på skolen. Før jeg la ut alt stoffet på Internett, ville jeg kontrollere tekstene så de ikke brøt med etiske hensyn. Dette var elevene klar over.

Det er viktig å presisere at jeg alltid var til stede der elevene jobbet. Jeg var en tydelig klassestyrer og ivaretok klassemiljø, trygghet og rutiner som ellers i skolehverdagen, selv om jeg ikke ledet møter og satte i gang økter. Elevene skulle alltid føle at de kunne henvende seg til meg om de trengte hjelp og støtte, særlig på det sosiale planet. Det var kun på det faglige planet elevene styrte arbeidet selv. Jeg var alltid en garantist om noe vanskelig skulle inntreffe. I løpet av arbeidet med interaktiv bok trengte jeg så å si aldri å gripe inn. Det var tilstrekkelig at jeg var i rommet, observerte og var engasjert i arbeidet. Rammene jeg hadde lagt og bare å være i nærheten var nok til at elevene kunne slappe av og ta tak i sin oppgave, å skrive en interaktiv bok. De resterende 18 timene jeg hadde klassen per uke, ville jeg innta en annen og mer aktiv lærerrolle.

Det krever mot å trekke seg tilbake, å ikke vite hvilken vei et undervisningsopplegg vil ta. Per Schultz Jørgensen, som arbeider med oppvekst og modernitet, trekker fram at dette trolig er trekk som er nødvendige ved en moderne lærer (Jørgensen og Dencik 1999:150). Han mener læreren i dag ikke kan ha kontroll over kunnskap og elever som hun hadde i stor grad tidligere. Han kaller dette den personlige lærer, den som tør å stå for den hun er, både med styrker og begrensninger, og møte elevene med et mer menneskelig utgangspunkt.

For meg er det viktig å skille mellom en lærer som setter rammer og lar elevene være kreative innenfor disse, og en som styrer elevene på detaljplan. Den første læreren har primært et grep om situasjonen, mens innholdssiden kan gå i ulike retninger. Dette er i tråd med Jørgensens moderne lærer. Den andre læreren setter et tydelig faglig fokus for arbeidet, gjerne med konkrete øvingsoppgaver. Denne læreren ønsker kontroll over kunnskapen. Jørgensen mener denne læreren tilhører fortiden. Selvfølgelig kan disse rollene også kombineres, men for meg er det viktig å skille mellom ulike måter å styre elevene på. I arbeidet med interaktiv bok styrte jeg elevene klart når det gjalt organisering, overordnet oppgave og mål. Jeg styrte dem ikke når det gjalt organisering av bøkene, utforming av tekster, sjangervalg, rettskriving eller arbeidsinnsats. Dette er for meg to prinsipielt ulike måter å nærme seg lærerrollen på.

Jeg vil også påpeke at jeg hadde muligheten til å innta denne tilbaketrukne lærerrollen fordi klassen var godt skolert når det gjelder ansvarslæring og selvstendighet. Helt fra jeg startet med klassen har jeg arbeidet systematisk med nettopp dette. Det ville trolig ikke vært mulig å gjennomføre et tilsvarende prosjekt med en elevgruppe som er vant til at læreren har kontrollen på alt som skjer. Læreren måtte da ha vært mer frampå og veiledet elevene underveis i arbeidet. Jeg så det som en unik situasjon at jeg kunne teste ut hvordan denne lærerrollen ville fungere, og hvordan elevene ville reagere på det. Jeg ser derfor denne tilnærmingen som et forsøk, en av mange mulige roller, ikke som et ideal jeg alltid ville innta overfor denne gruppa.

4 Prosedyre

Med prosedyre mener jeg i denne sammenhengen det som er relevant for gjennomføringen av arbeidet. Dette inkluderer tanker i forkant av arbeidet, hvilke data som ble samlet inn og på hvilken måte, hvordan dataanalysen foregikk og andre momenter som kan tenkes å spille inn på dataenes gyldighet.

4.1 Beskrivelse av arbeidet med interaktiv bok

Jeg vil her beskrive arbeidet jeg som lærer gjennomførte med en 6. klasse da de skrev interaktiv bok, beregnet for Internett. Grove rammer og organiseringen av arbeidet blir behandlet. Jeg trekker også inn eksempler på hvordan skoleuka ble organisert for at elevene skulle få jobbet best mulig.

Arbeidet startet med at jeg informerte klassen om at jeg skulle forske på hvordan man kunne skrive en bok som man kunne legge ut på Internett. Tillatelser ble innhentet fra foreldre før arbeidet ble startet. Tillatelsen inkluderte å publisere tekst og bilder på Internett, samt å bruke elevenes tekster, uttalelser og mine observasjoner av elever som grunnlag i min hovedoppgave (se vedlegg 1). Alle foreldrene ga sin tillatelse, uten modifikasjoner, på at elevene kunne delta i prosjektet. Også elevene skrev under på det samme brevet.

4.1.1 Instruksjonen til elevene

Ved oppstart av arbeidet sa jeg at halve klassen skulle jobbe om gangen, og at den andre halvparten hadde arbeidsplan. En arbeidsplan er en oversikt over aktuelle oppgaver der elevene selv velger hva de vil prioritere og i hvilken rekkefølge (Skaalvik og Skaalvik 1996:169). Deretter tok jeg med halve gruppa, 12 elever, på et grupperom og hadde en kort innføring i hva de skulle gå i gang med. I det følgende er det gjengitt i sin helhet instruksjonen elevene fikk. Teksten er skrevet direkte ned fra

diktafonopptak gjort underveis, men pauser, kremt, nølinger osv. er rediget bort. Det er satt inn tegn for å gjøre teksten mer leselig.

Lærer: Dere skal nå få lov til å skrive en interaktiv bok, og det er en bok som på en måte er et spill. Det er sånn at man tenker seg at man alltid har valg. Hvis dere tenker dere at dere er oppe på leirskolen, og klokka er fem på ti om kvelden, og så holder dere egentlig på med noe veldig gøy, dere holder på med et kortspill. Og du hører ikke til i den hytta du er. Da har du to valg, ikke sant: Vil du gå tilbake til din egen hytte som du egentlig skal, eller vil du bli igjen og ta en sjanse?

Marcus: Sånne bøker har jeg lest masse før. Sånne bøker hvor du skal gå til side 42 hvis du vil noe.

Turid: Da jeg var liten så leste Guri sånn grøsserbok for meg som var sånn.

Lærer: Supert, da vet dere en del om hvordan det er. Og nå skal dere få gjøre det på Internett. Så hvis vi tenker vi har valget: Jeg går tilbake til hytta eller jeg blir igjen og spiller videre, så lager du bare en lenke. Så skriver du videre på en ny side hva som skjer om du går tilbake.

Lærer: De som skal lese boka etterpå, de skal da spille boka dere har laget etterpå. Når de da leser, så ser de: Ja, nå sitter jeg her i hytta. Tør jeg å la være å gå tilbake, eller er det best å gå tilbake til hytta? Og da kan de klikke på de lenkene på Internett og lese videre.

Elisabeth: Når vi har laget et side og er ferdig med den, kan vi skrive videre da? Kan vi lage flere historier?

Lærer: Ja, helt riktig. Da lager du et nytt valg. Dere skal alltid lage et spørsmål, hva vil du gjøre nå? Med to muligheter etterpå.

Elevene ba stadig om ordet for å få mer forklaringer, men dette gikk på utdyping av hva jeg allerede hadde sagt. Nye emner kom ikke opp. Det virket som om de fleste fort gikk med på at man kunne tenke seg en situasjon med to muligheter og at avhengig av hva man valgte, ville historien utvikle seg forskjellig. Elevene spurte om også om innholdet.

Turid: Går det an å gjøre den litt rar? Så hvis vi er inne og så kommer det en drage eller et eller annet sånt?

Lærer: Ja, du kan gjøre det akkurat som du vil, du kan gjøre det så vilt som du vil. Det kan dere gjøre akkurat som dere vil. Det eneste som er viktig, er at dere kan skrive i Word om vi ikke har datarommet. Og i FrontPage skal dere skrive minst åtte linjer eller åtte setninger i Arial med skriftstørrelse 4. Og så lager dere et spørsmål med to løsninger under. Og dere skal ikke ta noen farger eller noe sånn, det skal dere ordne helt til slutt.

Elisabeth: Om man skriver på Word, kommer det da bare opp i FrontPage?

Lærer: Ja, da må du kopiere teksten fra Word og så lime inn i FrontPage etterpå. Det er ganske greit.

Det kom noen spørsmål som gikk på det tekniske i FrontPage. Det var flere måneder siden alle elevene hadde brukt dette programmet.

Ivar: Er det sånn at man må ha lenker for å skrive videre?

Lærer: Ja.

Ivar: Men jeg vet ikke ordentlig hvordan man gjør det.

Lærer: Nei, derfor har jeg laget en bruksanvisning, for det er ikke alle som har brukt FrontPage så mye i det siste. Her står det helt nøyaktig hva du skal gjøre, så skal vi gjennomgå det også. Der står hvordan du åpner FrontPage, og der er symbolet for programmet. Så står det hvordan du åpner, lagrer og lager lenker. Så det tror jeg vil gå bra. Om dere ser det som står i blå farge her, det er de menyene dere skal gå inn på. Hvis dere skal gå på *fil – åpne* eller *rediger – merk alt* for eksempel. Det er de blå. Det som er rødt, er eksempler. Så den skal være veldig grei. Der er også bilder på hvordan du skal gjøre det.

De videre instruksjonene gikk på organiseringen av arbeidet, med to redaktører og ti forfattere på hver gruppe.

Lærer: Men det dere skal få gjøre nå, det er at dere skal få begynne å planlegge. Dere har datarommet fra halv ett, men vi trenger to redaktører. Vi trenger to som har oversikt, så vi vet at det dere skriver, det henger litt sammen. De skal passe på at alle har noe å gjøre, hjelpe til og lede redaksjonsmøter hver gang dere er på datarommet. Redaktørene må passe på at den interaktive boka er ferdig til 4. juni.

Lærer: Det skal være en felles start. Så den startside skriver redaktørene, og da må dere avtale nå hvordan den startside skal være. Hvilke spørsmål det skal være, og så kan dere dele dere og skrive videre.

Peder: Kan vi samarbeide?

Lærer: Dere kan samarbeide, men ikke når dere skriver. Da må alle skrive en og en.

Denne innføringen tok ca. ti minutter i begge gruppene. Etter dette fikk elevene ti minutter til å organisere seg med redaktører og planlegge startside. Deretter gikk de ned på datarommet for å skrive.

For å oppsummere var dette var de rammene elevene fikk:

1. På hver side skulle de skrive en tekst med minst åtte linjer eller setninger, så lage et spørsmål under med to mulige løsninger. All teksten skulle omformes til FrontPage.
2. Elevene skulle skrive individuelt.
3. Før hver time på datarommet skulle redaktørene lede et redaksjonsmøte.
4. Teksten skulle publiseres 4. juni.

Resten av arbeidsperioden ga jeg ingen flere instruksjoner, opplysninger eller rammer.

Elevene fikk utdelt en diskett hver til å lagre tekster på om de skrev uten tilknytning til skolens server. Jeg viste dem også bruksanvisningen jeg hadde laget for hvordan de skulle bruke de nødvendige funksjonene i FrontPage, noe de alle hadde lært tidligere (se vedlegg 2). Bruksanvisningen var laminert og lå lett tilgjengelig i hele perioden. Etter dette valgte elevene to redaktører per gruppe, og ansvaret med å utforme en interaktiv bok var overlatt til gruppa. Da første gruppe var i gang på datarommet, hadde jeg tilsvarende innføring med andre halvdel av klassen.

4.1.2 Organisering av skoledagen

Etter denne innføringen trakk jeg meg tilbake som leder av arbeidet. Som lærer ville jeg kun være i bakgrunnen som en støtte og trygghet for elevene. Jeg ville nå primært være forsker når arbeidet med interaktiv bok foregikk. Redaktørene ledet redaksjonsmøter og passet på at alle til enhver tid hadde noe å skrive på. De tok seg også av tekniske problemer som oppsto underveis, så langt de var i stand til det.

Jeg organiserte skoleuka gjennom en arbeidsplan som strakte seg over ca. tolv undervisningstimer. Hver uke fikk hver gruppe to timer der de måtte skrive på boka. I tillegg reserverte jeg et lite datarom med åtte maskiner i fire til seks timer. Utenom dette kunne elevene selv se om det var ledige maskiner andre steder på skolen når de trengte det. Elevene fikk i begynnelsen av hver uke oversikt over når klassen disponerte de ulike rommene.

Arbeidsplanen omfattet fagene norsk, matematikk, engelsk og natur- samfunn og miljø. Den var bygget opp så elevene selv kunne velge hvilke oppgaver de ville ta tak i, men de kunne bare ta oppgaver som grenset fysisk til noe de hadde gjort før. På den måten sikret jeg meg at de fleste fagene ble berørt, samtidig som elevene hadde stor valgfrihet. Oppgavene var enkle å forstå, og ofte spennende. Dette var gjort med hensikt, så elevene kunne jobbe alene i klasserommet med arbeidsplanen. Jeg var i

stor grad frigjort til å observere elever som skrev på interaktiv bok, eller foreta intervjuer. Minst fem steder på planen var oppgaven ”Skriv 20 minutter i interaktiv bok”. Dette kom i tillegg til de to timene alle måtte skrive på det store datarommet. Norskfaget, i denne perioden kun hypertextprosjektet, ble dekket gjennom arbeidsplan og de oppsatte timene på store datarom. Elevene jobbet ca. 5 uketimer med interaktiv bok.

I tillegg til dette hadde elevene en obligatorisk lekse og en frivillig lekse å skrive 20 minutter i interaktiv bok. Dette var eneste skriftlige norsklekse i denne perioden. De andre leksene sammenfalt med hva de to andre klassene på trinnet hadde. Resten av skoleuka foregikk som normalt, kun norsktimene ble berørt av interaktiv bok.

Tiden ble organisert i uker, både for egen og for elevenes del. Her følger et eksempel på min planlegging av uka med tanke på arbeidet med interaktiv bok.

	M	T	O	T	F
1		Logg 1		Stafett, borte fra skolen hele dagen.	
2		Individuell Skriving, Intervju med redaktører.	Første redaksjonsmøter, skrivning i grupper (Datarom)		
3		X			X
4		X	X		Første gjennomlesing av egen IB så langt, Logg 2
5	Presentasjon av IB, oppstart	X	X		X
6	skrivning (Datarom)		X Kroppsøving		
7			X Kroppsøving		

Timene merket med X er normale klasses timer jeg hadde med klassen. Timene merket med grått indikerer arbeid med interaktiv bok og arbeidsplan denne uka.

I en skolehverdag skjer det mye uforutsett, og mai er en tid preget av fridager og utflukter. Dette betyr at skoleuka sjelden er fullstendig. Fem av tjue skoledager falt bort, med alt det fører med seg av ustabilitet og distanse til skolearbeidet.

Med utgangspunkt i disse rammene skrev elevene individuelt og bestemte mye selv når og hvor mye de ville skrive. Allerede første fredag arrangerte jeg gjennomlesing av egen bok. Hver elev fikk 20 minutter til å lese det de ønsket av boka de selv var med på å skrive. De leste i FrontPage, og kunne rette opp ting i egne tekster om de ønsket det. Dette var eneste arrangerte gjennomlesing, før bøkene ble publisert fredagen tre uker senere. Da fikk alle lese begge bøkene på Internett. Ved denne gjennomlesningen ble de også oppfordret til å skrive kommentarer i gjesteboka jeg hadde lagt ut på Internett sammen med de to bøkene.

4.2 Teorigrunnlag for datainnsamlingen

Utgangspunktet for denne studien var at jeg ønsket å se hva elevene ville få til når de var overlatt mest mulig til seg selv med en gitt oppgave. Dette var en oppgave de ikke hadde sett tilsvarende tidligere, de færreste hadde noen erfaring med sjangeren interaktiv bok. Elevene måtte derfor selv skape sjangeren i fellesskap og organisere seg så alle fikk jobbet best mulig.

Det er derfor naturlig å gripe fatt i dette, at elevenes erfaringer og prosesser står i fokus. Hva vektlegger elevene når de skal beskrive arbeidet sitt? Hvilke styrker og svakheter ser de ved metoden? Hva driver elevene til å jobbe videre? Jeg ønsket å være mest mulig åpen for hva elevene ville komme med, og ikke ha en fast definert problemstilling før jeg startet. Jeg ville ikke teste en egen førforståelse, men se hva elevene ville trekke fram som sentralt. Kvalitativ metode ble derfor valgt.

Colin Robson, professor ved Huddersfield University England som arbeider med forskning innen samfunnsfagene, bruker begrepene fast eller fleksibel design framfor kvantitativ og kvalitativ metode (Robson 2002:4). Han framhever at fast design eller kvantitativ metode, forutsetter at man har stor grad av førforståelse av hva man håper

å finne. Fleksibel design og kvalitativ metode derimot, utvikler seg og åpenbarer seg mens man gjør undersøkelsene. Jeg mener derfor at kvalitativ metode gjenspeiler det jeg ønsker å undersøke. Feltet er ikke gitt før arbeidet begynner. Hovedtilnærmingen vil være å se klassen som et kasus, og hele arbeidet som en kasusstudie.

I følge Colin Robson er det visse karakteristika som må til for å kalle noe en kasusstudie. Det skal være en empirisk studie av en avgrenset gruppe i en bestemt kontekst. Man bør bruke flere metoder, og bestrebe seg på å få et mest mulig nøyaktig bilde av både kontekst og gruppe (Robson 2002:179). En kasusstudie vil normalt ikke kunne generaliseres på et statistisk plan, men i noen tilfeller vil man kunne trekke ut generelle tendenser eller forståelser som også kan anvendes i større sammenhenger enn den konkrete gruppa (ibid s. 183).

Utgangspunktet for forskningen min vil være elevenes utsagn, deres logger, atferd og endelige produkt. Det vil ikke være helt klart for elevene hvilke tema som er sentrale. For dem er egen opplevelse i sentrum. Det er opp til meg å trekke ut dette fra et mylder av detaljer (Smith 1995:18). I dette vil det ligge en grad av tolkning. For å sørge for at tolkningen blir minst mulig tilfeldig, ble analysen inspirert av *grounded theory* som det er beskrevet av Kathy Charmaz (Charmaz 1995:32). Hun er professor i sosiologi ved Sonoma universitet i California og arbeider særlig med kvalitativ metode. En tilpasset variant av *grounded theory* vil bli brukt i analysen av materialet.

Grunnleggeren av *Grounded theory*, Barney Glaser, sier teorien har som mål å oppdage *the theory implicit in the data* (Dick 2002). Gjennom arbeidet med materialet vil man gjennom systematisk kategorisering finne tema som stadig går igjen. Dette er en induktiv metode som leder fra data til teori (Charmaz 1995:28). Den er ikke, som mye annen kvalitativ tilnærming, deduktiv, der utgangspunktet er å undersøke en problemstilling som er formulert på forhånd. Som jeg forstår det, er teori i denne sammenhengen tenkt på som tematikk og mønstre man kan abstrahere ut av materialet. Det er ikke snakk om å finne en helt ny teoretisk forståelse av et område.

Charmaz vektlegger at man må ha et rikt materiale for å kunne arbeide med *gounded theory* og komme bak detaljene og få fram den essensielle tematikken (Charmaz 1995:33). Jeg har derfor samlet så mye informasjon som jeg fant praktisk mulig i

løpet av de fire ukene vi arbeidet med interaktiv bok. Aselm Strauss og Juliet M. Corbin, som er sosiologene som introduserte denne tilnærmingen, vektlegger at man skal samle informasjon til man føler det ikke kommer noe vesentlig nytt ut av det (Strauss og Corbin 1997:191, 265). Det følgende er en detaljert beskrivelse av hvordan materialet er innhentet.

4.2.1 Innsamling av materialet

Jeg planla å få et bredt datamateriale for å kunne belyse problematikken fra flere vinkler og dermed få et mer nyansert bilde på situasjonen. Jeg vil i det følgende beskrive hvordan de ulike type data ble samlet inn. Dette er videoopptak, diktafonopptak, elevlogg, egen logg, de ferdige interaktive bøkene på Internett, samt en gjestebok for kommentarer også lagt ut på Internett.

Læreren og forskeren er i denne sammenhengen samme person, noe som kompliserer rollene. Dette ble løst ved at jeg hadde en kort innledning i hver av de to gruppene, og deretter trakk meg tilbake som leder av arbeidet. Jeg satt klar med en diktafon og fortalte før vi startet hva jeg hadde i hånda og hvorfor den var der. På forhånd hadde jeg informert elevene om at jeg skulle forske på hvordan man kan lage interaktiv bok.

Lærer: Nå kommer jeg til å ta opp, så jeg vet akkurat hvordan jeg har gjort dette her. Dette er en diktafon, og det er bare en vanlig kassettpiller. Når det lyser der, tar den opp, jeg kommer til å ta opp hele tida. Det er viktig å vite akkurat hva man gjør når man forsker (Tuva, diktafon 10. mai).

Før elevene skulle overta møtet, tok jeg fram digitalt videokamera og forklarte at jeg alltid ville filme redaksjonsmøtene.

Lærer: Da bare filmer jeg, så kan dere bestemme hvordan dere vil finne redaktører. Dere kan late som om jeg ikke er her. Jeg kommer alltid til å filme når dere har møter (Tuva, diktafon 10. mai).

Da jeg tok fram kameraet, forsvant jeg også som ordstyrer, og elevene tok over. Det virket som om elevene var vant med å bli filmet, de fleste fortsatte videre som normalt. Jeg hadde også tidligere filmet i klassen, og flere elever fortalte da at de eller foreldrene ofte filmet hjemme også. Ingen drev med ablegøyer foran kamera, men noen av jentene ble mer sjenerte i begynnelsen. I løpet av de ca. fire ukene vi arbeidet

med interaktiv bok, skjedde det bare to ganger at noen henvendte seg til meg mens jeg filmet. Dette var for å få fram fakta. Det var tydelig at elevene fort vente seg til at de skulle bli filmet når de hadde redaksjonsmøte. En dag var det problemer med kameraet da en gruppe skulle ha møte. Det ble da spurt hvorfor jeg ikke hadde kamera med:

Vi skal ha redaksjonsmøte nå, altså. Hvorfor har du ikke kamera med da? Du pleier jo det og ikke bare diktafon (Geir, diktafon 24. mai).

Gjennom perioden filmet jeg 11 redaksjonsmøter som varte fra 1-6 minutter. Jeg fulgte stort sett den som hadde ordet, men fikk også med alle deltakerne hver gang for å kunne se på hvordan de grupperte seg, og hvordan de fulgte med.

På diktafon tok jeg opp alle uformelle samtaler mens elevene jobbet og i tillegg intervjuer foretatt på eget grupperom. Alt materiale på diktafon ble initiert av meg, enten ved at jeg ba elevene fortelle om hva de gjorde der og da, eller ved å trekke fram områder jeg ønsket å høre mer om. På de mer strukturerte intervjuene på grupperom hadde jeg en intervjuguide (se vedlegg 3). Jeg valgte å ikke ha denne framme mens jeg snakket med elevene, så det skulle virke mer som en samtale for dem. På de fleste av intervjuene var det to til fire elever til stede. Dette ble gjort for å normalisere situasjonen og senke terskelen for å si noe. På denne måten fikk jeg også mulighet til å snakke med flere elever på kortere tid. Jeg ønsket at alle elevene skulle bli intervjuet minst en gang, så alle følte de var med på forskningen, og at jeg brydde meg om hva de hadde å si.

I tillegg til dette har elevene skrevet logg gjennom hele perioden. Det er seks logger, fire med spørsmål fra meg, to frie. Alle elevene måtte skrive i loggen, men de kunne bruke den tiden de selv følte de trengte. (Se vedlegg 4 under elevlogger for de konkrete spørsmålene.)

Kartleggingen underveis var også min egen logg, startet i april før prosessen var i gang og avsluttet i juni. Loggen skrev jeg alltid samme dag. I tillegg til å gå med diktafon gjennom hele perioden, hadde jeg også en notatbok for hendelser som kunne dukke opp, men som ikke ville egne seg for diktafonopptak. Dette kunne være kommentarer til møter, sosiale tendenser, kartlegging av skrive- og lesestrategier for å nevne noe.

Siste del av materialet er det som er tilgjengelig for alle på Internett på <http://www2.eiksmarkaskole.no/Klassesider/7C%20KLASSEsider/Interaktivmappe/interaktiv%20bok%20forklaring.htm>. (Skolens sider blir for tiden omarbeidet, det er derfor usikkert hvor lenge denne lenken er aktiv. Vedlagt er en CD-ROM med bøkene og en bruksanvisning for hvordan disse skal åpnes, se Vedlegg 6.) Bøkene kan man lese som man selv vil, utdrag, alle tekstene eller bare den ene boka. Jeg har for egen del tatt vare på flere versjoner av bøkene.

En viktig motivator i dette arbeidet, var at bøkene skulle legges ut på Internett, og i teorien være tilgjengelig for alle som har tilgang på Internett og som kan norsk. Elevene har dermed på en helt annen måte et reelt publikum enn de har ellers i skolearbeidet. Til daglig er stort sett læreren den eneste mottakeren. I tråd med dette ønsket jeg heller ikke at det skulle være læreren som evaluerte arbeidet, det skulle være alle som leste bøkene.

Jeg lagde derfor en gjestebok der leserne kunne komme med kommentarer om de ønsket. Denne la jeg ut på hovedsiden for bøkene, midt mellom de to titlene, med oppfordring til å skrive hva de synes om den interaktive boka. Overskriften er *6c sin gjestebok* med spørsmålene *Hva synes du om den interaktive boka? Hvorfor det?*

Interaktiv bok hovedside

En interaktiv bok er en bok som er et fantasieventyr. På slutten er det spørsmål Hva gjør han nå? Så er det to løsninger. Du klikker på den løsningen du vil velge. Det er to forskjellige bøker.

Gunnar på leirskole
Skrevet av Ravenclaw

6c sin gjestebok
Navn

Hva synes du om den interaktive boka?
Hvorfor det?

Trykk på "Sign Guestbook" for å få din kommentar på Internett.

[Les hele gjesteboka](#)

Monsterskogen
Skrevet av Hufflepuff

Disse spørsmålene ble laget så fokuset for gjesteboka skulle være det elevene nå har

skrevet og arbeidet med. Jeg ønsket ikke at det skulle være en mer generell gjestebok med hilsener til elevene i klassen. Også av den grunn ble gjesteboka lagt her og ikke til hovedsiden for klassen. Dette er den andre delen av materialet som er tilgjengelig på Internett.

4.3 Dobbeltrollen som lærer og forsker

Det er krevende å ha en dobbeltrolle i forhold til dem man gjør en studie av. Som lærer er den rollen jeg til daglig har, spesielt tydelig, og den skiller seg fra populasjonen jeg studerer. De er elever som har gått i min klasse i fire år, og som er vant med et visst mønster i måten jeg oppfører meg på. Dette ser jeg både som en styrke og en svakhet. En styrke er at jeg kjenner elevgrunlaget godt, jeg vet om kvaliteter, personligheter og reaksjonsmønstre. Robson trekker fram at det kan være en styrke å oppholde seg lenge i et miljø. Man blir da ikke lagt spesielt merke til når man observerer, det er vanlig at personen er til stede (Robson 2002:186.) Charmaz trekker også fram at det er en fordel å gjøre datainnsamlingen selv, gjerne i et miljø man kjenner, fordi man da hele tiden har mulighet til å fortolke situasjonen (Charmaz 1995:35).

En svakhet er at jeg kan bli overinvolvert i elevene og legge mer mening og forståelse i en situasjon enn hva som er rimelig. Robson kaller dette *to go native*, dvs. å gå så opp i kulturen at man glemmer å være en distansert observatør (Robson 2002:187). Det er en fare å la lærerrollen bli for dominerende i forhold til forskerrollen. Dette hadde jeg derfor alltid i bakhodet under arbeidet.

For å sikre at materialet skulle bli mest mulig troverdig, brukte jeg flere metoder og tilnærminger, en triangulering. Robson vektlegger at dette kan motvirke en upassende skråsikkerhet i analysen (Robson 2002:370). Jeg har som nevnt fri og bundet logg, intervjuer, friere samtaler og møter. Etter at perioden med interaktiv bok var over, var det straks sommerferie, og elevene ville forsvinne hver til sitt. Jeg hadde derfor ikke mulighet til å gå tilbake i materialet og be om utdypinger eller ekstra informasjon. Dette måtte jeg gjøre i løpet av de ukene arbeidet pågikk.

Gjennom analysen ville jeg også lete etter episoder eller utsagn som ikke passet inn i den mer dominerende tematikken. Dette er for å gi et mer nyansert bilde, og ikke henge seg opp i et mønster som kanskje likevel ikke er verdt å gå videre inn i. Robson framhever at dette er avgjørende for å unngå forenkling og fordommer hos forskeren (Robson 2002:175).

Ellers står jeg alene om arbeidet. Ingen har vært innom klassen i prosjektperioden, kontrollert eller etterprøvd meg i mitt arbeid. Jeg må derfor kunne dokumentere spesielt godt hva som er gjort og tenkt gjennom hele prosessen. Dette er i bunn og grunn det eneste man har å forholde seg til.

4.4 Videre arbeid med materialet

Under bearbeiding og analyse av materialet fulgte jeg en tilnærmet modell av *grounded theory*. *Grounded theory* legger opp til en fast framgangsmåte der notatteknikk, koding av teksten, huskelapper, sortering og å trekke fram teori inngår (Charmaz 1995:31-45, Dick 2002). Jeg brukte det Charmaz kaller fokusert koding. Jeg fant enkelttematikk før jeg sorterte disse og lette etter større linjer (Charmaz 1995:40). Jeg mener, som Robson også bemerker (2002:165), at det er umulig å starte analysearbeidet uten teoretisk forforståelse. Jeg bestrebet meg likevel på å legge dette til side i stor grad, og senere trekke det fram igjen når tematikk og mønstre i materiale ble mer tydelig (Charmaz 1995:47). En fokusert koding betyr derfor at jeg nødvendigvis måtte tenke innenfor den kulturen jeg tilhører, men at jeg likevel måtte forholde meg åpen til materialet.

Charmaz trekker fram at styrken til *gounded theory* nettopp er at man går materialet nært etter i sømmene og systematiserer det så godt det lar seg gjøre, uten å ha teorier og hypoteser i bakhodet. Dette kan alle lære å gjøre, mener hun. Det krever ikke ekstraordinært talent eller intuisjon for å nå fram, men variasjon i datatypen (Charmaz 1995:27, 32). Jeg arbeidet derfor med varierte tekster, både logg, intervju, samtaler og møter og kategoriserte innholdet. Til slutt ville jeg se hvilke tema som sto fram (Robson 2002:194, Charmaz 1995:42-47).

Analysearbeidet måtte i stor grad foregå parallelt med feltarbeidet. Dette var nødvendig så jeg hadde mulighet til å gå nærmere inn på tematikk som utpekte seg som mer interessant. Jeg måtte ha mulighet til å styre logger, samtaler og intervjuer i en retning som kunne gi meg mer materiale. Man kan kanskje hevde at jeg gjennom dette var mer forutinntatt enn man ideelt sett bør være om man benytter seg av grounded theory. Jeg vil da bemerke at jeg hovedsaklig ser på arbeidet som en kausstudie, og mener at å være fokusert på enkelte temaer, vil være det mest realistiske. Som eneste observatør er det umulig å få med seg alt som skjer i en så stor gruppe. Det er da bedre å snevre inn oppmerksomheten noe for å få et mer detaljert bilde, snarere enn å få for sprikende materiale.

I den videre framstillingen vil jeg i utstrakt grad underbygge funnene mine med sitater hentet fra elevene. Dette er for igjen å påpeke at det er med utgangspunkt i elevenes tekster og utsagn de mer abstrakte temaene er kommet fram.

DEL III – RESULTATER OG DISKUSJON

Jeg vil i denne hoveddelen først gi en overordnet beskrivelse av arbeidet. Dette vil primært relatere seg til den første problemstillingen, *Hvordan artet arbeidet med interaktiv bok seg?* Deretter vil jeg gå inn på den andre problemstillingen, *Kan man se metoden å arbeide med interaktiv bok som en type tilpasset opplæring?* Jeg vil her gå mer detaljert inn på arbeidet til noen enkeltelever. Da studien er av kvalitativ art, har jeg i samråd med min veileder besluttet å koble resultatene direkte opp mot en diskusjon snarere enn å skille disse.

5 Hvordan artet arbeidet med interaktiv bok seg?

Jeg har en relativt stor mengde data fra perioden vi arbeidet med interaktiv bok. De fordeler seg som følger: (For en mer detaljert liste, se vedlegg 4).

Type data	Antall	Mengde
Intervju, samtale på diktafon	40	Ca. 350 min
Videoopptak	10	Ca. 60 min
Elevlogg	6	Ca. 150 håndskrevne sider
Egen logg	30	Ca. 80 sider
Interaktiv bok på Internett	2	193 + 162 sider
Gjestebook på Internett	1	Ca. 160 innlegg

Jeg vil i det følgende ikke se på data etter hvilken kilde de kommer fra, men ut fra innholdets relevans i forhold til tematikk som blir behandlet. Elevenes utsagn kommer fram i intervjuer, gruppesamtaler, på videoopptak av møter og i logg. I tillegg dekker min logg en del av hvordan elevene arbeider, takler ulike situasjoner og samhandler med hverandre. På Internett finnes selve bøkene som ble skrevet og gjesteboka. Også dette materialet vil bli behandlet.

Ved gjengivelse av sitater fra elevene, har jeg valgt å beholde autentisk språk når dette er hentet fra egne tekster. Dette dreier seg om logg, interaktiv bok og gjestebok. Der elevene har kommet med utsagn, har jeg transkribert hva de har sagt og bruker dermed korrekt stavemåte. Dette er sitater hentet fra video og diktafon. Det vil derfor være stor variasjon i språkføringen i de ulike sitatene.

I denne delen vil jeg se på de viktigste resultatene som har framkommet. Jeg starter med å gi et bilde av prosessen som helhet. Deretter ser jeg på hvordan det fungerte at noen elever hadde rollen som redaktør mens majoriteten var forfattere. Jeg går også noe inn på hva de interaktive bøkene handler om. I tråd med *Kunnskapsløftet* ser jeg på momenter ved den digitale kompetansen i klassen i forbindelse med arbeidet. Avslutningsvis ser jeg på om kjønn har hatt noe å si for arbeidet.

5.1 Arbeidet som helhet

Elevene skjønte fort hva oppgaven gikk ut på og hvilken unik mulighet de nå hadde til å påvirke egen hverdag. Redaktørene tok på seg det ekstra ansvaret det var med å holde orden på gruppe, passe på at alle hadde noe å gjøre og å samkjøre tekstene. De tok disse oppgavene på strak arm. Det var aldri noen som antydte at det var for mye ansvar som lå på dem. Også blant de som skrev, var det stor arbeidsglede og innsats. Om det til tider gikk trådt, tok de selv ansvaret med å komme seg videre. ”Da er det bare å bruke fantasien sin enda mer og prøve å tenke på noe helt annerledes,” som en av jentene uttrykte det (Vera, diktafon 18. mai.) Ingen kom til meg som lærer om de sto fast, redaktørene fikk også få henvendelser av denne typen.

Arbeidet var organisert så elevene skrev i tre ulike situasjoner. Det kunne være når hele gruppa var samlet. Økta startet da med et redaksjonsmøte ledet av redaktørene. Deretter hadde de resten av skoletimen til disposisjon ved datamaskinen. Dette hadde jeg planlagt på forhånd og reservert rom så hver gruppe hadde to timer i uka. På skolen ellers kunne de velge å skrive 20 minutter i interaktiv bok på arbeidsplanen de jobbet med. De måtte da selv finne en ledig maskin, velge hvor ofte de ønsket å ta en økt, og når de ville jobbe. Det kunne være at de satt alene på et rom, sammen med noen fra sin gruppe eller blandet med andre klasser. I tillegg til dette hadde alle i lekse

å skrive 20 minutter i løpet av uka, de kunne velge å skrive 20 minutter til. Dette valgte de fleste å benytte seg av minst en av ukene. Noen elever arbeidet hjemme, andre benyttet seg av skolens maskiner etter skoletid. 21 av elevene hadde mulighet til å jobbe på PC hjemme. Dette kom fram av en liten undersøkelse om elevene og IT (se vedlegg 5). Til sammen arbeidet elevene ca. fem skoletimer i uka med interaktiv bok. Dette tilsvarer alle timer satt av til norskfaget.

Bøkene ble fullført og lagt ut på fastsatt tid. To store hypertekstromaner på henholdsvis 193 og 162 sider. Elevene hadde i gjennomsnitt skrevet 13-16 sider. Det er mye på såpass kort tid, ca. èn side per skoletime. Elevene signaliserte at de gjerne skulle skrevet mye mer, eller skrevet nye interaktive bøker nå som de visste hvordan man gjorde det. Her er noen reaksjoner på spørsmål om hvordan de følte det da prosjektperioden var over:

Det var jo litt kjedelig nå. For det var morsomt å lage. Dumt å være ferdig. Kunne fortsatt lenge enda. Skrivning og alt var morsomt (Ole, diktafon 4. juni).

Jeg kunne tenke meg å skrive et par uker til. Det meste med skrivning og hyperkoblinger var morsomt. Om det var noe man ikke visste hvordan man skulle gjøre, kunne man bare ta en annen (Bjørn, diktafon 4. juni).

Jeg har lyst til å skrive en hel egen interaktiv bok, for jeg har så mange ideer. Tror jeg kunne klart en ganske stor helt selv (Turid, diktafon 18. mai).

Jeg ønsket at dette skulle være et tidsbegrenset arbeid, men det er tydelig at elevene likte arbeidsformen så godt at de kunne tenke seg å bruke den mer.

Generelt vil jeg si at elevene presterte bedre i denne perioden enn til vanlig. De arbeidet mer effektivt, skrev bedre tekster enn normalt og samarbeidet godt. De strakk seg lenger enn jeg hadde kunnet eller våge å kreve av dem. Alle utviklet seg og tok ansvar innenfor sine rammer, som om de visste dette var en engangsmulighet de ville bruke til fulle. Det var tydelig at kombinasjonen frihet og tillit gjorde dem ekstra motivert til å yte sitt beste. Ingen av elevene utnyttet situasjonen til å sluntre unna eller ta letteste utvei. Kanskje er dette fordi det kollektive ble så sterkt framhevet. At gruppa skrev èn bok sammen, og at alle var avhengig av hverandre for å få et godt resultat. Eller kanskje fordi barn har en stor fortellerglede, og når de får muligheten til å skrive om nærmest hva de vil, så griper de denne muligheten begjærlig.

5.2 Redaktører og forfattere

I dette prosjektet hadde ikke alle elevene samme rolle. De var delt i to grupper, hver gruppe med to redaktører. De resterende ti på hver gruppe var forfattere. Redaktørene ble valgt på første innføringsmøte, etter dette hadde disse alt ansvar for framdrift i gruppa. Redaktørene skulle skrive startsidene, men valgte selv om de ønsket å skrive videre, eller kun jobbe administrativt.

Elevene hadde vært med på tidligere at noen elever fikk en annen rolle enn de andre, men det var første gang at ansvaret hvilte så tungt på noen enkeltelever. Det var stor forskjell på hvordan de to redaktørparene tok oppgaven. De to guttene med ansvaret for *Gunnar på leirskole* var samkjørte fra første dag. De brukte en del tid sammen på å planlegge møter, få oversikt over hyperteksten etter hvert som den utviklet seg, og på å fordele oppgavene seg imellom. De var opptatt av å følge opp forfatterne og gikk stadige runder rundt for å høre at alt sto bra til. De spurte om forfatterne trengte hjelp til noe, og bidro med å lage hyperkoblinger, forklare noe teknisk ved for eksempel lagring eller å skrive videre på fortellinger. Flere ganger ba de om ekstra tid til redaktørarbeid, noe de alltid fikk. På slutten arbeidet de ekstra for å få hypertextromanen i mål til tidsfristen.

Forfatterne så tydelig disse som sine ledere, og spurte dem om hjelp og aksepterte avgjørelser de tok på vegne av gruppa. I redaksjonsmøtene respekterte de redaktørene som møteledere, og at disse hadde det siste ordet. En gang kom det til konflikt med en av forfatterne på grunn av plassering i rommet. En annen elev påpekte at redaktørene kunne mase litt mye, han visste godt når tidsfristen var selv. Ellers kom det få negative kommentarer.

Det andre redaktørparet fra *Monsterskogen* besto av en gutt og en jente. De var relativt ulike i utgangspunktet. Begge var mer opptatt av å skrive selv, enn å ha oversikt over hele hyperteksten. Særlig gjaldt dette jenta. Gutten hjalp forfatterne når de ba om det, men gikk ikke rundt for å oppsøke problemene. Han uttrykte at det tok ganske mye tid å hjelpe de andre hele tiden. Likevel mente han det var rimelig å forlange dette av en redaktør.

Gøy, og ganske mye stress å være redaktør. Jeg måtte hjelpe alle de andre, rette opp og jobbe selv. Det var ikke for mye (Pelle, diktafon 4. juni).

Disse redaktørene samlet seg sjelden for å planlegge arbeidet videre. De møtte til redaksjonsmøtene og spurte alltid om forfatterne hadde noe de ville ta opp. Stort sett repeterte de stavemåten til personnavn i *Monsterskogen*, lite annet. Nesten hvert møte overtok noen andre ordstyrerjobben og kom med innspill på hvordan de best kunne jobbe videre. Dette så ikke ut til å plage noen på gruppa, heller ikke redaktørene. I innspurten skrev jenta mye for å komme i mål, også på andres tekster. Gutten prioriterte å hjelpe med det tekniske, det var han sterkest på. Flere av forfatterne hjalp også til på eget initiativ både underveis og i innspurten. De jobbet særlig med å lage hyperkoblinger og med å finne filer som var blitt borte.

Jeg har også lagd masse lenker, for redaktørene hadde så masse å gjøre. Da ga jeg meg frivillig til å hjelpe de. Og alle har skrevet så bra, og da kan jeg bare hjelpe litt så henger det sammen (Marcus, diktafon 18. mai).

Generelt kan man si den ene gruppa hadde to tydelige ledere som tok ansvar, mens den andre hadde en mer flat struktur der forfatterne også bidro mye i organiseringen. Redaktørene hadde respekt i begge leire, og det var dem forfatterne henvendte seg til, ikke til læreren. Alle redaktørene var fornøyde med jobben de hadde gjort og med resultatet, og kunne tenke seg å ha en tilsvarende ansvarlig posisjon senere. Forfatterne var gjennomgående fornøyde med strukturen, flere påpekte at de var glade for at de bare skulle skrive. Det var det som var det morsomste og viktigste for å få den interaktive boka i havn.

Som lærer må jeg si meg fornøyd med hvordan denne rollefordelingen gikk. Den bryter med en tanke som man ofte finner i skolen, at alle er like og skal være mest mulig like. Fire elever hadde fullmakter og et overordnet ansvar de andre elevene ikke hadde. Dette likner mer på hvordan verden utenfor skolen er organisert. For å få større prosjekter i havn, trenger man alle typer roller. Det er like verdifullt å lede en gruppe som å være en del av gruppa som gjør hovedjobben. Elevbedrifter tar tak i denne tanken, men det er ikke så ofte denne metoden blir tatt i bruk i barneskolen (Bolstad red. 2001:114-116).

5.3 Hva skriver de om?

Boka til den ene gruppa heter *Monsterskogen* og handler om gutten Sjudleif som er på telttur med de sprø besteforeldrene sine. Han forviller seg inn i skogen og treffer på hekser, julenissen, skumle dyr og utfordringer. Historiene er spesielt fantasifulle, ofte vanvittige og absurde. Det er få av forfatterne som velger å legge seg på en mer virkelighetsnær linje.

Den andre boka *Gunnar på leirskole* har et mer realistisk utgangspunkt. Den handler om Gunnar som snart skal dra på leirskole, han forbereder seg og får tanker om hva han vil gjøre. Han velger å stikke av, glemmer å pakke det riktige, kommer for sent til bussen eller har det bra på leirskolen. Her er handlingen stort sett nærmere elevenes hverdag, men han møter også på en gal blekksprut på et kjøpesenter og må kjempe med monstre.

Det er vanskelig å si noe generelt om tematikken som blir behandlet. Fortellingene spriker i alle retninger, selv om det bare var to utgangspunkt. Det som er felles, er at elevene har skrevet om det de synes er morsomt eller spennende. De har fått være hemningsløse innenfor sitt felt, og bøkene bærer preg av det.

Likevel er det et fellestrekk som går igjen i begge bøkene. I nærmere halvparten av avslutningene ender historien med at hovedpersonen dør. Både gutter og jenter har avsluttet på denne måten. Da jeg ble oppmerksom på dette, så jeg gjennom alle andre tekster elevene hadde skrevet i løpet av 6. klasse. Ingen hadde noen gang skrevet at hovedpersonen døde. Dette var noe helt nytt.

Jeg ble nysgjerrig på hvorfor så mange valgte å la hovedpersonen dø. Jeg spurte derfor både i logg og i de avsluttende gruppeintervjuene hvordan de hadde avsluttet historiene sine. Jeg ba dem også reflektere rundt hvorfor de hadde gjort det på den måten.

Vera: Ser om det er en naturlig slutt, at det passer å slutte. Bilulykke og sårne ting. Kan jo være at de flytter et sted også.

Elisabeth: Det likner ikke så mye på hverandre det vi skriver. Alt mulig er bra, må ikke skrive om noe spesielt, men de fleste dør hos meg. Når det er litt spillaktig passer det at han dør (Diktafon 28. mai).

Marcus: Har fått lyst til å skrive at han dør for det har jeg aldri gjort, aldri prøvd det før. Trodde ikke det var lov ellers.

Aleksandra: Litt trist at han dør, selv om han ikke lever. Men moro å prøve å skrive det.

Peder: Litt rart å skrive brå slutter og at han dør, men fikk litt dårlig tid. Var mest praktisk at han døde, da er det helt slutt (Diktafon 4. juni).

Lars: Sluttene er veldig forskjellige. Noen ganger dør han, noen ganger stopper de når han kommer til faren sin. Måtte skrive litt fyldig når han døde.

Geir: Jeg har ganske mye voldelig, han dør i bil, kommer ikke til leirskolen. Det er nok mange som tenker på død som en slutt. Det er jo ikke vanlig, men det er enklere. Og det var lov.

Lise: Tror det er lettere at han dør. Kan ikke skrive videre på det.

Lars: På en vanlig bok kan man ikke velge noe selv. Synes det er morsommere med alternativer. Og da kan man prøve hvordan det er at han dør noen ganger og at han lever også. Man har ikke bare en sjanse (Diktafon 4. juni).

Knut: Jeg lagde ganske mange avslutninger med at Gunnar gjorde feil så han døde eller ble borte. Det er fordi man aldri skal stole på folk man ikke vet hvem er og ikke gå og lete etter andre i skogen f.eks. (Logg 4. juni).

Oddny: Morsomt at han dør, det er nytt. Det er annerledes (Diktafon 4. juni).

Her trekker flere fram at det var lov å skrive at hovedpersonen dør, det hadde de ikke hatt følelsen av at var mulig tidligere. De synes det var moro å prøve hvordan det var å skrive, og de hadde flere muligheter. De måtte ikke låse seg i en løsning. Det blir også sett på som naturlig når det er mer som et spill. Om man taper eller gjør feil, dør man ofte.

Man kan skrive at de levde lykkelig eller at noen plutselig dør. Fordi det er ganske lett å skrive sån i stede for og skrive helt til man ikke vet hvordan man skal avslutte (Oddny, logg 4. juni).

Man kan avslutte fortellingen med både død og pine og glede. Hvis fortellingen er for barn blir det nok litt dumt med avslutninger som død. Fordi de blir lei seg (Bjørn, logg 4. juni).

Store deler av klassen hadde en mer pragmatisk forklaring på hvorfor de lot hovedpersonen dø. De hadde dårlig tid på slutten, og det går raskere å skrive at han dør enn andre ting. Mange så også mer svart hvitt på avslutningene, enten lykke eller død. Begge deler var greie å skrive, og det var absolutte avslutninger. De så ikke død som noe dramatisk annerledes, selv om de aldri tidligere hadde avsluttet tekster på denne måten.

Som nevnt innledningsvis tenkte jeg på muligheten på å gå nærmere inn på disse avslutningene, men valgte å heller fokusere arbeidet rundt tilpasset opplæring.

5.4 Dataaspektet

At alt arbeidet foregikk på data og at bøkene skulle legges ut på Internett, var tydelig en ekstra inspirasjon for elevene. Flere elever trakk fram fordeler med å skrive på data framfor for hånd. Bare én elev mente han skrev saktere på tastatur enn med blyant.

Jeg liker bare veldig godt å skrive på data...Det går an å rette, og jeg skriver mye fortere. Da får jeg skrive mye mer av det jeg tenker før jeg glemmer det. Jeg får alltid masse tanker opp i hodet og nå kan jeg skrive alle sammen. Jeg skriver så fort at jeg skriver det jeg tenker. Det gjorde jeg ikke før (Marcus, diktafon 18. mai).

Jeg synes det går veldig mye lettere å skrive på tastatur. Det går fort, og jeg kan skrive det jeg tenker. Og ingen ser om jeg skriver noe og visker det bort fordi det var dumt. Når man skriver med blyant kan man se i arket at noe er visket bort, uansett hvor mye man visker (Vera, diktafon 18. mai).

Liker bra å skrive på data. Er så vant til å skrive løkke, så det er litt rart at det kommer små bokstaver på data. Er ikke så inni hampen vant til det. Blir ikke så sliten når jeg skriver på data som med blyant (Kurt, diktafon 18. mai).

Dette stemte også godt med hva jeg observerte. Stort sett skrev elevene fritt på tastaturet uten å være hindret av at de ikke visste hvor bokstavene var eller hvordan de skulle navigere i programmet. Elevene kunne også skrive over lenger tid, gjerne opp mot en skoletime uten å trenge avbrekk. Dette var i overkant av hva de ellers ville klart. Det var få tegn til kramper i hånda, stive muskler eller hodepine.

Noen elever sa det hadde vært annerledes å jobbe siden de visste at bøkene skulle legges ut på Internett.

Morsomt å lage hyperkoblinger og legge ut på Internett. Da kan andre lese det også. Derfor har jeg brukt stavekontroll ganske mye. Vil at det skal være proft (Peder, diktafon 4. juni).

Marcus: Er ikke bare sånne små som skal lese det. Det skal på Internett. Kan skrive litt tøffere da (Gruppe 1, diktafon 4. juni).

Magnus: Gleder meg til at mange kommer til å lese og skrive i gjesteboka.

Pelle: Hyggelig at noen skriver i gjesteboka, gir god følelse. Jeg har skrevet ekstra bra for det.

Even: Bra at man ikke trenger kjøpe bøkene, det er gratis på nettet. Blir bra å få opp teller også.

Tor: Håper det er mange flere som kan lage sånn bok, er det noen andre? (Gruppe 3, diktafon 4. juni).

Mottakerbevisstheten har tydelig gjort at elevene har anstrengt seg for å skrive spennende og å stave riktig. Gjesteboka gjorde også sitt til at de la inn et ekstra gir.

Dette er et poeng jeg mener det er viktig å ta med seg videre. Når elevene kun skriver for læreren, blir dette etter hvert ikke inspirerende nok. Læreren er ikke et reelt publikum. Hun er den som starter, holder oppe, avslutter og evaluerer skriveprosessen. Et publikum skal bare se resultatet, og gi tilbakemelding på det. Selv elever i klassen vil ikke være helt åpne, for de har også vært med på det samme arbeidet. Med Internett får man lett denne muligheten. Om man i tillegg legger inn en gjestebok, kan man også få tilbakemeldinger. Leserne tar aktivt del, og forfatterne står helt åpne med det de har skrevet. De er mer sårbare, men samtidig nærmere å være en ekte forfatter.

Alle elevene hadde kjennskap til programmet FrontPage fra tidligere arbeid i klassen. Det datatekniske skapte generelt lite problemer i forhold til gjennomføringen. Alle elevene kunne relativt raskt lage hyperkoblinger mellom tekstene de arbeidet med. Det som kunne være vanskelig, var når elevene hadde tatt med tekster hjem på diskett. Flere hadde da problemer med å skjønne hvilken versjon de skulle jobbe videre med, den som var på skolen når de kom tilbake eller hjemmeversjonen. Etter et par runder der tekster ble slettet og måtte nyskrives, klarte imidlertid de fleste å holde tunga rett i munnen på dette punktet. Noen elever syntes også det var krevende å finne tilbake til de ulike filene. Det var så mange filer med relativt like navn. Redaktørene kom ganske kjapt med en løsning her, alle skulle skrive initialer bak filnavnene. På den måten måtte ikke forfatterne lete gjennom så mange filer for å komme til det de jobbet med.

I slutten av perioden var det flere av elevene som nevnte de hadde fått større trygghet og selvtillit når det gjaldt data:

Jeg synes det er gøy at vi kan lære FrontPage mer og mer og legge det ut på nettet. Og å skrive. Nå kan jeg lage min egen hjemmeside for eksempel. Jeg har begynt på det. Den blir kul. Men hvordan kan jeg legge den ut på nettet? (Lars, diktafon 4. juni.)

Data er bra, føler seg bra når man klarer så mye. Kan hjelpe de hjemme. Nå er det liksom meg som kan mest i en del programmer. Mamma og pappa spør meg om hjelp, og det liker jeg (Tor, diktafon 4. juni).

Pappa har et lite firma, og nå er det jeg som lager nettstedet hans. Det blir helt profitt, og pappa har sett hva jeg klarer og sier det er bra reklame for firmaet (Bjørn, diktafon 4. juni).

Etter vi skriver så mye i interaktiv bok, går det mye fortere å chatte på msn også. Nå kan jeg bare skrive kjempefort, nesten som jeg tenker. Da jeg begynte med msn i vinter måtte jeg bruke mye mer tid på å finne bokstavene (Elisabeth, diktafon 24. mai).

Flere av elevene trekker fram at de gjennom arbeidet med interaktiv bok har fått nye ferdigheter som de kan bruke også i livet sitt utenfor skolen. En gutt lager eget nettsted, en annen lager nettsted for firmaet til faren. En tredje gutt føler han har fått en ny rolle hjemme, som den som kan mye data. Ellers er det flere som trekker fram at de skriver mye fortere, det gjør at det er morsommere å skrive, lettere og mer funksjonelt for eksempel når de chatter. Elevene kom selv med disse poengene etter mer åpne spørsmål som ”Hvordan synes du arbeidet har vært?”

I gjesteboka kom det drøye 160 innlegg. De fleste var fra venner og familie, andre elever ved skolen og forfatterne selv. Noen ganger signerte folk anonymt eller med kallenavn, så man kan ikke vite hvem de er. De fleste trekker fram at de synes det er gøy å lese fordi man kan gjøre egne valg. Mange av barna snakker om å vinne og å tape, de ser bøkene mye som spill. Flere voksne sier de er imponerte over hvor mye som er gjort, over tekstene og hva elevene har fått til. Noen har påpekt at ikke alle lenkene har fungert som de skulle. Elevene i klassen var engasjerte i gjesteboka, leste gjennom og diskuterte innleggene. Særlig var de opptatt av å rette opp lenker som ikke fungerte. Dette fikk de anledning til.

5.5 Kjønnsperspektiv

Dette er en klasse der jentene er klart i mindretall, det er åtte jenter og seksten gutter. Som jeg har observert, har ikke kjønn vært noe tema for elevene, annet enn at den ene gruppa ønsket en jente og en gutt som redaktør. Det er ingen som har nevnt kjønn i logg, intervjuer eller i samtale med meg. Selve skrivingen fortonet seg relativt likt for guttene og jentene. Alle skrev flittig, og omtrent like mye uavhengig av kjønn. Kjønn ser derfor ut til å ha hatt liten, om noen betydning for arbeidet med interaktiv bok.

I artikler og rapporter kommer man stadig over at jentene faller av når det gjelder IKT. At de ikke er interessert, bruker lite tid og har et dårlig selvbilde når det gjelder

egne ferdigheter (Endestad m.fl. 2004:7, 27). I denne gruppa stemmer ikke dette. Jeg tror dette har sammenheng med at hele klassen har fått regelmessig opplæring innen IKT siden 3. klasse. De har brukt tekstbehandling gjennomgående og har hvert år lært seg nye programmer. Data har vært som andre verktøy i skolehverdagen, det være seg blyant, oppslagsverk eller måleutstyr. Elevene har gjennomgående brukt data der det passer, og blitt oppfordret til dette.

Det meste av hva elevene kan, har de i utgangspunktet lært på skolen. Flere har brukt og videreutviklet ferdighetene sine hjemme, men de har ikke vært avhengig av å ha en maskin hjemme og foreldre med høy kompetanse for å kunne gjennomføre oppgavene på skolen. Kjønn, hjemmeforhold og bekjentskap ser i denne sammenhengen ut til å ha hatt relativt liten betydning. Skolen har gjort at alle kan mer eller mindre det samme, at elevene har selvtillit på det de kan og bruker det regelmessig. Arbeidet med interaktiv bok har på ingen måte vært et unntak når det gjelder IKT. Det var snarere et naturlig steg videre.

6 Kan man se metoden å arbeide med interaktiv bok som en type tilpasset opplæring?

Jeg vil i den følgende delen drøfte resultatene sett i lys av momenter tatt opp i teoridelen. I analysen av materialet har tilpasset opplæring blitt et sentralt og overordnet tema. Dette fikk jeg tidlig et inntrykk av da jeg så hvordan alle elevene arbeidet optimalt over lengre tid. Ved å gå nærmere inn i elevenes utsagn og egne observasjoner, har jeg funnet tre aspekter som jeg mener har gjort arbeidet godt. Dette er områder som gang på gang har dukket opp, i ulike situasjoner og fra ulike elever.

For det første er det avgjørende at elevene føler seg trygge i et inkluderende miljø. Det må være et miljø der alle får utvikle seg på egne premisser. Dette vil jeg se nærmere på i forhold til det konkrete kasuset. For det andre bør man på det faglige planet ha en differensiering og individualisering der den enkelte elev får utvikle seg optimalt. Hvordan har arbeidet med interaktiv bok åpnet for denne dimensjonen? I denne sammenhengen vil jeg gå nærmere inn på fem elever, deres hypertextstruktur og arbeidsmåter. Jeg vil også finlese en tekst de har skrevet. Som et tredje fokus vil jeg se hvordan elevene selv har tatt tak i arbeidet og på den måten stått for store deler av tilpassingen av opplæringen.

I siste hoveddel vil jeg trekke et videre perspektiv og diskutere hvordan man kan se disse tre aspektene som en generell forutsetning for å få til en vellykket tilpasset opplæring.

6.1 Inkluderende miljø

Generelt vil jeg si at tanken om et inkluderende miljø ble godt ivaretatt i arbeidet med interaktiv bok. Alle elevene fant sin meningsfulle plass i den store sammenhengen. De var gjensidig avhengige av hverandre for å få til et best mulig resultat. Ingen trakk seg ut av prosjektet eller ble holdt utenfor. Alle elevene bidro som best de kunne, det var færre konflikter enn vanlig. Der det oppsto uenigheter, ble disse stort sett løst elevene

mellom, uten at læreren måtte gripe inn. Tonen mellom elevene var gjennomgående hyggelig.

Som nevnt i teoridelen er demokrati en viktig del av et inkluderende miljø. Jeg forstår her demokrati som at alle har rett til å bli hørt, at avgjørelser blir tatt på grunnlag av diskusjoner og at alle har en likeverdig rolle. I denne konkrete sammenhengen kom demokratisk samarbeid først til uttrykk da gruppene fikk i oppdrag å finne to redaktører og straks etter startet skrivningen med interaktiv bok. Umiddelbart tok noen elever ordet og fungerte som ordstyrere. De gjentok oppgaven formulert som et spørsmål: Hvordan synes dere vi skal finne redaktører? Etter flere forslag bestemte den ene gruppa seg for å velge en gutt og en jente. De stemte først over om dette var en rettferdig måte, senere kom selve avstemningen om de konkrete redaktørene (Video 10.05). På den andre gruppa startet det parallelt, men det meldte seg bare to til å være redaktør, disse ble valgt ved akklamasjon (Video 10. mai). Etter dette fungerte redaktørene også som møteledere, en av oppgavene læreren hadde presisert i forkant. Ingen protesterte noen gang på at akkurat disse redaktørene ble valgt. Om det var misnøye med hvordan redaktørene gjorde jobben sin, ble dette tatt opp i redaksjonsmøter eller i loggbøker.

Redaktørene tok over reglene læreren pleide å ha, med at man skal komme presis og respektere dem som har ordet. De presiserte reglene på det første redaksjonsmøtet, men som en av forfatterne skriver

Det er viktig at redaktørene følger de reglene de lager, for det virker ikke så viktig på en måte når de kommer for sent to ganger og de sier at vi må være kjappe (Even, logg 27. mai).

En viktig del av et inkluderende miljø er at alle får være den de er. Det kom opp flere ganger i samtale med elevene at de satte pris på at arbeidet med interaktiv bok nettopp åpnet for at alle kunne være seg selv.

Det som er bra med interaktiv bok er at alle kan skrive som de vil og at alle er like bra. Det er ikke sånn at noen er bedre eller noe, men at for at boka blir bra så er det om å gjøre at vi er forskjellige. Ellers blir det kjedelig om det er så likt (Peder, diktafon 27. mai).

Som jeg forstår denne gutten, mener han boka blir bedre fordi man er forskjellige i klassen. Jo større spredning det er i elevene, jo større spekter vil også boka få. Da blir

den spennende å lese. Dette går rett inn i inkluderingsstanken der målet er at alle skal få bevare sin egenart i et fellesskap, og utvikle seg som best mulig med dette som utgangspunkt. For like elever ville gi en fattigere bok. Elevene setter her pris på ulikhetene de forskjellige elevene bidrar med.

En avgjørende del av et inkluderende miljø er at man respekterer de andre som de er. Ingen har rett til å prøve å forandre de andre, eller hevde de er bedre enn andre. Denne respekten kom tydelig til uttrykk i måten elevene henvender seg til de andre i klassen på eller omtaler dem. Eleven i eksempelet under jobbet med å rette opp lenker som var laget feil. De kunne ikke brukes i den formen de var.

Det er noe som var litt vanskelig, for noen hadde gjort det annerledes enn vi planla. Det var ikke så lett å skjønne. Men vi spurte og fant ut av det (Marcus, diktafon 18. mai).

Gutten her bruker ordet *annerledes*, selv når arbeidet var feil på alle punkter. Likevel antyder han at de som hadde laget disse lenkene trolig bare har tenkt på en annen måte som han ikke forstår. Han gikk derfor bort til de aktuelle elevene for å få saken oppklart, noe som også gikk greit. Det var ikke noe anklagende eller ubehagelig tone mellom disse elevene (Egen logg, 15. mai).

Sitatet under er hentet fra en av redaktørene. Han har mye jobb med å rette opp skrivefeil i tekstene til forfatterne og ønsker at alle skal bruke stavekontrollen eller be om hjelp.

Det er en del feil som vi må rette opp på, og det tar ganske lang tid. Nå skal vi be alle bruke stavekontrollen, og om det er et ord de ikke vet, så kan de spørre oss og sånn. Og de vet sikkert noe vi kan spørre dem om en annen gang (Geir, diktafon 18. mai).

I samme åndedrag som han sier forfatterne kan be om hjelp, presiserer han at de sikkert også kan hjelpe redaktørene en annen gang om de trenger hjelp. Igjen kommer likeverdstanden fram. Rett nok kan elevene forskjellige ting, men alle har noe å lære av de andre. Redaktøren antyder ikke at det er dårlig at noen har mye skrivefeil. Det er mest at det tar mye tid å rette opp. Den tiden kunne de kanskje ha brukt bedre ved å rette mer selv eller be om hjelp.

I neste eksempel henvender en redaktør seg til en elev som har laget en oversikt over filene sine. Det er ingen ord på oversikten, bare forkortelser, tegn og tegninger. Oversikten likner ikke på noe av det de andre elevene har laget, men det er tydelig at det er et visst system i hvordan den er satt sammen.

Det var litt vanskelig for oss å forstå oversikten du hadde laget. Den ser veldig bra ut og du leverte fort også. Kan du hjelpe oss med det så vi skjønner hva du har tenkt? (Lars, diktafon 27. mai).

Igjen ser redaktøren det som sin oppgave å forstå hva den andre eleven har gjort. Han spør på en pen måte om han kan få en forklaring på hva oversikten betyr. Som jeg oppfattet situasjonen, var det ingen anklagende holdning i at eleven hadde laget en uforståelig oversikt. Respekten for den andres arbeid er det viktigste, og at det samlede produktet blir best mulig. Eleven som hadde laget oversikten hadde ingen problemer med å forklare hvordan han hadde tenkt. Han ble ikke på noen måte satt i en ubehagelig situasjon, han kunne tvert imot hjelpe redaktørene ut av knipa.

Som en oppsummering vil jeg si at det hersket et godt og inkluderende miljø i hele perioden, preget av gjensidig respekt. Elevene var i større grad enn vanlig ansvarlige for at miljøet holdt seg, fordi de kunne ikke regne med at læreren ville gripe inn om det oppsto ubehagelige eller vanskelige situasjoner. Dette ansvaret tok klassen kollektivt. På samme tid må man ikke glemme at læreren alltid var i bakgrunnen og observerte elevene grundigere enn i ordinær undervisning. Dette kan også dempe ubehagelige kommentarer og blikk. Elevene var ikke fullstendig alene gjennom arbeidet.

6.2 Faglig differensiering og individualisering

Som nevnt i teoridelen, er det en utbredt oppfatning at tilpassing til den enkelte elev skal gjøres av læreren, og at det stort sett går på nivå eller mengde. I denne sammenhengen vil jeg snu blikket, og se hvilket nivå ulike elever har lagt seg på i arbeidet med interaktiv bok. I prinsippet har alle fått den samme oppgaven, men de har løst den etter egne forutsetninger.

6.2.1 Søkelys på fem elever

For å vise hvordan elevene kan tilpasse egen skriving, trekker jeg fram fem relativt ulike elever med en oversikt over tekstene de skrev. Jeg gir en kort karakteristikk av hver av dem jeg ser nærmere på. Deretter ser jeg på hvordan de har bygget opp sin hypertekst. Hvordan henger de forskjellige sidene de har skrevet, sammen? Jeg går også noe inn på hvordan de behersker det datatekniske, hvor effektivt de skriver og bearbeider egen tekst. Det datatekniske observerte jeg for hele klassen 24. mai.

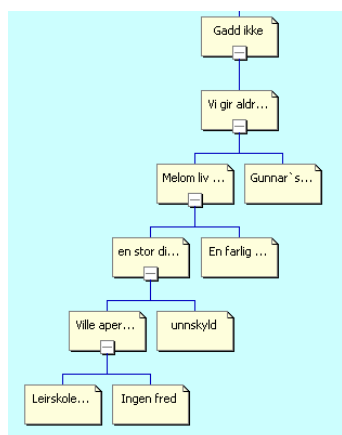
Det var et krav framsatt av læreren første dag i prosessen at alle tekstene måtte være på minst åtte linjer eller åtte setninger før det var lov å lage et spørsmål. Dette var for å sikre at skrivingen skulle komme i sentrum. Elevene måtte dermed skrive en kortere prosatekst før de kunne legge inn et spørsmål og videre alternativer. Mange av tekstene følger akkurat minstemålet, men det er også de som strekker seg over ett skjermbilde.

I flukt med dette har jeg valgt ut en side hver av disse fem elevene har skrevet tirsdag i siste arbeidsuke. Denne er valgt av flere grunner. Alle er godt inne i sjangeren på dette tidspunktet. De har arbeidet i flere uker og vet godt hvordan strukturen skal være med en tekst, spørsmål og to videre løsninger. De er også langt inne i sin egen fortelling, eller den delen av historien de jobber med, samtidig som de ikke har begynt å tenke avslutninger enda. Likevel er det siste uke, så de har noe tidspress på å bli ferdige. De jobber derfor effektivt og må snart tenke på hvordan de skal samle trådene for å bli ferdige.

Et viktig aspekt var at de alle fullførte teksten på skolen i løpet av en arbeidsøkt. De har kun jobbet i ca. 40 minutter, og har startet og avsluttet siden innen den tiden. De har således ikke fått hjelp eller støtte fra noen, heller ikke fra andre elever. Alle var for travle med å skrive til å be om hjelp på slutten. Dette er derfor deres egne produkter, uten påvirkning. Det var ganske typisk at elevene skrev en side per økt. Tid de da kunne ha til overs, brukte de gjerne til å kjøre stavekontroll, sjekke at alle lenkene virket, eller å lese gjennom det de hadde skrevet.

Oversiktene som følger, er laget av læreren etter at tekstene var ferdige. Jeg har kun tatt med tekster som den aktuelle eleven har skrevet. I alle tilfellene er andre elevers tekster koblet sammen med disse, men de er ikke med i oversikten. Den skal leses ovenfra og ned. Firkantene illustrerer sider eleven har skrevet, strekene er hyperkoblingene de har laget videre fra sidene. Hyperkoblingene er de to valgene leseren kan velge mellom på den aktuelle siden. Der det ikke går streker ut fra siden, stopper fortellingen. Noen steder er det tegnet på ekstra streker. Dette er hyperkoblinger elevene har laget ekstra, som bryter med grunnstrukturen med ett spørsmål og to muligheter.

Kurt er en svak leser og skriver. Han behersker data som verktøy godt. Han har høy status innen data i klassen. Kurt var den som kom på at man kunne lage oversiktskart over sidene man skrev (Kurt, diktafon 11. mai). På fritiden spiller han mest dataspill og er med i speideren.



Vi ser av oversikten at Kurt konsekvent har to alternativer, det ene leder videre, det andre slutter. Dette var en struktur han planla allerede da han skrev første side. Han tegnet opp en oversikt og tenkte grovt gjennom hvordan det skulle gå videre. Det var få andre som gjorde det på denne måten. De fleste lagde en oversikt etter hvert som de skrev og fant på løsninger. Kurt planla først, og

skrev siden etter sin egen plan. Strukturen med en blindvei og en vei som leder videre er enkel å følge når man skriver. Det krever relativt lite kapasitet for å holde trådene, fordi det enten går bra eller dårlig. Dette var også noe han selv bemerket:

Det er som et dataspill på en måte, og da må man gjøre riktig for å komme videre og vinne. Ellers taper man og må begynne igjen (Kurt, diktafon 11. mai).

Kurt skrev i denne perioden langt mer enn han pleier, han var ivrig og skrev også en del hjemme hos mormor da han ikke har datamaskin hjemme. Han kom kjapt i gang i hver økt, og hadde en større utholdenhet med å holde på med samme oppgave enn i annen undervisning. Han skrev ti sider i boka.

Gunnar og venene hans la på veg mot flyplassen. så etter en time var de fremme. så snek de seg inn på et fly men flyet skule til London . Så når de fant ut det så gikk de til piloten. Gunnar bet flypiloten i strupen sånn at flypiloten døde. Dag sa "nå som piloten er død hvem skal styre flyet!!". Kurt kom på at han kunde fly så fløy de mott Trondheim. Så så de politiene som var bevæpnet men Kurt ble ikke red han kjørte rett ned mot politiet som tissa i bukse. Men da ble politiet så sint at han blafra mot flyet. Men Kurt var for dyktig til og bli skutt han svingte han elegant fra skuddene. Så sa Gunnar "er du grei og dra hjem nå?" "Ok da men nå som det var så moro" sa Kurt. Så kom de hjem og koste seg. Men politimannen tissa fortsatt.

SLUTT

[Tilbake til start siden](#)

Kurts tekst er preget av action, fart og våpen. Han bruker elementer fra egen hverdag, navn på steder og personer som betyr noe for han. Innholdet har et visst barnslig preg, for eksempel at politiet tissa i bukse. Dette blir gjentatt i siste setning. Hovedpersonen Gunnar har her fått med seg en venn, med samme navn som forfatteren. Denne vennen er suveren, han kan kjøre fly, til og med så de ikke blir truffet av skudd.

Tegnsettingen er relativt god, i andre tekster han skriver bruker han sjelden punktum, nesten aldri stor bokstav. Anførselstegn er også riktig brukt. Hvorfor han plutselig behersker dette, er vanskelig å si. I samme periode falt han tilbake til å ikke bruke punktum om han skrev i f.eks. samfunnsfag. Kanskje er det fordi han endelig får bestemme innholdet selv? Det er sjelden oppgaver gitt i klassen har åpnet for ren action. Han sliter noe med rettskriving, men bruker gjennomgående stavekontroll for å sjekke. Han ba også redaktørene lese korrektur på noen av tekstene:

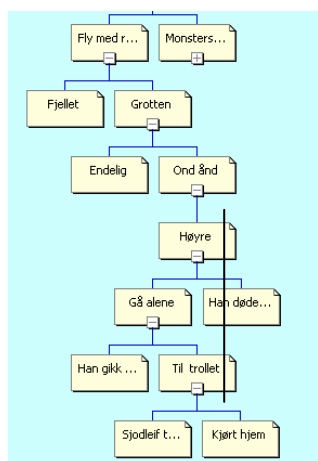
Kan du lese korrektur for meg så kan jeg lese for deg? Vi kan bytte og hjelpe og da blir boka bedre (Kurt, diktafon 14. mai).

Redaktøren leste gjennom noen tekster og rettet opp. Kurt leste også gjennom, men rettet ikke opp noe. Han ba ikke læreren om hjelp i arbeidet med interaktiv bok. Til vanlig vil han ikke la andre enn til nød læreren se på det han har gjort. Dette er derfor et stort steg for han. Det er første gang, på nesten fire år jeg har observert, at han har tatt et sånn initiativ overfor medelever. Som jeg ser det, er dette det viktigste som skjedde med han under arbeidet med interaktiv bok. Det var også heldig at spørsmålet ble tatt godt i mot og fulgt opp, så opplevelsen ble positiv for Kurt.

Kurt skriver sakte, med èn pekefinger på tastaturet, usikker på hvor bokstavene er. Likevel går dette betraktelig fortere for han enn å skrive for hånd. Først i 6. klasse begynte han å bruke løkkeskrift. Han må ofte lese gjennom det han har skrevet for å

skrive videre. Alltid når han er ferdig med en tekst, leser han gjennom, setter på punktum og stor bokstav og kjører stavekontroll. Han bruker mus mye, og benytter seg av ikoner for å få fram funksjoner.

Lise er en stille og sjenert jente. Hun lærte å skrive før hun kunne lese og har stor glede i skrivingen. Hun er faglig svak og er med i skoleavisen. Hun bruker mye tid på lekser, og trives med dette. Lise går på håndball og har gode venner i klassen.



Strukturen i Lises hypertekst er også enkel. Stort sett er det to alternativer og hun skriver videre på bare én av dem. To ganger overtar en annen elev og skriver videre på alternativer hun har laget. Ellers avslutter hun ved å la hovedpersonen dø eller få en lykkelig slutt. Til sammen har

Lise skrevet ti sider. Hun har vært noe syk, og mistet disketten sin med mange sider på. Hun har derfor skrevet flere sider gjentatte ganger. Hun arbeider sakte, men flittig og har utnyttet tiden maksimalt for å komme i mål. Lise har ofte valgt å skrive så lange økter som mulig, helt opp mot 90 minutter. På arbeidsplanen har hun prioritert arbeid med interaktiv bok i hele perioden.

Sjodleif gikk til høyre i sti dele, han ante ikke om han kom til Hurdal eller til Begnadalen det eneste han viste var at det var langt til begge steder. Sjodleif hadde ikke fått med så mye niste av den slemme ånden og han hadde ikke fått drikke men det gikk greit for det rant mange bekker som hadde kjempe rent vann.

Han hadde nå gått i fem timer siden sti dele, klokka var ni på kvelden og det begynte og bli mørkt. Sjodleif hadde fått med et gammelt telt fra ånden, bra var det ikke men bedre enn og sove uten tak over hode for det kunne bli kaldt i natt. Sjodleif var så heldig at han hadde en stor pakke med fyrstikker i lomma, han fant masse tørr bark og ved som hadde ligget under ett tre, han tente ett bål og gikk og henta 2 liter kaldt vann fra en bekk i nærheten . Han bestemte seg for og legge seg ca klokka 23 og stå opp klokka 7.30 så kunne han begynne og gå klokka 8 neste dag. Han ville gå veldig langt neste dag .

Sjodleif ble trøtt og la seg til og sove. Neste morgen våknet Sjodleif og han oppdaget at det meste av maten var helt vekk, han hadde kun igjen cirka 200gram kjøtt og det holdt ikke mange dager. Plutselig så Sjodleif et skilt midt i skogen der det stod: Nærmeste butikk Coop Hov 30km. Han viste ikke om han hadde gått feil for Hov da kunne han også være på vei til Hurdal men han trodde han hadde gått feil. Men skulle Sjodleif gå helt ned til Hov som ble en veldig omvei eller skulle han bare fortsette og gå?

Hva vil du gjøre nå?

[Fortsette og gå videre.](#)

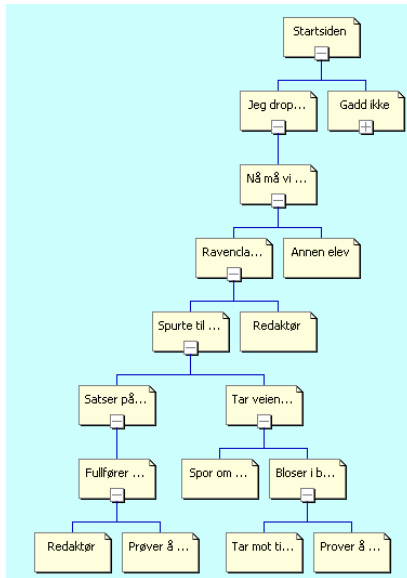
[Gå ned til Coop butikken for og handle.](#)

Lise har skrevet en lang og innholdsrik tekst, og det er typisk for resten av tekstene også. Hun har med mye detaljer og tall. Disse har hun i stor grad fra en gutt i klassen som er spesielt opptatt av Valdres, de samarbeidet og samkjørte sine fortellinger noe. Periodene er lange, ofte sammensatt av flere setninger med *men*. Tegnsettingen og rettskrivingen er godt innenfor hva man kan forlange i barneskolen. Det er litt overraskende at hun ikke helt behersker stum –t i bestemt form entall intetkjønn, *stidelet*, *hodet*. Ellers har hun spurt om bruk av *og* og *å*, noe som tydelig også er et tema å arbeide med. Lise er opptatt av å skrive riktig og gir seg ikke om stavekontrollen markerer at noe er galt. Hun finner da ofte alternative ord om hun ikke finner riktig stavemåte på det ordet hun opprinnelig brukte.

Litt spennende at noen andre kan lese det. Jeg skriver ikke så mye feil. Når det kommer rødt under så retter jeg på det. Planlegger langt forover, liker at jeg kan skrive langt. Det får jeg ikke lov til så ofte (Lise, diktafon 18. mai).

Lise skriver i et jevnt tempo med tre fingre på hver hånd. Hun skriver markert fortere på tastatur enn for hånd. Hun vet tydelig hva hun vil skrive og stopper lite underveis. Hun leser gjennom det siste hun har skrevet, og går gjennom med stavekontroll og sjekker tegnsetting. Når hun retter opp, skjer det ofte at hun stryker større sekvenser og avsnitt. Lise ble frustrert da maskinen aldri ville godta navnet *Sjodleif* enda hun hadde kontrollert med redaktørene at det var riktig stavet. Jeg måtte da si at en datamaskin ikke kan alle ord, og at den egentlig er ganske dum. Dette var vanskelig å skjønne, og hver gang var det ubehagelig å få en rød strek under *Sjodleif*.

Dag er en sosial gutt, går godt overens med alle. Han er positiv til det meste, og er flink til å få med seg andre. Han er faglig middels i norsk, synes noen ganger det er vanskelig å komme i gang med skriving. På fritiden leker han mye med venner. Han er med i organisert aktivitet to ganger i uka.



Oversikten over Dags hypertekst er noe mer kompleks enn de to foregående. Han går lenger i noen alternativer og klarer å holde to historier parallelt. Tre ganger har andre elever skrevet videre på alternativer han har laget. I to av tilfellene kom redaktørene bort og spurte om det var noe han trengte hjelp til. Dag svarte at det ble litt mye å skrive, og lurte på om de kunne skrive videre på noen alternativer. Dette gjorde redaktørene. Dag brukte mye tid på å samkjøre oppstarten av skrivningen med resten av sin gruppe.

Men når Knut og Even hadde skrevet over en side sånn at mine sider ikke gikk fra noe ble det litt tull, men vi fikk ordna det. Redaktørene hjelper oss å det er bra (Dag, logg 29. mai).

Det sosiale aspektet kom tydeligere fram i hans struktur, ved at flere skrev videre på hans tekster. Han spurte aldri læreren om hjelp. Han prioriterte å bruke mye tid på å få til starten, noe som trolig gjorde at han bare skrev 12 sider.

Gunnar turte ikke å løpe over hagen til Fru. Hansen. Han vet han har veldig dårlig tid til å rekke bussen. Han begynner å løpe. Gunnar er ganske sliten for han har løpt hele veien. Gunnar glemte å ta på seg klokken sin. Så han må bare løpe og håpe at han rekker det. Gunnar kan se veien ned til skolen nå. Gunnar løper enda fortere nå. Gunnar ser skolen nå. Stopp!!!! Gunnar må stoppe for det er et fotgjengerfelt. Gunnar ser seg for å spurter over og videre mot skolen. Gunnar er snart fremme ved skolen. Han ser de tre bussene som står fint etter hverandre. Gunnar kommer omsider frem til bussen. Da oppdager Gunnar at han glemte Bagasjen sin!

Hva gjør Gunnar?

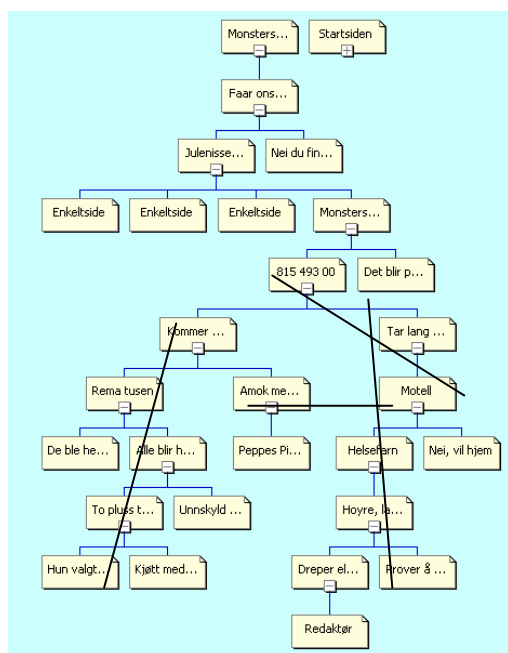
- [1. Han spør Bussjåføren om Bussen kan vente til Gunnar har fått med bagasjen sin.](#)
- [2. Gunnar blåser i bagasjen å går på bussen.](#)

Dags tekst er actionpreget, men den har også med noe av hva Gunnar tenker og hvorfor han handler som han gjør. Språket er preget av korte helsetninger, som ofte begynner med Gunnar. Han pronominaliserer ikke, men bruker navnet på hovedpersonen på nytt og på nytt. Dag er ikke alene om å gjøre dette. Redaktørene som skrev startsiden til *Gunnar på leirskole* hadde samme form for manglende pronominalisering. Som jeg har observert, mente resten av gruppa at dette var en tøff måte å skrive på (Egen logg 19. mai). Flere har tatt dette opp i egne tekster, noe Dag er et eksempel på. Teksten blir drevet framover av den korte stilen og verbet løpe blir

gjentatt fire ganger. Det blir mer heseblesende og oppstykket å lese, noe som passer godt til innholdet på denne siden der det nettopp handler om å ha dårlig tid og å løpe.

Dag skriver omtrent i samme tempo som han gjør for hånd. Han bruker to fingre på hver hånd, og holder stort sett hånda på samme side av tastaturet når han skriver. Dag bruker ikoner eller høyreklikker på musa for å få fram funksjoner. Han bruker til tider bruksanvisningen som er tilgjengelig. Stort sett spør han dem som sitter rundt seg når han lurer på noe, eller han henvender seg til redaktørene. Nesten hver økt har han kontakt med noen av de andre forfatterne, i større grad enn gjennomsnittet. Når Dag har kommet på hva han vil skrive, skriver han nærmest uavbrutt, lager spørsmål, alternativer og lenker og ser aldri igjen på den siden. Han leser ikke over teksten etter at den er ferdig skrevet. Han bruker ikke stavekontroll, selv om den er skrudd på automatisk på halvparten av maskinene.

Elisabeth er en sterk jente som står fram med egne meninger. Hun er faglig solid i alle fag, og satser spesielt mye på IT. Hun leverer de fleste lekser på data, gjerne i Excel, Publisher eller Word. Elisabeth er sosialt trygg og går godt sammen med de fleste. Hodepine plager henne en del, og hun kan presse seg for å jobbe bra på skolen selv om hun har vondt. Fritiden brukes til organisert aktivitet fem dager i uka.



Elisabeths hypertekst har en mer kompleks struktur enn de foregående. Hun har skrevet flere parallelle historier, men også varianter der man kommer tilbake til samme sted ved å gjøre ulike valg i teksten. Hver gang man velger å dra hjem, kommer man for eksempel til samme sted i fortellingen.

I tillegg til dette har Elisabeth brukt noe tid på å lese andres tekster, etter først å konferere med dem om det er greit. Hun har

tre steder valgt å skrive videre på andres alternativer og lage nye alternativer andre kan ta tak i. Fire steder har hun laget hyperkoblinger fra egne tekster, til andres tekster ved å lage alternativer så det passer med hva de har skrevet. Dette er hun alene om. I tillegg har hun arbeidet tett med den ene redaktøren for å komme i mål med noen ideer.

Jeg så på den interaktive boken at det kan være med litt action. Jeg fikk også lyst til å skrive sånn at mine sider henger mer sammen med andres sider og sånn (Elisabeth,logg 14. mai).

Elisabeth ville forandre noe av hvordan hun arbeidet videre etter å ha lest hva de andre skrev. Det var få andre som lot seg inspirere så direkte. Elisabeth har sagt at hun skriver videre på det hun synes er morsomt, andre varianter avslutter hun når hun ikke synes det er så gøy lenger.

Hvis det er noe jeg ikke synes er så morsomt å skrive, bare slutter jeg historien. Om det er morsomt, kan den bli veldig lang (Elisabeth, diktafon 24. mai).

Hun planlegger ikke på forhånd hva hun vil skrive, men ser hvordan tekstene utvikler seg. Hun oppdaterer oversikten sin etter hver økt og har god oversikt over hva hun, og for det meste også de andre, har skrevet. Til sammen har Elisabeth skrevet 26 sider.

"Mamma, MAT! Endelig! MAT MAT MAT! MAAAAAAT!" Sjudleif går helt av skafet bare han lukter mat. Uansett om det er tørt brød eller lasagne med krem (Yndlingsmaten til Knokky som er katta til Bertil) eller til og med et råttent, brunt, surt, musete eple. Æsj. Klausia kjører rullator rundt inne på kjøkkenet imens Bertil begynner å synges: "Hurra for maten den er så bra ja nå skal vi virkelig feste! Maten er min og maten er bra og mat er det aller beste Se deg rundt i boden hva du vil ha, spis litt av den med et HIPP HIPP HURRA Vi vil alle ha oss en bit og hvem av oss er den neste? Til å feste?" (Melodi: Hurra for deg)

Så synger alle den glade livlige sangen Bertil har "funnet på". Så går de helt tom for mat. Hva gjør de?

[Drar på REMA 1000 og hamstrer](#)

[Drar på peppes pizza](#)

Elisabeths tekst beskriver en situasjon der Sjudleif og familien skal spise. Teksten sprudler av innfall og språklig overflod. Hun trekker inn absurde elementer, *lasagne med krem*, og malende beskrivelse, *råttent, brunt, surt, musete eple*. Hun dikter også en sang uten videre anstrengelser. Dette preger de fleste av tekstene hennes, stort overskudd. Hun har samarbeidet ganske tett med en av redaktørene som skriver mer absurd. Dette har tydelig inspirert Elisabeth til også å prøve ut dette, noe hun tydelig

har kost seg med. Utenom dette prosjektet skriver hun stort sett mer realistisk og gjerne med moralske undertoner. Arbeidet nå har gitt henne en ny dimensjon innen hva hun føler hun kan skrive om. Tegnssettingen er trygg, det samme er rettskrivingen.

Elisabeth skriver med seks fingre pluss tomlene i noe tilnærmet touch. Hun ser på tastaturet, men skriver fort og effektivt, raskere enn hun gjør for hånd. Hun bruker en del kontrollfunksjoner direkte fra tastaturet, eller høyreklikker på musa for å få fram funksjonene hun ønsker. Elisabeth skriver fort og tenker lite underveis. Hun leser gjennom tekster hun har skrevet og retter opp. Hun leser også tidligere tekster før hun går videre på nye alternativer. Hun bruker mer tid enn de fleste på å lese gjennom egne tekster.

Jeg synes det er morsomt å lese, og så vil jeg at det skal henge sammen det jeg skriver. Hvis Klausia egentlig ikke er med Sjødleif på noe så er det jo litt teit da om hun plutselig kommer uten noen grunn (Elisabeth, diktafon 1. juni).

Jeg har ikke hørt andre elever som er så bevisste på at hypertekstene som er koblet til hverandre også bør henge sammen logisk. For de fleste går det greit, siden de ikke lager koblinger til andres tekster, men for Elisabeth ble dette et viktig poeng. Hun tok opp på redaksjonsmøte om de skulle passe på at alle historiene hang logisk sammen eller ikke (Video 12. mai). De andre mente det ikke var så viktig, bare de enkelte variantene hang sammen. De mente det var greit at julenissen for eksempel døde i en variant, men overlevde i en annen. Elisabeth godtok dette, men passet på at det hun selv skrev ikke sviktet på logisk plan.

Geir er en foretaksom gutt som helst vil ha oversikt over hva alle driver med til enhver tid. Han er redaktør og tar oppgaven alvorlig. Han bruker mye tid på å gå rundt og spørre om forfatterne trenger hjelp, på å rette opp hyperkoblinger som ikke virker, rette språkfeil og på å svare på spørsmål. Geir er sterk faglig, leser og skriver godt og har stort ordforråd.

Han spurte mer enn de andre til sammen på innføringsmøtet for å få klarhet i rammer, hva som ble forventet av redaktørene og forfatterne og hva slags type produkt de skulle lage. Han ga seg ikke før han følte han visste det han trengte. Etter denne gangen henvendte han seg nærmest ikke til meg som lærer, det var tydelig han hadde spurt om det han trengte allerede første dag. Han var også klar over at rollen som redaktør krevde noe annet enn å bare skrive.



Geir har skrevet startsiden med den andre redaktøren og skrevet seks sider der andre har bedt om hjelp. Som nevnt tidligere ble denne startsiden skrevet på en spesiell måte, nærmest uten pronominalisering. Denne stilen ble adoptert av flere av de andre forfatterne. Det var tydelig at redaktørene hadde funnet en språkform som appellerte til de andre. I tillegg til dette har han en uavhengig historie på 11 sider der han ikke har samarbeidet med noen. Han har

også samarbeidet med å skrive fem sider med andre på gruppa eller den andre redaktøren. Totalt har Geir vært med på å skrive 23 sider. Han er den på gruppa med best oversikt over hele teksten. Egne tekster er ikke så komplisert sammensatt, med to kortere parallelle historier.

"Jeg skal hjem nå med min sønn lars," "Vil du sitte på?" "Ja sier jeg kan jeg virkelig det," "ja selvfølgelig," sier damen. "Ja da drar vi da," sier Gunnar stolt "ja," sier damen. I bilen skjer det noe spesielt som aldri har hendt med Gunnar før han har spydd og det synes ikke at damen er så delikat. Så hun stopper og sier til Gunnar "gå herifra du eller så kan versogod og tørke opp alt det ekle grise du har kastet ut av din lille kjeft" " unnskyld meg men det ikke så hyggelig at du spyr i min bil" sier damen til Gunnar. Gunnar trekker seg.

Hva gjør Gunnar?

1. [Tørker opp alt han har griset til](#)
2. [Sier at jeg bare kan stå her og vente til noen kommer](#)

Teksten til Geir bærer noe preg av at han har jobbet veldig fort. Flere steder mangler tegnsetting og rettskriving som han til vanlig behersker. Stor bokstav på egennavn og

i begynnelsen av en setning er typiske hastverkseksempler. Det er mye handling på siden, med oppkast og konflikt i sentrum. Språket er preget av overskudd, som når damen karakteriserer oppkastet som ”alt det ekle grise du har kastet ut av din lille kjeff”. Det er også tydelig at dette er en som behersker språket godt, når han skriver at damen ikke synes det var så veldig delikat med oppkast i bilen.

Geir skriver fort og effektivt med seks fingre pluss tomler. Han retter opp feiltasting nesten før det står på skjermen, det er tydelig at han vet hvor bokstavene er. Noen ganger leser han gjennom tekster for å se hva han skal skrive videre, men han er mer opptatt av at lenker fungerer og at sidene er lagret riktig. Dette sjekker han flere ganger, og går systematisk gjennom både sine egne og andres tekster for å kontrollere og rette opp. Redaktørjobben er trolig langt framme i bevisstheten, også når han selv skriver. Han retter i tillegg opp en del skrivefeil og mangler ved tegnsetting i de andres tekster. Han virker nesten mer opptatt av det på fellesskapets vegne enn i egne tekster.

Helheten er god, det gjør ikke så mye med noen skrivefeil. Jeg har jobbet masse med stavekontroll så det ikke skal være så mye, men det er jo umulig å få bort alt da. Vi ba også alle om å sjekke selv, det blir litt mye om bare redaktørene skal sjekke det (Geir, diktafon 4. juni).

6.2.2 De fem elevene sett samlet

Disse elevene ble plukket ut fordi de i stor grad representerer bredden i klassen. De strekker seg fra de som sliter mer faglig, til de som boltrer seg i norskfaget. Noen er styrt av det sosiale, andre foretrekker å arbeide for seg selv. Atter andre behersker data godt, mens noen strever mer på det området. Èn var redaktør, de andre forfattere. Likevel er de alle likeverdige medlemmer. De står sammen om å produsere de interaktive bøkene. Det er plass til dem innenfor samme undervisningsopplegg. Alle elevene er fornøyde med arbeidssituasjonen, de arbeider flittig med egne tekster og bryr seg lite om hva som ellers foregår rundt dem. Om de snakker med andre, er det ikke for å sammenlikne, men for å få hjelp eller planlegge videre utvikling. Som jeg der det, er det en stor grad av faglig differensiering og individualisering i dette arbeidet.

6.2.3 Behov for hjelp av læreren

Fra å se nærmere på noen enkeltelever, vil jeg nå se på klassen som helhet. Stort sett klarte de enkelte elevene seg selv i hele perioden med interaktiv bok. Om de hadde spørsmål, henvendte de seg til redaktørene. Overveiende var det tekniske problemer de trengte hjelp til. Det var særlig tre elever som trengte hjelp fra meg i arbeidet. Den ene er en umoden gutt som kan være sta om han ikke får det som han vil. I en time ble det en konflikt mellom han og redaktørene fordi de spurte om han kunne bytte datamaskin så de kunne sitte ved siden av hverandre. De klarte ikke å løse dette seg imellom, og gutten som hadde plassen, begynte å slå rundt seg. Jeg måtte da gripe inn, roe gemyttene og få sporet gutten inn på skriveingen igjen. Løsningen ble at han satt der timen ut, men at redaktørene fikk denne usjenerte plassen ved senere anledninger. I to logger etter dette skrev gutten om denne episoden.

Jeg synes redaktørene er greie. Men vis jeg setter meg ned og en redaktør seter seg vesina meg så må jeg flyte meg. Hvorfor må redaktørene sitte ved sina verandre? Interaktiv bok er gøy det er fanta si tulto og moro (Kurt, fri logg, 1. juni).

En annen gutt hadde skrevet fire A4-sider med tekst i Word der alt gikk i hverandre. Bare han skjønnte hva som hang sammen, hva som var alternativer og hvilken vei historiene gikk. Tekstene var godt skrevet, med rik språkføring og fantasifulle alternativer. Denne gutten leser spesielt godt, han pløyer fantasyromaner på tusen sider og leser flere timer daglig. Det er hans viktigste hobby og en avgjørende del av identiteten at han er god til og glad i å lese. Redaktørene klarte ikke å rydde opp i teksten og overføre den til FrontPage. De kom derfor til meg og ba meg hjelpe. Jeg satt med gutten og gikk gjennom trinn for trinn hvordan FrontPage fungerer, hvordan man kan kopiere og lime inn tekst og særlig hvordan man lagrer riktig. Det tok lang tid for han å lære dette, men til slutt klarte han det tekniske selv. Etter dette trengte han bare hjelp fra redaktørene. Denne gutten får ikke bruke datamaskin hjemme og er redd for å gjøre feil når han jobber med data.

En gang hjemme så skulle storebroren min gjøre noe, og så bare trykka han på en knapp og da ble hele datamaskinen ødelagt. Nå får vi ikke bruke data hjemme, og han visste ikke at han hadde ødelagt heller (Ivar, diktafon 14. mai).

Den tredje som trengte spesiell oppfølging var en gutt som hadde vært borte hele første uke fordi han hadde brukket armen stygt. Han hadde mye smerter og var redd for å slå den opp igjen da han kom tilbake på skolen. Gutten er spesielt aktiv, han løper alltid, står snow board og kan ikke sitte stille over lenger tid. Han var derfor frustrert over å ikke kunne spille fotball, sykle, hoppe på trampoline og gjøre det han liker. Han kunne nå bare skrive med venstre hånd, med dårlig motorikk gikk dette veldig tregt. Han klarte ikke å bruke mus med venstre hånd. Etter at redaktørene hadde gitt han oppgaven og forklart, hjalp jeg han derfor med å finne fram, lagre en side for han og lage lenker. I det videre arbeidet fikk han redaktørene til å gjøre dette. En gang mistet han alt han hadde skrevet i en time fordi han ikke klarte å lagre. Han var helt knust og begynte på nytt igjen. Jeg tilbød meg å skrive for han, bare han sa hva jeg skulle skrive. På tre minutter hadde vi rekonstruert teksten igjen.

Om de andre elevene ba meg om noe, spurte jeg alltid om de hadde hørt med redaktørene først. Hadde de ikke det, måtte de først be om hjelp der, og som regel løste saken seg med det. Det gjalt stort sett tekniske spørsmål, veldig sjelden språk, innhold eller sosiale forhold. Trolig er dette også fordi det er lettere å formulere de tekniske spørsmålene. Det er ikke så konkret når man er usikker på tegnsetting eller lurer på språklige formuleringer.

Vi har nå sett nærmere på fem elever og fått noe innblikk i andre, alle med ulik motivasjon, ferdigheter og forutsetninger. Vi har sett noe av hva de har prestert, både som individer og kollektivt. De har til felles at det er plass til dem alle. De har alle strukket seg langt, lenger enn hva jeg ville ha forlangt av dem, om det var jeg som satte standarden.

6.3 Elevmedvirkning

I denne delen vil jeg prøve å komme mer innpå elevene, hva de tenker om arbeidet, egen rolle og hvordan læringsutbyttet var for dem.

Som jeg ser det, har elevene i arbeidet med interaktiv bok fått være lærende subjekter, de styrer og de kommer i mål ved å være den de er. Denne ene gangen fikk de lov til å skrive om noe som interesserer dem og fråttse i å være ekspert på hjemmebane. Den enkelte eleven fikk her mulighet til å bidra med det beste i seg, og dermed heve seg selv og resten av gruppa. Flere elever trekker fram nettopp dette i logg eller samtale med meg.

Noe annet som er fint med den interaktive boka er at man kan bruke fantasien sin til å lage mange forskjellige, korte eller lange bøker. Man kan gjøre som man selv vil, og det som passer best for deg selv. Da få man det til bra (Elisabeth, logg 1. juni).

Når jeg skriver får jeg masse ideer om hva jeg kan skrive videre. Jeg kan skrive så masse jeg bare orker, og det kan jeg ikke så ofte ellers på skriving på skolen (Aleksandra, logg 1. juni).

Jeg synes alle jobber bra med interaktiv bok. Det er sjelden noen om tuller eller sløser med tiden de har. Jeg tror det er fordi de har ansvaret selv, og da vil de jobbe bra for at boka skal bli bra til slutt (Geir, logg 1. juni).

Jeg synes det er gøy med interaktiv bok fordi man kan skrive så mye på den. Selv om det er mange som skriver så kan man bestemme mye selv, jeg har bestemt alt selv etter den første dagen hvor vi ble enige. Jeg liker å bestemme selv på den (Knut, logg 1. juni).

Disse elevene trekker fram at de liker å bestemme selv, at de arbeider bedre når de selv har ansvaret, og at de kan bruke fantasien sin så mye de vil. De har fått oppgaver de makter og mestrer, og påtar seg nye utfordringer i den grad de føler de videre at de fremdeles mestrer det. De har frie tøyler til å skrive, og de mobiliserer dermed ekstra for å benytte seg av denne muligheten. Den ene redaktøren trakk også fram at ingen tuller eller sløser med tiden. Ingen voksne pisker eller lokker elevene framover, de har selv ansvar for å komme i mål til den fastsatte fristen.

Dette er i tråd med hva KUF trekker fram: *Elevenes aktive deltakelse i opplæringen anses som en nøkkel til suksess (Kultur for læring:55)*. Når elevene må ta tak i oppgavene de får, vil de også yte bedre. Generell del i L97 som blir videreført med

Kunnskapsløftet, framhever også at *God læring er avhengig av driv og vilje hos den enkelte til å ta på seg og gjennomføre et arbeid* (s. 27). Uten denne driven hos hver enkelt av elevene i klassen, ville ikke de interaktive bøkene kommet i havn. Som jeg ser det er det frivilligheten i å ta på seg arbeidet som gjør at det blir ekstra godt. Elevene ønsket å skrive, fant en overkommelig oppgave og gjennomførte den.

I tillegg til at flere elever føler de arbeider bedre når de har større kontroll over sitt eget arbeid, trekker også noen fram at oppgaver de ellers får kan virke begrensende på dem:

Jeg merker at jeg skriver forttere når jeg har bestemt helt selv hva jeg vil skrive. Det er mye morsommere å ha hele ansvaret selv, og da jobber jeg bedre enn om Tuva skal bestemme alt (Lise, logg 1. juni).

Det er fint at man kan skrive absolutt hva som helst. Jeg liker best å skrive om hvordan skogen er og sånn, ikke hva menneskene gjør. Ellers må jeg alltid skrive om mennesker, og da skriver jeg ikke så bra (Turid, diktafon 4. juni).

Bra at vi kunne velge helt selv. Jeg måtte ikke late som jeg var noen annen. Jeg kunne bare være meg og skrive om det jeg liker. Det er bedre enn sånne oppgaver der alt er bestemt. Nå kunne jeg bare være helt vill og skrive med masse detaljer. Ellers må jeg bare ta dem bort (Ivar, diktafon 11. juni).

Elevene sier de arbeider bedre, får det fokuset de ønsker, ikke må late som de er noen andre og kan ta med alle detaljer som ellers ikke passer inn. Læreren har ikke laget grenser og barrierer rundt tekstene deres, noe de kan føle som et hinder. Felles for disse tre elevene er at de har spesielt stor skriveglede, også utenom arbeidet med interaktiv bok. De har i større grad enn andre elever i klassen funnet fram til en skrivestil de behersker godt. I tillegg kan de enkelt parodierte eller herme etter sjangere de blir stilt overfor. Disse elevene føler tydelig at de i dette tilfellet blir enda bedre om læreren ikke styrer dem innenfor tematikk eller sjanger.

Det er et tankekors disse elevene kommer med. De setter pris på å ikke bli begrenset av læreren. Selv om en lærer steber etter idealet i læreplanen der hun *Ved sitt engasjement og sin entusiasme må ... gi elevene trang til å ta etter og våge seg utpå* (L97:31) kan dessverre det motsatte være tilfellet i hverdagen. Læreren har begrensninger, vi er mennesker og kan ikke være annerledes. Men det er viktig å

reflektere over at disse blir overført til elevene. Det er slitsomt å alltid skulle se muligheter for den enkelte elev, la dem blomstre og utvikle seg optimalt. Resultatet kan være for snevre rammer for elevene, både når det gjelder metoder, tematikk, sosialt miljø og arbeidsoppgaver. Selv om den enkelte lærer gjør det hun kan for ikke å begrense elevene, vil det alltid likevel være en grad av dette i deres gjerning. Men om lærerne er bevisste på dette, er det kanskje lettere å åpne opp når elevene trenger større frihet.

6.3.1 Ansvar – tillit

Når jeg ser nærmere på hva elevene trekker fram når de snakker om arbeidet med interaktiv bok, kretser det ofte rundt spennet mellom ansvar og tillit. De føler de er gitt en tillit til at de kan klare å gjennomføre det arbeidet som er forespeilet. De tar det ansvaret som følger alvorlig og gir ikke slipp. De faller ikke for fristelsen til å gi opp og falle tilbake på læreren, gjøre en dårlig jobb eller lene seg på resten av gruppa. Samtidig er det de som føler at dette ansvaret kan bli i meste laget, at det er for mye som hviler på skuldrene deres.

Elisabeth, som trakk seg før avstemningen om hvem som skulle være redaktør, ble spurt hvorfor hun trakk seg:

Elisabeth: Jeg syntes litt sånn. Jeg var litt redd. Jeg synes det var litt skummelt, litt ekkelt.

Lærer: Hva var det som var ekkelt?

Elisabeth: Så mye ansvar. Jeg var redd for ikke å greie det. Men om det ble vanskelig, så hadde det gått likevel. Da måtte jeg bare klart det da (Elisabeth, diktafon 11. mai).

Elisabeth ser med en gang at å være redaktør innebærer et stort ansvar hun ikke føler seg klar til å ta. Men samtidig sier hun at om hun likevel fikk jobben, måtte hun ha klart den. Læreren ville ikke reddet henne og overtatt jobben. Hun kunne bare stole på seg selv og den andre redaktøren. Ansvaret oppleves som reelt, situasjonen er ekte og avhengig av topp innsats.

På forespørsel om hvorfor de andre ønsket å være redaktør, svarte tre at det hørtes gøy ut og at det innebar å ha en lederrolle med ekstra ansvar. Under er noe utdyping fra tre av elevene.

Bjørn: Fordi jeg syntes det hørtes veldig spennende ut med den interaktive boken. Så hadde jeg ikke gjort det før, sånn redaktør. Jeg ville prøve litt nye ting. Tror jeg klarer det ansvaret (Diktafon 11. mai).

--

Turid: Fordi jeg synes det er gøy å være sånn der ledergreie (Diktafon 11. mai).

--

Marcus: Fordi jeg synes at jeg klarer å styre ganske bra. Og så at alle får snakket og si sin mening. Og det synes jeg jeg klarer ganske bra.

Lærer.: Du var redaktør også i klasseavisen.

Marcus: Det synes jeg var veldig bra. For da får man litt sånn oversikt da, over hva som skjer. Så da får man informasjon hva som skjer og hva de forskjellige gjør. Da får man vite det på forhånd. Jeg har også vært i elevrådet, og det var ganske gøy (Diktafon 11. mai).

Alle er her bevisste på at å være redaktør er en helt annen rolle enn å være forfatter. De må være ledere, styre og ha oversikt. Det er et ansvar de er villige til å ta. For noen elever kan nettopp dette være en ekstra utfordring for å få en tilpasset skolehverdag (L97:58). Det er en mulighet til å individualisere, ikke bare på det faglige planet, men i forhold til hvilken rolle elevene kan bære. Noen elever kan trenge den ekstra utfordringen, de er så trygge på å være en del av en gruppe at de bør få komme videre. De bør få stikke seg ut, være et sted de kan falle om de feiler, men trolig heller vil vokse godt på. De er ikke lenger bare ansvarlig for egen atferd og egne prestasjoner. Mange elever vil aldri prøve seg i denne posisjonen, men for enkelte kan det være nødvendig. Det er de elevene som kan oppleve at skolen blir for lite utfordrende, at de kjeder seg og blir underyttere.

6.4 Kan dette kalles tilpasset opplæring?

I innledningen viste jeg hvordan jeg kom fram til den andre problemstillingen i forbindelse med kausarbeidet:

Kan man se metoden å arbeide med interaktiv bok som en type tilpasset opplæring?

For det første mener jeg det er tydelig at denne arbeidsmåten kan bli ansett som en egen metode. Målet med å skrive en interaktiv bok ble koblet tett sammen med

ansvarslæring på et gjennomgripende plan. Læreren trakk seg uvanlig langt tilbake for å la elevene oppleve det reelle ansvaret med å få et prosjekt i havn. Alle elevene følte dette felles ansvaret for boka, men det ble mer oppfattet som en frihet til å skrive på den måten de ville. Denne skriveperioden var i så måte markant forskjellig fra hva de ellers var vant til. Jeg vil kalle dette en pedagogisk metode. Andre lærere kan senere bruke undervisningsopplegget som ligger til grunn for arbeidet med interaktiv bok i en tilsvarende elevgruppe.

Kan man se metoden som en type tilpasset opplæring? Ja, jeg mener det ikke er tvil om dette. I følge *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, Opplæringslova §1-2* skal som nevnt alle elever *så langt som mulig gis en opplæring som tar hensyn til den enkeltes forutsetninger og evner*. Opplæringen denne klassen har fått når det gjelder å skape en hypertekstroman, har tydelig tatt hensyn til den enkeltes forutsetninger og evner. Elevene har alle fått skrive på sitt nivå og etter sine interesser. Elevene har i ulik grad påtatt seg ansvar, noen har kun hatt seg selv å holde styr på, noen har hjulpet til i gruppa på frivillig basis, og noen har tatt jobben med å lede og administrere hele prosessen. Også her har elevene ulike evner, og de har fått brukt dem i den grad de kan beherske det. Det er heller ikke et lite ansvar å sørge for at en selv alltid har noe å skrive om, at tekstene henger sammen og blir best mulig, at man følger avtaler og deltar aktivt i gruppa. For de fleste i 6. klasse er dette mye å forvente, uten at læreren skal hjelpe til og minne på til stadighet.

Metoden med interaktiv bok skiller seg fra mange andre tilnærminger til tilpasset opplæring ved at det er elevenes egeninnsats og innsikt som differensierer, ikke lærerens. I dette tilfellet har læreren gitt elevene en oppgave som favner så bredt og er så sammensatt at alle elevene har kunnet arbeide med den på sitt nivå. Det er ikke, som tilfellet ofte er i skolen, en oppgave som er beregnet for en gjennomsnittlig elev som enten må forenkles eller gjøres mer krevende for at hele elevgruppa skal kunne løse den. Det blir da straks læreren som vurderer hva som er enkelt eller vanskelig og hvordan man kan tilpasse det. Ofte vil læreren være den som plasserer eller veileder elevene inn i ulike grupper, for at nivået best mulig skal passe til den enkelte elev. I denne metoden får man ikke den problematikken.

Eleven vurderer selv hva som er enkelt og vanskelig, noe som etter all sannsynlighet ikke vil være det samme fra elev til elev. For noen elever krever det enormt å ta ansvar for seg selv, for andre er dette ikke et tema. Noen elever behersker det datatekniske, men kan streve med å komme i gang med skriving. For andre er det motsatt. Ved å angripe oppgaven selv, kan eleven velge å konsentrere seg om det hun er best på, utfordre seg selv ved å ta det krevende først eller velge løsninger som ikke gir for mye motstand. Følelsen av mestring og kontroll vil derfor dominere, og med den øker også lysten til å komme videre.

Som jeg så denne elevgruppa, var det utvikling jevnt over, men det gikk på ulike områder. Generelt virket det også som om elevene vokste mer med denne oppgaven enn med annet arbeid de har hatt. For flere av elevene var graden av konsentrasjon påfallende, de kunne jobbe godt over en lenger periode enn de før hadde klart. Dette var trolig ikke noe de arbeidet bevisst med, men det ble en naturlig del for å kunne få skrive mest mulig. Mange ble tydelig bedre til å skrive på tastatur. De skrev fortere, gjorde mindre feil og var mer effektive i redigering. Språkføring og tekstbinding var områder som også var i utvikling, det var tydelig at lystbetont mengeskriving hadde god effekt.

Hvorfor fungerte metoden med interaktiv bok så godt som tilpasset opplæring? Som jeg ser det, henger det i stor grad sammen med de tre aspektene som pekte seg ut under analysen av materialet. Det var et godt inkluderende miljø der elevene kunne være forskjellige. Oppgaven var formulert så den la til rette for faglig differensiering. Arbeidet krevde elevmedvirkning, elevene måtte selv ta grepet om oppgaven for å løse den. I det avsluttende kapittelet vil jeg se nærmere på disse tre aspektene i lys av den tredje problemstillingen:

Hva skal til for å få til en vellykket tilpasset opplæring?

DEL IV – VEIEN VIDERE

7 Hva skal til for å få til vellykket tilpasset opplæring?

I denne delen ønsker jeg å løfte blikket fra den konkrete kasstudien og se mer generelt på hva som skal til for å få til en vellykket tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring er et ideal mange lærere knekker ryggen på. De prøver å lage differensierte opplegg til alle elevene de har, der særlig tempo og nivå innenfor samme tematikk er i fokus. Dermed lager de parallelle opplegg, typisk i tre nivåer (Bjørnsrud 1999:68). Og bare det å lage tre varianter av lekseplaner, arbeidsplaner og oppgaver er en stri nok tørn. Andy Hargreaves, som arbeider med skolen og lærere i et kulturperspektiv, mener dette er en del av intensiveringen som preger moderniseringen i skolen. Lærere får fortettet arbeidsdagen sin, arbeider mer dobbelt og har utstrakt papirarbeid, men kvaliteten trenger likevel ikke å øke. Resultatet er utbrente lærere (Hargreaves 1996:129).

Andre ser begrepet *Tilpasset opplæring* som nok et moteord. En trend som vil gå forbi, akkurat som ansvar for egen læring, lesing på talens grunn, åpne skoler og prosjekttvungen fra Hernes. Det er alle gode tanker, men urealistiske å gjennomføre i den grad politikerne ønsker. De krever for mye, for fort. Da kan man like gjerne vente et par år, på en ny læreplan, en ny minister med nye ambisjoner og fortsette skolen som man alltid har gjort. Det avgjørende er tross alt at barna lærer det de skal, trives på skolen og at lærerne holder seg i jobben (Arneberg og Overland 2001:105).

Er det mulig å realisere tilpasset opplæring uten at dette skal bety voldsomt merarbeid for læreren? Ja, jeg mener det, men man må se prinsipielt annerledes på utgangspunktet enn hva som ofte er blitt gjort.

7.1 Modell for tilpasset opplæring

For å klargjøre hvordan jeg tenker, har jeg laget en modell for hva jeg mener skal til for å få til en tilpasset opplæring (Se *Figur 1* under.) Denne tar utgangspunkt i analysen av kasstudien fra arbeidet med interaktiv bok, min praksisteori og erfaring. Jeg mener man kan få en vellykket tilpasset opplæring om man tar hensyn til tre aspekter ved undervisningssituasjonen. De tre områdene er inkluderende miljø, faglig differensiering og elevmedvirkning. Alle områdene må vektlegges gjennom hele skoleløpet, men graden og formen de bør ta, vil variere med erfaring og modenhetsnivå til elevene. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på de tre sidene ved tilpasset opplæring. Jeg vil også peke på hva som kan skje om et av områdene faller ut av et undervisningsopplegg, og hvorfor tilpasset opplæring da kan bli vanskeligere å realisere.



Figur 1

7.1.1 Inkluderende miljø

Det framheves i *I første rekke* at inkludering forutsetter samarbeid og demokrati (*I første rekke*:85). Dette gjelder ikke bare elevene mellom, men også i klasseroms- og skolekulturen, mellom foreldre og personalet på skolen. Elevene har i denne sammenhengen rett til å bli hørt, bli tatt på alvor og ha noe å si i utformingen av skolehverdagen.

Demokrati i denne forstand krever at elevene har kompetanse på området, men også at de har selvtillit til å stå fram med sine synspunkter og være tydelige i gruppa. Denne selvtilliten er avgjørende for å kunne ha et inkluderende miljø, som kan ha tilpasset opplæring (Arneberg og Overland 2001:34). Først når selvtilliten er på plass, kan elevene være de handlende subjekter de skal være i forhold til sin egen læring (ibid 74). Cassandra Cole, opprinnelig spesialpedagog som har forsket innen feltet inkluderende skolemiljø, trekker fram at effektiv klasseromsledelse og et forutsigbart miljø er avgjørende for å sikre faglig, sosial og emosjonell inkludering av elevene (Cole 2002:4-6).

Om man ikke har et inkluderende miljø i gruppa, kan tilpasset undervisning fort bli vanskelig (Skaalvik og Skaalvik 1996:118). For meg er dette et avgjørende punkt. Tilpasset opplæring betyr at elevene skal få ulik behandling, fordi de er forskjellige. Om det ikke er rom for denne forskjelligheten, vil heller ikke elevene og foreldrene gå med på at elevene får ulik behandling. Dersom det er rådende i et klassemiljø er at man ikke skal stikke seg ut, det være seg i alle retninger, kan man ikke samtidig hevde alle har rett til å være seg selv. Læreren må da arbeide aktivt med å snu tendensen til at det er riktig og viktig å være forskjellig. Hun må skape et miljø der det er åpenhet rundt dette. Da må man starte tidlig. Jeg mener dette er det absolutt viktigste å prioritere de første årene i barneskolen, for at det videre skoleløpet skal kunne tilpasses den enkelte elev.

Ofte har en velment tilpassing av skolehverdagen ikke falt i god jord hos eleven. Jeg ser det som et grunnleggende premiss at om eleven er redd for å skille seg ut, vil ikke hjelp som understreker at hun er annerledes, bli vellykket. Dette kan for eksempel være en elev som har spesifikke lærevansker og som trolig ville profittert på å bruke datamaskin i klassen. Mange elever vil nekte dette fordi de andre elevene ikke bruker PC, de vil ikke skille seg ut og være annerledes. Det er ille nok som det er å ha problemer med å lese og å skrive, om det ikke skal synes så godt i tillegg. Disse elevene føler tydelig at miljøet ikke er inkluderende nok til å godta at noen har PC, men ikke alle. Snarere enn å tvinge fram bruken av PC, bør man ta denne følelsen på alvor. Hva skal til for at eleven skal føle det som en god hjelp og ikke en stigmatisering å ha en datamaskin på pulten?

Et annet eksempel kan være en elev som ikke tjener på ekstra oppfølging i form av spesialundervisning eller spesiell tilrettelegging. Problemet er at eleven bruker alle sine krefter på å virke normal, på å være som de andre. Det faglige som han også strever med, blir skjøvet stadig lenger bakover, jo mer tid som går, jo vanskeligere blir det å holde fasaden. Også her er det tydelig at eleven føler det ikke er rom i klassemiljøet for en som sliter faglig. Om han ikke er normal faglig som de andre, vil han heller ikke bli akseptert. Å ta denne eleven ut for spesialundervisning kan virke mot sin hensikt, han vil definitivt ikke lære noe om han hele tiden tenker på hva de andre mener om at han er ute av timen. Også her må man arbeide med miljøet. Er frykten reell, og hvordan kan man best bearbeide den?

Dette er ikke arugumenter mot spesialundervisning eller annen form for tilpasset opplæring. Tanken er at om elever skal forskjellsbehandles pga. faglig ståsted, må miljøet rundt og eleven det gjelder, akseptere at dette er normalt og riktig. Uten disse holdningene vil ikke hjelpen være så effektiv som den kunne vært.

Noe av dette kan også ha med barnets selvbilde og verdensforståelse å gjøre fra lenge før hun begynte på skolen. Jeg tror likevel at et inkluderende miljø vil kunne lette på byrden for denne typen elever. Om det aksepterende og rause får dominere snarere enn splid og konkurranse, er håpet at også mer usikre og engstelige elever kan klare seg bedre (Skaalvik og Skaalvik 1996:155).

7.1.2 Faglig differensiering

Faglig differensiering er trolig den delen av tilpasset opplæring de fleste har i tankene. Som nevnt i teoridelen om tilpasset opplæring oppfatter mange lærere dette kravet fra myndighetenes side som nærmest umulig å få til. Hargreaves mener dette er et typisk trekk ved den moderne skole, kravene fra læreplaner og myndigheter blir sett på som så uoverkommelige at lærerne synker ned i en skyldfølelse. De arbeider stadig mer innbitt med å innfri kravene, men makter ikke å se større på problematikken og kanskje finne alternative tilnæringsmåter (Hargreaves 1996:152). Parallele opplegg blir ofte resultatet.

En metode der man heller arbeider med å finne en oppgave som kan treffe alle, vil også bety en langt mindre arbeidsmengde for læreren. Denne formen for tilpasset opplæring vil derfor bli mer attraktiv og aktuell for læreren. Hun kan konsentrere seg om å formulere en god oppgave, snarere enn å lage fire oppgaver som er variasjoner rundt det samme. Hun må produsere kvalitet, ikke kvantitet for elevene. Jeg mener dette i lengden må være veien å gå om man skal få til tilpasset opplæring med de ressursene som finnes i skolen. På den måten kan man bevare overskuddet som skal til for at lærerne ikke skal bli pensumblinde, men klare å holde elevene og deres læring i fokus.

Styrken med et bredt opplegg som kan fange inn hele elevgruppa er også at elevene kan jobbe på de områdene som er mest hensiktsmessige for dem. Det er ikke på forhånd definert av læreren hva som skal jobbes med, hva som blir ansett som vanskelig og hva som er mer elementært. Elevene vil også føle at de jobber med det samme. Fellesskapet blir styrket, selv om arbeidet er individuelt.

Om man ikke lykkes i å formulere en god og bred nok oppgave til at alle finner utfordringer, mener jeg det er dette som på sikt gjør elevene skoletrøtte. Om de til stadighet opplever at oppgavene er uoverkommelige eller banalt enkle, vil det med tiden ikke være motiverende å arbeide videre. Elevene vil føle de ikke passer inn, at skolen er for andre elever, at det ikke lønner seg å ha full innsats (Imsen 1997:100). Jeg tror i første rekke det vil være de sterke elevene som faller av, som blir underytere og må finne andre måter å få utløp for sine krefter på. Bjørn Bremvik fra Blindernveien BUP framhever at ledere i mobbegjenger ikke sjelden er skolesterke elever med gode hjemmeforhold, men nærmest ingen utfordringer på skolen. Det er spenningssøkende elever (Bremvik, foredrag 27.11.1998).

7.1.3 Elevmedvirkning

Allerede fra første klasse bør elevene få noe ansvar. I begynnelsen bør ansvaret være marginalt, kanskje bare å komme tidsnok. Eleven må lære at det er hennes eget ansvar å komme presis. Denne følelsen av medansvar i eget liv er viktig også for lærevaner

og strategier senere i skolen (Skaalvik og Skaalvik 1996:127). Det er ikke læreren som skal få inn elevene, det er elevene som velger å gå inn. Først når det helt enkle sitter på plass, kan læreren utvide og for eksempel gi elevene ansvar for å lede klassemøter, sjekke at alle er til stede, se om alle har levert lekser og lignende. Enkelte elever klarer ikke å komme presis og levere lekser, selv på slutten av barneskolen. Jeg mener dette stort sett vil være fordi læreren ikke har prioritert dette, og daglig hentet inn elever, bedt om lekser osv. Selvfølgelig vil det være noen helt spesielle elever som vil streve med det mest basale, selv om de går i 7. klasse. Jeg mener man da skal fortsette med å arbeide med dette, ta små skritt i retning av større medvirkning i egen hverdag. Hverdagsmestring vil da være fokuset, noe denne lille gruppen med elever trolig må jobbe med også som ungdom og voksne.

Ansvar når det gjelder innhold, er mye mer krevende, det må komme litt senere, avhengig av modenheten til elevene. Det de relativt tidlig kan gjøres bevisst på, er hvilke metoder som brukes i klassen. Elevene ser at man kan nærme seg stoff på ulike måter, det er ikke gitt at man må ha storyline eller tavleundervisning. På sikt vil kanskje elevene selv se hvilken arbeidsmetode som passer dem best, og velge denne i eget arbeid. Dette lar seg relativt lett gjøre med mindre tema, der elevene kan velge mellom forskjellig tilbud av undervisning. Målet er at de skal lære mest mulig, hvordan de gjør det er opp til dem selv. Dette er i tråd med de tidligere omtalte læringsstilene (se 2.1.1).

Jeg mener eleven er skolens viktigste ressurs. Det er hun som vet hvordan hun har det, hva hun føler hun mestrer, hva hun drømmer om, og hva hun er i ferd med å lære. Det er ikke sikkert dette er helt tydelig og fram i dagen, men det kan man trene seg opp til å se. Om læreren og eleven får mulighet til å snakke om dette, komme nærmere inn på hvordan eleven lærer best, hvilke ambisjoner hun har og hva hun er redd for, vil tilpasset opplæring få en helt annen dimensjon. Læreren og eleven kan i samarbeid sette opp rammer og avtaler som gjør at den eleven kan utvikle seg optimalt. Læreren må selvfølgelig veilede eleven, oppfordre henne til å tenke nytt, prøve ut andre tilnærminger og ikke kjøre seg fast i spor, men til syvende og sist er det eleven selv som skal gjøre jobben.

Om eleven føler et ansvar for egen skolegang, for avtaler og planer inngått med læreren, vil hun trolig også være mer motivert for å få det til (Bolstad red. 2001:231).

Det er bare hun som kan lære seg bruk av stor bokstav, hvordan man lager hyperkoblinger eller å ta ordet i en forsamling. Ingen andre kan gjøre denne jobben for henne, derfor er det så viktig at hun har lyst til å tilegne seg disse ferdighetene. Jeg mener dette vil være et mye mer effektivt insentiv enn om læreren krever at hun skal kunne hyperkoblinger innen fredag. Da vil forholdet lærer – elev spille inn, maktkamp, grensetesting, pliktfølelse osv. Den direkte veien gjennom eleven har ikke disse problematiserende faktorene.

For læreren vil det også være en stor lettelse i tilpassingen av opplæringen om elevene kommer mer på banen. Hun kan bruke mindre tid på å prøve å finne ut av hvordan elevene best lærer, og heller spørre dem direkte. Selvfølgelig skal ikke en lærer blindt tro på hva eleven sier, egen kartlegging og observasjon må også ligge til grunn. Men det kan gi en pekepinn, og det viser hvor eleven er motivert til å arbeide. Om en elev sliter både med dobbeltkonsonant og å lese høyt, men har mest lyst til å jobbe med dobbeltkonsonant, vil det da være mest hensiktsmessig å ta tak i dette først. Eleven har da valgt satsingsområde selv, det forplikter (Glasser 1985:21).

7.2 Avslutning

Som en avslutning vil jeg si elever kan få til mye mer enn vi lærere har tendens til å tro, bare vi lar dem slippe til. De sitter med store ressurser, arbeidskapasitet og lyst til å jobbe. Om skolen klarer å få til en tilpasset opplæring så elevene kan få utvikle seg på egne premisser er en stor utfordring videre. Jeg tror man vil klare det om man alltid har inkluderende miljø, faglig differensiering og elevmedvirkning i bakhodet.

Kilder

Andersen, Knut, Hilde Harnæs og Torleiv Holmen (1998) *Terrella – Natur- og miljøfag for 6. klasse* Oslo: Damm forlag

Arneberg, Per og Bjørn Overland (2001) *Fra tilskuer til deltaker – Om skoledemokrati, tilpasset opplæring og inkludering* Oslo: NKS-forlaget

Arnesen, Anne-Lise (2004) *Det pedagogiske nærvær – Inkludering i møte med elevmangfold* Oslo: Abstrakt forlag

Baune, Tove Aarsnes (1999) *Den skal tidlig krøkes... Skolen i historisk perspektiv* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS

Bjørnsrud, Halvor (1999) *Den inkluderende skolen – Enhetsskolens idealer, dilemmaer og hverdag* Oslo: Universitetsforlaget AS

Bolstad, Bjørn red., Elin Bonde, Inger E. Haugerud, Ingrid Jacobsen, Ellen Raaum, Knut åge Teigen (2001) *Moderne pedagogikk – Teori og praksis ved Ringstabekk skole* Oslo: Universitetsforlaget AS

Boström, Lena (2001) *Fra undervisning til læring* Oslo: Kommuneforlaget

Bremvik, Bjørn (1998) *MIDVAS – en modell for atferdstrening* Forelesning 27.11.1998 på Tonsenhagen skole, Oslo

Bull, Tove (1985) *Lesing og barns talemål* Oslo: Novus

Bærum kommune (2003) *Brukerundersøkelse, elev- og foreldrerresultater*

<http://www.baerum.kommune.no/category.php/category/Resultater/?categoryID=619>

9 (lest 12.02.2004)

Charmaz, Kathy (1995) *Grounded Theory* i Smith, Jonathan A., Rom Harré og Luk Van Langen hove (1995) *Rethinking methods in psychology* London: SAGE Publications

Clemet, Kristin (2004) *Derfor trenger vi nye læreplaner* http://skolenettet.no/cgi-bin/MsmGo.exe?grab_id=80&page_id=8585216&query=Tilpasset+oppl%C3%A6ring&hiword lest 20.02.2005

Cole, Cassandra, Sandra Washburn og Jim Ansaldo (2002) *A shared responsibility for all students: Toward a definition of inclusive schools* Bloomington, IN: Indiana University

Dagbladets nettsted www.dagbladet.no (lest 15.11.2004)

Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1996) *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*

Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1995) *NOU 1995:12 Opplæring i et flerkulturelt Norge*

Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet (2003) *NOU 2003:16 I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning

Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement (2003) *Stortingsmelding nr. 30 2003-2004 - Kultur for læring*

Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement (2004) *Rundskriv F-13/04, Dette er Kunnskapsløftet, Kultur for læring*

Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet (2004) *Veiledning om – Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring – Regelverk, prosedyrer og prosesser – Revidert utgave 2004* Oslo: Læringscenteret (LS)

Dick, Bob (2002) *Grounded theory: a thumbnail sketch*
www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/grounded.html lest 30.09.2004

Eik, Liv Torunn (1999) *Storyline : tverrfaglig tilnærming til aktiv læring* Oslo: Tano
Aschehoug

Elderbrock, David og David Karlins (2000) *Microsoft FrontPage 2000 Bible* Foster
City, California: IDG Books Worldwide, Inc.

Endestad, Tor, Petter Brae Branzæg, Jan Heim, Leila Torgersen, Birgit Hertzberg
Kaare (2004) *NOVA Rapport 1/2004 "En digital barndom?" "En spørreundersøkelse
om barns bruk av medieteknologi* Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst,
velferd og aldring

Engelsen, Britt Ulstrup (1997) *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva•
hvordan• hvorfor- Revidert mot L97* Oslo: Ad Notam Gyldendal AS

Fottland, Helg red. (2001) *Tilpasning og tilhørighet i en skole for alle* Bergen:
Fagbokforlaget

Fylling, Ingrid (2004) *Arbeidsformer og inkludering i skolen – politikk og praksis* i
Solstad, Karl Jan og Thor Ola Engen red. (2004) *En likeverdig skole for alle? Om
enhet og mangfold i grunnskolen* Oslo: Universitetsforlaget

Gilje, Jan (2001) *I spenningsfeltet mellom krav og credo* i Bergrem, Trygve red.
(2001) *Slipp elevene løs! Artikler med søkelys på lærerrollen* Oslo: Gyldendal norsk
forlag AS

Glasser, William M.D. (1986) *Control Theory in the Classroom* New York: Harper &
Row Publishers Inc.

Grøterud, Marit og Bente Bolme Moen (2001) *Tilpasset opplæring – idealer og muligheter* i Fottland, Helg red. (2001) *Tilpasning og tilhørighet i en skole for alle*
Bergen: Fagbokforlaget

Gunnestad, Arve (1992) *Spesialpedagogisk læreplanarbeid* Oslo: Universitetsforlaget AS

Gustavsson, Kari (lest 20.01.2004) www.karlsrud.gs.oslo.no

Haanæs, Marianne og Grethe Kvalheim (1998) *Pluss grunnbok 6a – matmatikk for barnesteget* Oslo: NKS-Forlaget

Hargreaves, Andy (1996) *Lærerarbeid og skolekultur – Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder* Oslo: Ad Notam Gyldendal AS

Haug, Peder (1999) *Spesialundervisning i grunnskulen - Grunnlag, utvikling og innhald* Oslo: Abstrakt forlag

Horn, Kjell (1995) *Læreren som leder* Oslo: Cappelen akademisk forlag

Håstein, Hallvard og Sidsel Werner (2004) *Men de er jo så forskjellige - Tilpasset opplæring i vanlig undervisning* Oslo: Abstrakt forlag

Imsen, Gunn (1997) *Elevens verden – Innføring i pedagogisk psykologi* Oslo: TANO A.S.

Jackson, Steve og Ian Livingstone (1985) *Fighting fantasy - Skatten i monsterfjellet* Oslo: Schibsted

Jørgensen, Per Schultz og Lars Dencik (1999) *Børn og familie i det postmoderne samfund* København: Hans Reizel forlag

Klette, Kirsti (2003) *Lærernes klasseromsarbeid: Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97* i Klette, Kirsti red. (2003) *Evaluering av Reform 97 – Klasserommets praksisformer etter Reform 97* Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt

Lerangis, Peter (1988) *Time Machine – Last of the Dinosaurs* New York: Starfire

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)
www.lovdata.no/all/hl-19980717-061 (lest 20.10.2004)

Meyer, Jan (lest 15.03.2005) *Goals, outcomes and future challenges in a non-institutional society for people with developmental disability in Norway*
<http://www.hih.no/forsiden/JanMeyer.htm>

Moen, Torbjørn (1996) *Jenter – en roman som stadig slutter – eller ikke i det hele tatt*
Oslo: Tiden

Montgomery, R. A. (1977) *Choose your own adventure – Journey under the sea*
Canada: Bantam

Nydahl, Audhild (2000) *Frihetens lenker? 5. klassinger i møte med hypertekst* Oslo:
Hovedfagsoppgave i nordiskdidaktikk, Universitetet i Oslo

Robson, Colin (2002) *Real world research, second edition* Cornwall: Blackwell
Publishing

Romøren, Tor Inge (lest 15.08.2004) *Nyansert integreringsdebatt?*
www.program.forskningsradet.no/vfo/nyhet/nyhet027.php3

Schwebs, Ture og Hildegunn Otnes (2004) *tekst.no – Strukturer og sjangrer i digitale medier* Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og J.W. Cappelens forlag a.s.

Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik (1996) *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø* Oslo: TANO A.S.

- Smith, Jonathan A. (1995) *Semi-Structured Interviewing and Qualitative Analysis* i
Smith, Jonathan A., Rom Harré og Luk Van Langenhove (1995) *Rethinking methods
in psychology* London: SAGE Publications
- Solstad, Karl Jan (2000) *Entreprenørskap – noko for skolen? – ei drøfting og ei
kartlegging* Bodø: Nordlandsforskning
- Solstad, Karl Jan (2004) *Einskapsskolen – likeverd og mangfald under same tak?
Introduksjon* i Solstad, Karl Jan og Thor Ola Engen red. (2004) *En likeverdig skole
for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen* Oslo: Universitetsforlaget
- Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning (2003) *Norsk offentlig utredning
2003:16 - I første rekke*
- Statistisk sentralbyrå og Det kongelige Utdannings- og forskningsdepartement (2003)
Aktuell utdanningsstatistikk – Utdanningsbarometeret 2002
www.ssb.no/emner/04/utdanning_as/2002/au2002.pdf (lest 12.11.2004)
- Strauss, Anselm og Juliet M. Corbin (1997) *Grounded Theory in Practice* Thousand
Oaks, California: Sage
- Stine, Robert Lawrence (2002) *Grøssernes mysterier – Iskalde grøss* Oslo: Damm
- Strømstad, Marit (2004) *Inkluderende skole – Hva er det?* i Solstad, Karl Jan og Thor
Ola Engen red. (2004) *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i
grunnskolen* Oslo: Universitetsforlaget
- Trageton, Arne (1995) *Verkstadspedagogikk 6-10 år* Haugesund: Høgskolen Stord /
Haugesund
- Trageton, Arne (2003) *Å skrive seg til lesing – IKT i småskolen* Oslo:
Universitetsforlaget
- Utdanningsdirektoratet (2004) *Ressurser* www.skoleporten.no lest 25.08.2004

Aarre, Tone red., Håvard Lunnan, Per Martin Flatby og Bjørg Åsta (1998) *Midgard – samfunnsfag bind 6* Oslo: Aschehoug

Vedlegg

Vedlegg 1, Brev for tillatelse fra foreldre

Gjennomføring av prosjekt i norsk med IT som verktøy

I klassen legger vi vekt på undervisningsopplegg med aktiv elevdeltakelse og læring i sammenhenger som er meningsfulle for elevene. Jeg går nå igang med min masteroppgave i norskdidaktikk og ønsker å bruke klassen som eksempel for å beskrive et norskprosjekt med IT. Elevene skal få være med på å utvikle en egen sjanger innen tekstskaping der vi bruker dataprogrammet FrontPage som utgangspunkt. Jeg regner med at vi vil bruke norsktimene i ca. tre uker til dette prosjektet. Det vil særlig bli lagt vekt på kreativ skriving, tilbakemelding, rettskriving og leseropplevelse. Dette er momenter som blir vektlagt i læreplanen.

Grunnen til at jeg henvender meg til dere, er at jeg ønsker en grundig dokumentasjon av arbeidet som gjøres. Jeg ønsker at elevene skriver logg, at jeg tar intervjuer med elevene og at noen faste møter i klassen blir filmet. I tillegg ønsker jeg å kunne bruke teksten som produseres av elevene i mitt arbeid. Det jeg eventuelt vil bruke i masteroppgaven vil være anonymisert. Det skal ikke være mulig å spore tilbake hvem som blir sitert. I tillegg kan det bli tatt noen bilder for å illustrere arbeidsmåten. Det vil ikke stå navn under bilder.

Jeg ber dere returnere skjemaet under innen 23. april og krysse av for de aktuelle områdene

Vennlig hilsen Tuva

✂-----

Aktuell dokumentasjon	Ja, det er greit å bruke elevens Bidrag i masteroppgaven.	Nei, vi ønsker ikke at elevens Bidrag brukes i masteroppgaven.
Logg		
Skrevet tekst		
Intervju		
Bilde		
Videopptak		

Elevens underskrift: _____

Foresattes underskrift: _____

Vedlegg 2, Bruksansvisning for å skrive interaktiv bok i FrontPage

(Vedlegget har en noe annen utforming enn den opprinnelige av datatekniske hensyn. Instruksjonen elevene fikk var i liggende A4-format, med all tekst på en side. Denne siden var laminert.)

Skrive interaktiv bok

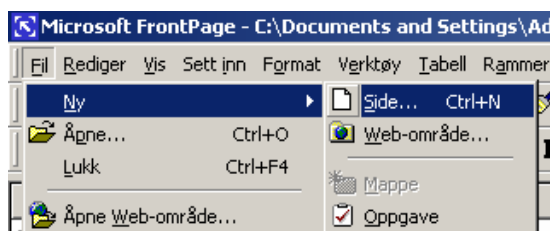
1. Skal du lage en ny side i boka, gå rett til 2. Skal du jobbe videre med en side du har begynt på, husk å åpne siden via Frontpage på [Netdata – 6. trinn – 6c – Interaktiv bok – Hufflepuff / Ravenclaw](#)

2. Åpne Microsoft FrontPage



Microsoft FrontPage.lnk

3. Gå på [Fil – Ny – Side](#)



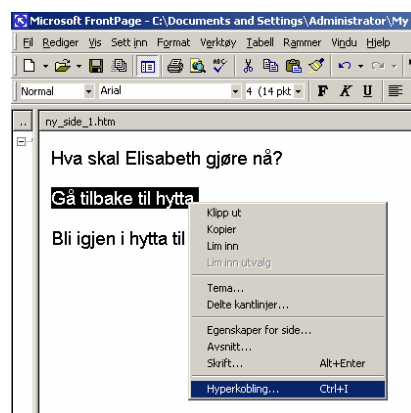
4. Lagre før du begynner å jobbe med siden.

Gå på [Fil – Lagre som – Netdata K – 6. trinn – 6c – Interaktiv bok – Hufflepuff / Ravenclaw](#) → Skriv hva siden du skal skrive heter. Ikke bruk æ, ø, å.

5. Før du begynner å skrive, må du lage hyperkobling fra den siden du skriver videre fra til din nye side. Lag hyperkobling ved å åpne siden du skriver videre fra. Marker løsningen du skal skrive, høyreklikk og velg [Hyperkobling](#).

Velg hvor hyperkoblingen skal gå (eks. [Netdata K – 6. trinn – 6c – Interaktiv bok – Hufflepuff / Ravenclaw](#) – eks. [Tilbake til hytta](#)).

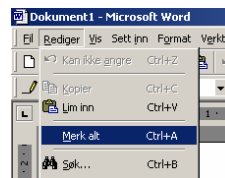
Trykk [Målområde](#) – OK.



Nå er du klar til å begynne å skrive (gå til punkt 9) eller å lime inn teksten du har skrevet på diskett (gjør punkt 6-8 først).

6. Sett inn disketten. Åpne dokumentet ved å gå på *Fil – Åpne – 3,5 tomers diskett(: A) – navnet på dokumentet eks. Tilbake til hytta.*

7. Marker hele teksten ved å gå på *Rediger – Merk alt*. Kopier teksten ved å gå på *Rediger – Kopier*.



8. Åpne siden du skal skrive i FrontPage. Lim inn teksten ved å gå på *Rediger – Lim inn*. Marker teksten igjen ved å gå på *Rediger – Merk alt*.

9. Velg *Skrifttype Arial* og *Skriftstørrelse 4*.

10. Skriv den siden du har tenkt deg. Det skal være minst åtte linjer.

11. På slutten av siden skal du lage et spørsmål som leseren skal velge løsning på.

Eks. Hva skal Elisabeth gjøre nå?

12. Lag to mulige løsninger på spørsmålet.

Eks. Gå tilbake til hytta.

Bli igjen i hytta til de andre jentene.

Disse løsningene blir hyperkoblinger til nye sider i boka.

Lykke til!

Vedlegg 3, Intervjuguide

1. Samtale med alle som ønsket å bli redaktør, 11. mai

- Hvorfor ville du bli redaktør?
 - o Egenskaper
 - o Evner
 - o Annet
- Jobben, hva går den ut på
- Reaksjon på å bli valgt / ikke valgt

2. Intervju tidlig i skriveprosessen, 18. mai

- Hvordan er det å skrive?
 - o Holdninger, følelser
 - o Skjønne oppgaven
- Skriveprosessen
 - o Hva styrer skriving?
 - o Inspirasjon, planlegging
 - o Lese over, retting
- Forskjell data, skrive for hånd
 - o Hva er forskjellen
 - o Påvirker det måten å skrive
 - o Fort nok for det man ønsker å skrive

3. Avslutningsintervju, 4. – 11. juni

- Hvordan er det å være ferdig?
 - o Forventinger
 - o Hele perioden
- Hvordan er historiene avsluttet?
 - o Brått, lykkelig, går i ring, ingen skikkelig slutt
 - o Hvorfor
 - o Planlegging av avslutning
- Reaksjoner til å ha lest bøkene
- Tanker rundt at bøkene ligger på Internett

- Gjør det noe med skrivingen
- Mer opptatt av feil?
- Gjesteboka
 - Påvirker det lesing
 - Skriver de selv i gjesteboka
 - Vil de lese gjesteboka, hva gjør det med følelsene til boka
- Tips videre
 - Hva bør andre elever gjøre
 - Hva bør lærer gjøre
 - Redaktørens jobb

Vedlegg 4, Oversikt over datamateriale

Diktafon:

Mandag 10. mai

Lærers instruksjon om interaktiv bok til første gruppe

Lærers instruksjon om interaktiv bok til andre gruppe

Tirsdag 11. mai

Intervju Geir, redaktør

Intervju Turid, redaktør

Intervju Pelle, redaktør

Intervju Tor, ønsket å være redaktør

Intervju Elisabeth, ønsket å være redaktør

Intervju Marcus, ønsket å være redaktør

Intervju Kurt, har laget kart over lenker han har panlagt

Onsdag 12. mai

Samtaler med elever skriveprosess

Redaktørene, planlegging

Redaktørene, legger fram Kurts kart over lenker i mindre grupper.

Samtale mellom redaktørene i begge grupper for å utveksle erfaringer

Fredag 14. mai

Elisabeth forklarer redaktøren Turid hva hun har gjort så langt

Diskusjon redaktører, hvordan skal spørsmålet formuleres

Redaksjonsmøte, hvordan kan fortellingen slutte?

Redaktører og Marcus lager hyperkoblinger

Tirsdag 18.mai

Redaktører, layout på sider, ser på oversiktskart

Intervju Marcus, hvordan er det å skrive, få ideer

Intervju Ivar, liker å skrive fantasi, går litt sakte på tastatur

Intervju Vera, skriver friere på tastatur

Intervju Geir, mye å ordne som redaktør

Intervju Turid, litt forvirrende med mange løsninger, bra å være redaktør

Intervju Lise, liker å skrive lang fortsettelse, viktig at det er riktig

Intervju Kurt, liker å skrive rare historier, best at alle skriver

Mandag 24. mai

Samtale Elisabeth, forklarer oversiktkartet sitt, innfløkt system

Samtale Aleksandra, forklarer oversiktkartet sitt, samarbeid med noen

Redaktører, redaksjonsmøte

Redaktører, instruerer grupper i lagring og oppdaterknapp

Redaktører, redaksjonsmøte instruerer gruppe

Torsdag 27. mai

Ekstramøte, minner om å levere oversiktkart

Samtale redaktører, diskuterer oversiktsarkene

Redaktører, går rundt til skrivere for å få oversikt

Fredag 28. mai

Intervju Vera og Elisabeth, avslutninger, skriveprosessen

Fredag 4. juni

Sluttintervju, Gruppe 1 Marcus, Turid, Oddny, Jon

Sluttintervju, Gruppe 2 Geir, Fredrik, Lars, Aleksandra

Sluttintervju, Gruppe 3 Even, Pelle, Tor, Vera

Sluttintervju, Gruppe 4 Bjørn, Peder, Ole, Ivar

Fredag 11. juni

Sluttintervju, Gruppe 5 Elisabeth, Magnus, Kurt, Knut

Sluttintervju, Gruppe 6 Lise, Signe, Dag, Pernille

Video

Mandag 10. mai

Valg av redaktører i første gruppe, første planlegging av innhold.

Valg av redaktører i andre gruppe, første planlegging av innhold.

Onsdag 12. mai

Redaksjonsmøte første gruppe, hva er skrevet videre på de første lenkene?

Redaksjonsmøte andre gruppe, husk å lagre i FrontPage

Torsdag 27. mai

Redaksjonsmøte andre gruppe, presiserer oversiktsark

Redaksjonsmøte første gruppe, presiserer stavemåte av navn

Mandag 31. mai

Redaksjonsmøte første gruppe, planlegge innspurt

Redaksjonsmøte andre gruppe, oversikt over hvor alle ligger i skriving

Torsdag 3. juni

Redaksjonsmøte andre gruppe, avslutning, presierer at alle må bli ferdige

Redaksjonsmøte første gruppe, avslutning, lykke til

Datafiler

De ferdige bøkene på Internett

Tabellen viser antall filer lagret på serveren til gruppa på skolen på de forskjellige datoene. 4. juni er markert i grått, dette var første gang boka ble lagt ut på klassesiden på Internett og hele klassen fikk mulighet til å lese begge bøkene. Totalt utgjør disse filene de to interaktive bøkene *Monsterskogen* og *Gunnar på leirskole*. De er på <http://eiksmarkaskole.no/Klassesider/6C%20KLASSEsider/Interaktivmappe/interaktiv%20bok%20forklaring.htm> og på vedlagte CD-ROM

Dato	10.0	12.0	14.0	19.0	25.0	28.0	31.0	02.0	04.0	11.0	14.0
	5	5	5	5	5	5	5	6	6	6	6
Hufflepuff	10	40	66	83	117	132	150	168	187	191	193
Ravenclaw	12	42	71	96	134	142	148	150	156	162	162

Logg

Elevlogger:

Logg 1: 11. mai

1. Hva er en interaktiv bok?
2. Hvordan kom du i gang med skrivingen?

Logg 2: 14. mai

1. Hvordan var det å lese den interaktive boka så langt?
2. Hva gjorde lesingen for det du vil skrive videre?

Logg 3: 27. mai

Fri logg

- | | |
|-----------------|--|
| Logg 4: 1. juni | Fri logg |
| Logg 5: 4. juni | 1. Hvordan har du avsluttet fortellingene dine? Hvorfor?
2. Hvordan kan man avslutte interaktiv bok? Hvorfor? |
| Logg 6: 4. juni | 1. Hvordan var det å lese de interaktive bøkene?
Hvorfor?

2. Hva er forskjellen på å lese trykte bøker og interaktiv bok? Hva synes du om forskjellen? |

Egen logg fra 4. april til 15. juni

Vedlegg 5, Undersøkelse om elevene og IT

(Spørreskjema, selvrapportering av ferdigheter, gjennomført 18. mai)

Spørsmål om deg og data navn: _____

1. Hvordan synes du det er å jobbe med data?

2. Er det noe du liker med å jobbe på data? _____ Hva?

3. Er det noe du synes er vanskelig med å jobbe på data? _____ Hva?

4. Kan du bruke disse programmene? Sett kryss på det som passer.

	Ja, det går ganske greit	Nei, det er litt for vanskelig
Word		
Excel		
Power Point		
Front Page		

5. Har dere datamaskin hjemme? _____

6. Får du bruke datamaskinen hvis dere har? _____

7. Hva bruker du datamaskin til om du ikke er på skolen?

8. Bruker du datamaskin til lekser? _____

Hva slags lekser? _____



Jobbing med Interaktiv bok.

Sett kryss på det som passer.

	Ja, det går ganske greit	Nei, det er litt for vanskelig
9. Kan du lage lenker?		
10. Kan du lagre både på diskett og på Netdata?		
11. Kan du skrive fort nok på tastatur?		
12. Kan du lime tekster du har skrevet i Word inn i Front Page og omvendt?		

13. Hvordan skriver du når du jobber med interaktiv bok og i FrontPage i forhold til om du bare skriver i Word?

Vedlegg 6, Hvordan åpne CD-ROM med interaktive bøker

Fordi dette er elevenes produkt, er de interaktive bøkene ikke tilrettelagt for annet enn Internett. Ved å lese bøkene på CD-ROM mister man derfor startside med bilde av gruppene som har skrevet bøkene og gjesteboka. Man får likevel med seg hele teksten og et godt inntrykk av hvordan bøkene arter seg.

Det er to bøker. Den ene er *Gunnar på leirskole* den andre er *Monsterskogen*.

1. Åpne CD-ROM merket *Interaktiv bok, Tuva Bjørkvold*

2a. Åpne *Hufflepuff*, endelig for å lese *Monsterskogen*

3. Åpne fila ***monsterskogen riktig!*** for å komme til førstesiden i boka. Dette er viktig for å starte på begynnelsen.

4. Trykk deretter videre på ønsket valg nederst på hver side.

2b. Åpne *Ravenclaw*, endelig for å lese *Gunnar på leirskole*

3. Åpne fila ***Startsiden For alle*** for å komme til førstesiden i boka. Dette er viktig for å starte på begynnelsen.

4. Trykk deretter videre på ønsket valg nederst på hver side.

Lykke til med lesingen!

For den fullstendige utgaven, kan man lese på Internett på <http://www2.eiksmarkaskole.no/Klassesider/7C%20KLASSESIDER/Interaktivmappe/interaktiv%20bok%20forklaring.htm> . Det er usikkert hvor lenge denne lenken vil være aktiv, da skolen omarbeider nettstedet sitt.