

2-1

317

HILDE HIIM og ELSE HIPPE

LÆRING GENNEM OPLEVELSE, FORSTÅELSE OG HANDLING

En studiebog i didaktik

GYLDENDAL UNDERSKOLING



HILDE HIIM og ELSE HIPPE

LÆRING GENNEM OPLEVELSE, FORSTÅELSE OG HANDLING

En studiebog i didaktik

Oversat og bearbejdet fra norsk af
Knud Fink Ebbesen

GYLDENDAL UNDERSVING 

Oversætterens forord	12
Indledning.....	14
En vigtig begrebsafklaring.....	14
Bogens opbygning.....	15
1. Forskellige syn på videnskab og kundskab	19
Et naturvidenskabeligt syn på videnskab og kundskab	20
Et naturvidenskabeligt orienteret syn på kundskab og læring i skolen.....	21
Et åndsvidenkabeligt syn på videnskab og kundskab.....	22
Et åndsvidenkabeligt orienteret syn på kundskab og læring i skolen....	23
Eksistentialistisk filosofis syn på videnskab og kundskab.....	24
Et eksistentialistisk orienteret syn på kundskab og læring i skolen.....	24
Marxistisk og kritisk filosofis syn på videnskab og kundskab.....	25
Et kritisk orienteret syn på kundskab og læring i skolen.....	26
Descartes og adskillelsen mellem idéerne og det materielle	27
Forskellige syn på rationalitet i lyset af materialisme/idealisme	28
Mod et flerdimensionalt kundskabs- og videnskabssyn.....	30
Kundskab og læring i skolen ud fra et flerdimensionalt videnskabs- og kundskabssyn.....	35
2. Forskellige didaktiske hovedretninger.....	37
Didaktiske retninger knyttet til pædagogik som naturvidenskab.....	40
Mål-middel-didaktikken og undervisningsteknologien.....	40
Læreteoretisk didaktik.....	43
Kort om de didaktiske hovedbegreber eller strukturmomenterne	44
Læreteoretisk didaktik.....	48
Didaktiske retninger knyttet til pædagogik som åndsvidenkab	50
Klaftkis dannelseseorientiske didaktik.....	50
Carl Aage Larsens dannelsessteoretiske model.....	52
Videnkabscentreret læreplanteri	53
Stenhouses procesmodel	54
Eksistensfilosofi og didaktik.....	57
Bubers mødepædagogik	57
Bolllow: To forskellige opdragelsesformer	59
Didaktiske retninger knyttet til pædagogik som kritisk videnskab	60
Schäfers kritiske kommunikative didaktik.....	60

Find Gylendal Undervisning på Internettet:
www.gylendal.dk

Læring gennem oplevelse, forståelse og handling
 En studiebog i didaktik

1. udgave, 4. opdag.

Oversat og bearbejdet fra norsk af Knud Fink Ebbesen
 efter »Læring gjennom oplevelse, forståelse og handling«

Dansk udgave: © 1997 by Gylendalske Boghandel,
 Nordisk Forlag A/S, Copenhagen.

Norsk udgave: © 1993 by Universitetforlaget AS, Oslo.
 Forlagsredaktion: Eva Jagd Mauritzsen.

Lay-out og grafer: Hjørne/Grafik
 Bogen er sat med Palatino og Helvetica Rounded
 Tryk: Nordisk Bog Center A/S, Haslev.

Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner, der har indgået
 aftale med Copy-Dan og kuninden for de i aftalen nævnte rammer.
 Printed in Denmark 1998.

Maleri s. 34: Hubert von Herkomer: *Under streiken* (1891).
 Tegninger s. 38, 39: David Keeping
 Omslag: Hjørne/Grafik

ISBN 87-00-29640-6

5. Læreplassen som udgangspunkt for at planlægge, undervisning	109
Ene gennemførelse og kritisk vurdering undervisning og læring	110
Læreplassen som sociopolitiske aspekter.	1110
Læreplassen teknisk-professionelle aspekter.	1114
Læreplassen substantielle aspekter.	1120
Læreplassen procesmåder/beslutningsmåder.	1122
Samfundsinstitueret.....	1122
Institutionsteknologiske institutter.....	1122
Undervisningsstørrelse/skoleniveauet.....	1124
Det personlige niveau.....	1124
Læreplassen fremtredelsesformer.....	1125
Førholder et mellem skoleenhed og undervisningsniveauet.....	1129
Læreplassen formelle lærepalan.....	1128
Den opfattede lærepalan.....	129
Den tørverkssatte lærepalan.....	129
Den erfattede lærepalan.....	129
6. Elevernes læringsteknologier.....	133
Definition af begrebene læringsteknologier i den didaktiske relatio-	133
Elevernes læringsteknologier set i lyset af forskellige sy-	135
Elevernes læringsteknologier i lyset af naturvidenskabslige	136
Mul-middel-teknikken og elevernes læringsteknologier.....	137
Elevernes læringsteknologier set i lyset af et andsvidenskabeligt	138
og humanistisk/eksistentialistisk grundsætning.....	139
Konfliktet pædagogisk og elevernes læringsteknologier.....	142
Et kritisk syn på elevernes læringsteknologier.....	143
og pædagogisk sociologi.....	145
Schäfer og Litteris og elevernes læringsteknologier.....	146
Mere om elevernes læringsteknologier og den didaktiske relatio-	146
nsteknologi.....	146
Eti fjerdimensjonalt perspektiv.....	146

3. En kritisk-humansitisk didaktik knyttet til didaktisk underprincipperne om problemorientert, deltagersyret undervisning	62
Dewey og reformpædagogen.....	64
Videnskabsfilosofisk udgangspunkt for en kritisk-humansitisk relatio-	67
nskabsteknologi.....	67
didaktik.....	67
Dimensjoner i didaktikken.....	70
Førholder et mellem en snæver og en bred opfattelse af didaktik.	71
Førholder et mellem præskriftive (forskrivende) og analyserende aspekter i didaktikken.....	75
Kort om de forskellige didaktiske kategorier og sammenhænge	77
mellem dem.....	77
En diskussion af undervisningsbegræbet.....	82
Præsentation af en strategi for læreuddannelse	85
Førholder et mellem praksis og teori.....	85
En beskrivelse af læreuddannelsessstrategien.....	90
Centrale problemer i læreuddannelsen.....	91
Overordnede mål for læreuddannelsen.....	92
Lærestudenternes forudsættinger.....	92
Mål i forhold til strategien.....	94
Indhold.....	95
Læreprocessen.....	96
Underprincipperne som udgangspunkt for didaktisk bæredistighed	97
De didaktiske bærebere.....	98
Tvo tilknyttet praksis.....	98
Underprincipperne som udgangspunkt for didaktisk bæredistighed	99
Underprincipperne som udgangspunkt for didaktisk bæredistighed	100
Underprincipperne som udgangspunkt for didaktisk bæredistighed	102
Bærebjædningsafpræsentationen.....	103
Vurdering.....	104
Udvikling af den lærestudenternes praksisteri.....	105

Mal-middel-didaktikkens syn på indholdet	197
Didaktik.....	200
Den dannelsestørrelse didaktikk, idénskabcentreret	
Lærepotentiating og indholdestørrelse didaktikk, idénskabcentreret	
Et humanistisk/eksternitatskaborienteret syn på	203
Indholdestørrelsen	204
Et kritisk fundamenteret som udgangspunkt for indholder i skolen	208
Den skjulte lærepotential, »skjult indhold« eller »skolenes skjulte, latente funktioner«.....	209
»Skjult læring« og »tøres kundskab«.....	212
Synet på indholder et den didaktiske relatiionsstørrelsing.....	217
Tørr-praksis-dimensionen og valg af indhold.....	219
Lærenes syn på spørgsmålet om sammenhæng mellem praktisk og teoretisk kundskab.....	220
Lærenes syn på indholdsværdi generelt.....	221
10. Lærepotentiating.....	223
En kritik af læringssbegræbet.....	225
Forskelige syner på lærepotentiating.....	227
Naturvidenskabeligt orienteret didaktik og lærepotentiating.....	227
Mal-middel-modellerne syn på lærepotentiating.....	227
Andsvidenskabelig didaktik og lærepotentiating.....	229
Klafiks dannelsestørrelse didaktik og lærepotentiating.....	229
Bruners idénskabcentrerede lærepotentiating og lærepotentiating.....	229
Stenhous og elevernes lærepotentiating.....	229
Syntet på lærepotentiating i humantisk, eksistentialistisk orienteret didaktik.....	232
Kritik af lærepotentiating i skolen med udgangspunkt i kreativitetsbegræbet.....	233
Kreativitet og lærepotentiating.....	236
Et kritisk orienteret syn på lærepotentiating.....	236
At tilhænge en kreativ procees.....	236
Kritik af lærepotentiating i skolen med udgangspunkt i kreativitetsbegræbet.....	238
Lærepotentiating og den didaktiske relatiionsstørrelsing.....	240
At planlægge sin egen læring.....	245
Lærepotentiating og valg af arbejdsmæder.....	246

Hvor dan kan man tagte hensyn til elevernes forudsættninger?	150
Hvor dan kan man kortlege elevernes læring forudsættinger med udgangspunkt i didaktisk relatiionsstørrelsing?	152
Hvad er rammefaktorer?	155
Hvordan kan man løse hensyn til elevernes forudsættinger?	156
Kort om rammefaktorbegebræbet i den didaktiske relatiionsstørrelsing.....	157
Berg og Wallins syn på rammefaktorbegebræbet.	163
Lundgræns rammefaktorbegebræbet.....	165
Rammer på forskellige niveauer.	166
Læren som rammefaktor?	168
Mere udbydet om synet på rammefaktorer i den didaktiske relatiionsstørrelsing.....	171
Hvor dan lærene ser på rammefaktorbegebræbet i lyset af didaktisk relatiionsstørrelsing.....	173
Skolens formål set i lyset af forskellige didaktiske grundsætning.....	175
Lærenes forhold til de overordnede mål i den daglige undervisning.....	179
Syntet på mal ikkeatagoren i forskellige didaktiske hovedretninger.....	180
Tjelrs syn på mal ikkeatagoren.....	186
Stenhous syn på mal ikkeatagoren.....	186
Eisners syn på mal ikkeatagoren.....	186
Kort opsummering af de forskellige didaktiske hovedretninger	187
Den didaktiske relatiionsstørrelsing syn på mal.....	188
Et gennidigt forhold mellem malene og andre didaktiske syn på mal.....	189
kategorier.....	191
Underretningssmåtl eller læringsmåtl.....	192
Forskellige målområder.	194
9. Indholder.....	195
Hvad er værdifuldt kundskabsindhold i skolen?	195
I mædelskategorei set i lyset af naturvidenskabelligt orienteret didaktik.....	196

<i>Projektarbejde og modellen til didaktisk relationsanalyse.....</i>	247
<i>Læreren som vejleder.....</i>	251
<i>Lærernes intentioner, når det gælder læreprocessen.....</i>	254
11. Vurdering.....	259
Hvad er det, der skal vurderes?.....	260
Vurderingsbegrebet set fra et naturvidenskabeligt orienteret udgangspunkt.....	262
<i>Målrelateret vurdering.....</i>	265
<i>Grupperelateret vurdering.....</i>	265
<i>Individrelateret vurdering.....</i>	266
Vurderingsbegrebet set i lyset af et humanistisk, åndsvidenskabeligt orienteret udgangspunkt.....	267
<i>Stenhouses begrebsmæssige ramme for vurdering.....</i>	268
<i>Vurderingskriterier.....</i>	269
Vurderingsbegrebet i et kritisk perspektiv.....	271
Lidt mere om Franke-Wikbergs og Lundgrens syn på vurdering.....	274
Den didaktiske relationsmodel som vurderingsmodel.....	276
Lærernes syn på vurdering ud fra relationsmodellen.....	280
12. Pædagogisk udviklingsarbejde.....	283
Hvad er pædagogisk udviklingsarbejde?.....	283
Pædagogisk udviklingsarbejde i didaktisk perspektiv.....	289
Pædagogisk udviklingsarbejde og vurdering.....	291
Pædagogisk udviklingsarbejde og forskellige pædagogiske grundsyn.....	292
Hvorfor er det relevant med pædagogisk udviklingsarbejde?.....	294
Hvordan kan pædagogisk udviklingsarbejde gennemføres.....	295
<i>Den didaktiske relationsmodel og pædagogisk udviklingsarbejde.....</i>	297
<i>Kollegavejledning og pædagogisk udviklingsarbejde.....</i>	298
<i>Erfaringsbaseret læring og pædagogisk udviklingsarbejde.....</i>	299
<i>Aktionslæring og udviklingsarbejde.....</i>	300
Eksempel på aktionslæringsforløb.....	304
Pædagogisk udviklingsarbejde og lærerrollen.....	305
Litteratur	310
Supplerende litteraturliste	318

forhold til dette. De praktiske forudsætninger for teorien må klargøres, både på et generelt og et individuelt plan. Det indebærer, at praksisfeltet må få langt større opmærksomhed i læreruddannelsen.

Didaktik og læreruddannelse er imidlertid kun ét eksempel på, at teoretisk og praktisk kundskab må hænge sammen. Det samme gælder i princippet for al videnskab, teori og kundskab. Det har været et problem i skolen, at kundskaben ofte er blevet ensidig teoretisk og kun lidt knyttet til elevernes praktiske virkelighed. For eleverne har det ofte medført, at kundskab er blevet teori uden nogen praktisk bevidstgørelse og følelsesmæssig værdi.

Dels ud fra en kritisk, dels ud fra en eksistentialistisk orientering synes det rimeligt at hævde, at teoretiske og praktiske kundskabsdimensioner også må hænge sammen for eleverne. Dette forudsætter nærhed mellem skolen, daglivet og samfundet. Eleverne må få anledning til at gennemføre og analysere forskellige typer praktiske opgaver, og de må få anledning til at se teori i forhold til dette. De praktiske og samfundsmaessige forudsætninger for forskellige typer kundskab må belyses, og teoretisk kundskab må »afprøves« i forhold til praktiske situationer. Efter vores opfattelse er dette nødvendigt for at stimulere elevernes forståelses-, færdigheds- og holdningsudvikling på en værdifuld måde.

Opgave

- Lav et undervisningsforløb for dine elever, hvor praktisk og teoretisk kundskab hænger sammen.
- Skitser forløbet i stikordsform.
- Brug f.eks. muligheden for samarbejde mellem skolen og lokalsamfundet.

Dimensioner i didaktikbegrebet

Klarlægning af det videnskabsfilosofiske udgangspunkt er væsentligt for at tydeliggøre, hvad forskellige didaktiske retninger står for. Derudover er følgende dimensioner centrale i en analyse af de forskellige retninger:

- Forholdet mellem nævre og vide definitioner af didaktikbegrebet
- Forholdet mellem foreskrivende og analyserende aspekter i didaktikbegrebet

I det følgende skal vi forklare, hvad der kan ligge i disse dimensioner. Vi skal se, hvordan der på forskellig måde bliver taget hensyn til dem i forskellige didaktiske retninger og sige noget om, hvilken betydning hver dimension har i vort syn på didaktik.

Forholdet mellem en nævre og en bred opfattelse af didaktik

I det, vi kan kalde nævre definitioner af didaktikbegrebet, forklares didaktik først og fremmest som teori om undervisningens indhold. Andre har en brede, eller mere vid opfattelse og mener, at didaktik omfatter teori om alle forhold som gælder undervisning og læring. Også metodespørgsmål, valg af undervisningsmidler, selve lærerprocessen og elevens sociale og kulturelle forudsætninger hører ind under didaktikken.

Der er foregået en udvikling fra en relativt nævre til en gradvist bredere opfattelse af didaktikbegrebet (Bjørndal og Lieberg 1978).

Den dannelseseoretiske didaktik kan være et eksempel på et relativt nævert, i betydningen indholdsfokuseret, didaktiksyn. Klafkis princip om kategorial dannelses er særlig retningsgivende for valg af indhold. Han er da også blevet kritiseret for, at indholdet gøres til genstand for den didaktiske hovedinteresse på bekostning af andre væsentlige forhold. Også den videnskabscentrerede didaktik kan opfattes som relativt indholdsfokuseret. Elevernes tilegnelse af videnskabsbaserede eller eventuelt kulturbaserede strukturer og begrebssystemer optræder i udpræget grad som en overordnet referenceramme. Alligevel finder vi her også fokusering på andre didaktiske forhold. Bruner selv er optaget både af metodespørgsmålet og af at tilpasse undervisningen til elevernes forudsætninger.

Ud fra en åndsvidenskabelig teoriopfattelse synes man at have tro på, at eleverne vokser og udvikler sig som mennesker i mødét med kulturen og de forskellige videnskaber. Didaktikkens hovedopgave drejer sig om at finde frem til, hvordan det kulturelle og videnskabelige indhold eller lærerstoffet skal vælges og tilrettelægges bedst muligt for eleverne. Hovedfokuseringen er følgelig på det kulturelle og videnskabelige indhold mere end på eleven og elevernes lærerproces.

Heimann og Schulz' lærreteoretiske didaktik indebærer på sin vis en noget bredere opfattelse af didaktikbegrebet. De forsøger at indfange alle væsentlige faktorer af betydning for undervisningssituationen og nævner faktorer som mål, indhold, undervisningsmetode, undervisningsmidler, sociale og psykologiske forudsætninger osv. Indholdskomponenten er også vigtig for den lærreteoretiske didaktik, men det bliver understreget, at undervisningen derudover indbefatter andre faktorer som påvirker og bliver påvirket af indholdet.

Heimann og Schulz har altså en bredere didaktikforståelse, men baserer sig på det, vi ser som et nævrere, naturvidenskabeligt videnskabsbegreb. Didaktikkens opgave er blandt andet at udvikle modeller til empirisk og eksperimentel anvendelse i undervisningen. Det er ikke længere det åndelige forhold mellem lærerstoffet og eleven, som er det primære, men lærerens planlægning og kontrol af undervisningssituationen som en helhed. For at opnå systematik og kontrol må alle faktorer, som kan have betydning, ind i bille-

Ensigt er også selv værdi. Hvad der konkret bør gøres eller ikke gøres i forskellige undervisningssituationer er i høj grad afhængig af faktiske/empiriske resultater.

Bjørndal og Lieberg (1978) ser også behovet for en bred definition af didaktik, hvor der i tillæg til målene og indholdet bliver lagt vægt på undervisningsmetoder, læringsaktiviteter, vurdering og sociale og psykologiske rammeffektorer. De understreger, at den didaktiske relationsmodel ikke har undervisningsteknologiske implikationer. Målkategorien må ikke opfattes som styrende for de andre kategorier, og indhold og metoder kan ikke uden videre afledes fra målene. Undervisning må snarere opfattes som en kompliceret proces, hvor en række faktorer virker ind på helheden. Didaktikken må rette sig selv mod disse faktorer og forsøge at klargøre det totale undervisningsbillede. Bjørndal og Lieberg bygger på en bredere videnskabsopfattelse end den læreteoretiske model, som deres relationsmodel tydeligt er påvirket af.

Opgave

- Hvilke fordele/ulemper ser du ved en bred forståelse af didaktikbegrebet?
- Hvor vil du placere mål-middel-didaktikken, procesdidaktikken og den kritiske didaktik i forhold til en bred eller snæver definition? Hvorfor?

Også vi mener, at en bred forståelse af didaktik er nødvendig. Ensigt fokusering på indholdet eller målene vil let medføre at andre forhold i undervisningen bliver undervurderet og måske overset. Mål-middel-tænkningen indebærer f.eks. en tendens til at tro, at undervisningen og læringen bliver bedre blot målstyringen bliver god nok. Dele af dagens målstyringsdebat er præget af en sådan tankegang. Man synes at mene, at det er muligt at styre virksomheden i ønsket retning blot man får formuleret klare og præcise mål. Troen på målstyring indebærer efter vor opfattelse en forenkling, som ofte viser sig at være lidet frugtbart.

Ensigt indholdsfokusering kan også være uheldig. Traditionelt har meget af undervisningen, især på højere uddannelsesniveauer og til dels også i arbejdslivet, været ret indholdsorienteret. Man har haft stor tro på, at dersom kundskabsindholdet bliver systematisk og omhyggeligt valgt og præsenteret, så vil undervisningen og læringen blive god. Sammenhængen mellem indholdet og de andre didaktiske kategorier, såsom hensynet til elevernes forudsætninger og selve læreprocessen, er sjældent kommet ordentligt i fokus.

Før du læser videre, beder vi dig svare på opgaven på næste side:

Opgave

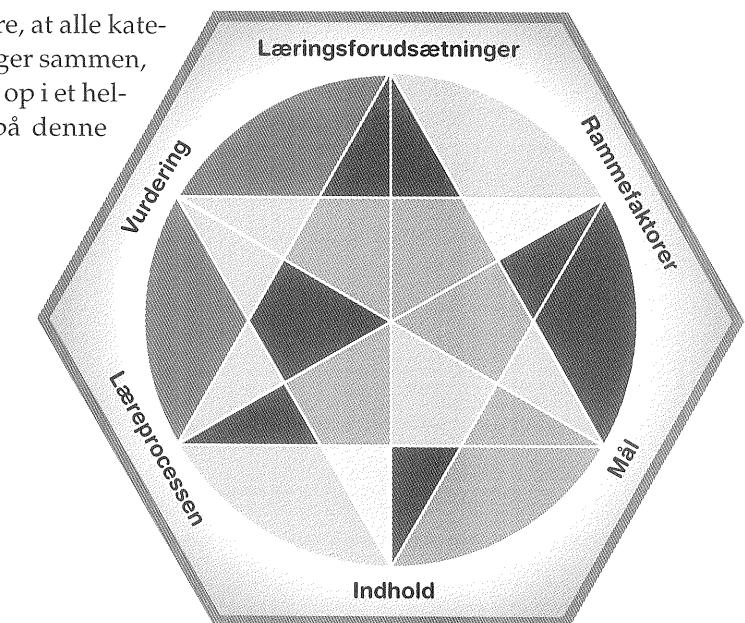
- Tænk på en undervisningssituation, som du for nylig har gennemført eller skal gennemføre. Hvad mener du, at det er vigtigt at tage hensyn til, når du planlægger denne undervisning? Svar så konkret du kan.
- Gå sammen i grupper og sammenligne svarene.

X Den didaktiske relationsmodel er en model til kritisk analyse og forståelse af undervisning og læring.

For at favne kompleksiteten i undervisnings- og læringssituationen som en helhed er det efter vor opfattelse aktuelt at fokusere på disse forhold:

- elevernes sociale, kulturelle, psykologiske og fysiske læringsforudsætninger
- kulturelle, sociale og fysiske rammeffektorer (herunder lærerens forudsætninger)
- læringsmål
- indhold
- læreproces
- vurdering

For at illustrere, at alle kategorierne hænger sammen, kan de tegnes op i et helhedssystem på denne måde:



Et tankeeksperiment

Vi beder dig holde fast ved illustrationen af den didaktiske relationsmodel. Forestil dig så en klasse i en folkeskole eller på et andet undervisningsniveau, hvor du skal undervise i et bestemt emne. Prøv at se eleverne for dig. Hvad tænker de i forhold til undervisningen? Hvad føler de, hvordan opfører de sig? Du ser antagelig elever med meget forskellige *læringsforudsætninger*. Nogle er urolige og har vanskeligt ved at koncentrere sig. Andre virker interesserede og ivrige. Eleverne har måske nok så forskellige fagkundskaber og holdninger i forhold til emnet, som skal tages op. Enkelte er måske ikke interesserede i emnet i det hele taget? Tiden til rådighed er to timer. Du er måske lidt nervøs, for sidst, du var i denne klasse blev det lidt mislykket. Heldigvis føler du dig tryg ved fagstoffet. (*Ramme-faktorerne*)

Hvad kan du forvente af disse elever i forhold til dette emne og med en undervisningsramme på to timer? Hvad skal eleverne have ud af dette? Måske har eleverne idéer til, hvad de ønsker at lære? Kan det være en idé at tale med dem om den forrige time? Hvad syntes de om den, og har de nogle forslag til forbedringer? Kan elevernes synspunkter få konsekvenser for *målene* for disse timer? Skal de selv sætte sig mål for, hvad de vil lære? Hvorfor? Bør målene være forskellige? Hvorfor? Er det mest hensigtsmæssigt at du som lærer sætter målene? Hvorfor?

Hvilket *indhold* skal timerne dreje sig om? Hvordan skal dette udvælges, og af hvem? Kan elevernes egne erfaringer trækkes ind i undervisningen? Eventuelt hvordan og hvorfor?

Hvordan skal *læreprocessen* tilrettelægges? Hvilke arbejdsmåder passer bedst i forhold til indholdet, eleverne og tiden der er til rådighed? Skal eleverne have nogen indflydelse på arbejdsmåderne? Hvorfor, eller hvorfor ikke?

Hvordan skal elevernes læring vurderes? I forhold til målene? Hvordan og hvorfor?

Måske resulterer samtaLEN med eleverne i begyndelsen af timen i formuleringen af holdningsmål, som går på motivation for skolearbejdet rent generelt? Hvordan skal sådanne mål vurderes? Måske får du at vide, at enkelte af eleverne oplevede en følelse af inkompetence og manglende mestring i den forrige time? Hvilke konsekvenser får dette eventuelt for dagens undervisning?

Hvordan skal undervisningen vurderes? Undervejs? Til slut? Af hvem? Hvordan og hvorfor? Hvilke konsekvenser får vurderingen for senere undervisning og læring?

Vi opfatter ikke relationsmodellen primært som et redskab for empirisk, eksperimentel afprøvning og kontrol af undervisningen. Dette står til dels i modsætning til Heimann og Schulz og muligvis også til Bjørndal og Liebergs modelsyn.

Hensigten med den didaktiske relationsmodel er nærmere en kritisk analyse og forståelse af undervisningen, ud fra en bred, kritisk orienteret videnskabs- og didaktikopfattelse.

Vi vil uddybe, hvad vi mener med dette. Derefter vil vi sige noget om indholdet i hvert af begreberne i modellen.

Fornoldet mellem præskriptive (foreskrivende) og analyserende aspekter i didaktikken

Det bliver til tider hævdet, at der er foregået en udvikling fra en foreskrivende didaktik mod en analytisk præget didaktik, og at denne udvikling er foregået parallelt med udvidelsen af didaktikbegrebet. (Bjørndal og Lieberg 1978). Det er imidlertid noget uklart, hvad »analytisk« i denne sammenhæng dybest set betyder. Man kan få et indtryk af, at det drejer sig om en udvikling fra en didaktik som fortæller, hvad læreren bør gøre, til en didaktik, som hjælper læreren til selv at gennemtænke/analyser, hvad der er vigtigt. Men hvad vil det så sige at analysere?

Med et teknologisk/naturvidenskabeligt udgangspunkt vil analyse indebære, at man forsøger at give en mest mulig objektiv, værdifri og systematisk beskrivelse af forhold som kan observeres i undervisningen. Mål-middel-modellen og den læreteoretiske model er eksempler på sådanne analysemodeller. Der er tale om at analysere i betydningen objektivt at beskrive mål, læringsaktiviteter og læringsresultater i givne, observerbare undervisningssituationer.

Ud fra en åndsvidskabelig teoriopfattelse vil analyse fortsat handle om systematisk kategorisering, men ikke nødvendigvis af en objektivt givet, observerbar virkelighed. Det er snarere sådan, at man forsøger at leve sig ind i og forstå undervisningen på en systematisk måde. Man har måske i udgangspunktet en lidt uklar eller grov helhedsforståelse, som så revideres eller udvikles i konfrontation med de forskellige elementer eller delaspekter i undervisningen. Systematisk analyse indebærer, at de aktuelle kategorier eller begreber gradvist får et mere nuanceret og dybere indhold i mødet med deltagerne i den aktuelle undervisningssituation.

Tilhængere af en åndsvidskabelig opfattelse vil desuden være mere forsigtige med at tale om didaktiske »modeller«. I den grad man gør det, har modelbegrebet en anden betydning end i naturvidenskaben. Der er ikke tale om modeller beregnet til at styre og kontrollere praksis. Det må snarere dreje sig om *forståelsessystemer* eller *fortolkningsstrukturer* som kan bruges som udkast for at forstå virkeligheden. Den didaktiske relationsmodel kan fungere på denne måde. I konkrete undervisningssituationer forsøger man at leve sig ind i og forstå betydningen af elevernes læringsforudsætninger, rammerne, målene, indholdet, læreprocessen, vurderingen og sammepillet mellem disse dimensioner. Hensigten er ikke at kontrollere situationen, men at forstå og få indsigt i, hvad der sker, således at det eventuelt bliver muligt at forandre undervisningen i en positiv retning.

Fra en kritisk-synsvinkel betyder analyse, at man systematisk forsøger at konfrontere indholdet i de didaktiske begreber med den praktiske undervisning. Hensigten er en systematisk klarlægning af forholdet mellem praksis og teori, med henblik på forbedring og udvikling af ny praksis og ny teori. Udgangspunktet for analysen er en »teoretisk« eller begrebsmæssig forud-

forståelse er nødvendigvis præget af den samfundsmaessige værdibaggrund.

I mødet med den konkrete undervisningssituation og de forskellige deltageres oplevelse kan den didaktiske forståelse systematisk prøve, hvor velegnet den er til at forstå praksis. Praksis kan i dette møde afprøve i hvilken grad, den er hensigtsmæssig og ønskelig. Resultatet kan blive, at forståelsen forandres eller at den praktiske undervisning bliver forandret. Hensigten med analysen er en stadig bevidstgørelse og videreudvikling ud fra et samfunds perspektiv på uddannelse og undervisning. Indholdet i begreberne og kategorierne, som bruges i analysen, er ikke endelige og absolutte, men indgår i et overordnet udviklingsperspektiv.

Det kan diskuteres, hvorvidt den didaktiske relationsmodel hører naturligt hjemme i en sådan sammenhæng. Så længe modellen opfattes som en bred forståelsesstruktur i dialogen mellem teori og praksis, kan den efter vores opfattelse gøre det. Hvis relationstænkningen skal kunne opfattes som kritisk, må der fokuseres på de samfundsmaessige forudsætninger både i tilknytning til hver enkelt kategori og til helheden.

For os drejer didaktikkens analytiske dimension sig primært om en kontinuerlig, systematisk dialog mellem teori og praksis. Den didaktiske relationsmodel kan bidrage til, at de vigtigste momenter som gælder undervisning og læring kommer med og bliver set i en sammenhæng. *Indholdet i hver kategori og dermed også helheden, må nødvendigvis forandre og udvikle sig i dialogen mellem teori og praksis.*

Præskriptiv (foreskrivende) didaktik indebærer, at man anbefaler lærere bestemte fremgangsmåder ved planlægning, gennemførelse og vurdering af undervisningen.

Resultatet af en naturvidenskabeligt orienteret analyse og vurdering vil ofte være anvisninger på, hvordan læreren *bør* forholde sig. Ud fra mål-middel-modellen mente man f.eks., at det var muligt at analysere sig frem til, hvilke mål og midler, der gav hvilke læringsresultater. Sådanne analyser kunne så danne grundlaget for, hvordan læreren *burde* planlægge sin undervisning. Man mente, at det var muligt at udvikle forholdsvis »sikre« undervisningsplaner med udgangspunkt i anviste fremgangsmåder for læreren.

Som vi har været inde på, blev denne opfattelse stærkt kritisert blandt andet af Eisner (1975) og Stenhouse (1975). Stenhouse påpegede blandt andet, at en sådan foreskrivende didaktisk teori om praksis ikke tager tilstrækkeligt hensyn til den praktiske undervisningssituations kompleksitet og principielle uforudsigelighed. Forholdet mellem didaktisk teori og praksis bliver dermed en særligt interessant indfaldsvinkel til kritikken af præskriptiv didaktik. Schøn (1983) er optaget af kompleksiteten og uforudsigeligheden i praktisk professionel virksomhed generelt, ikke blot i lærerhvervet. Han mener, at mulighederne for at basere professionel erhvervsudøvelse på teoretiske, regelbundne procedurer og forskrifter er langt mere begrænsede, end

man har været vant til at regne med, bl.a. i professionsuddannelserne. Dette medfører, at det bliver vigtigt at lære gennem reflektion over forskellige praksissituationer, også i læreruddannelsen.

Det kan være nødvendigt at påpege, at didaktikkens præskriptive og normative dimensioner af og til bliver blandet sammen. Vi skal forsøge at vise forskellen. Den *præskriptive* dimension handler altså om, at man ud fra teori og empiriske resultater kan foreskrive, hvordan undervisningen konkret bør gennemføres. Dette syn er ofte knyttet til en naturvidenskabelig, teknologisk teoriopfattelse.

Den *normative* dimension henviser på sin side primært til etiske normer og værdier. Vi har allerede påpeget, at dette er en nødvendig side ved al undervisning. Undervisning på alle niveauer indebærer værdivalg som gælder menneskesyn og kundskabssyn. Kritisk analyse af normative aspekter i undervisningen er vigtig og nødvendig.

Kort om de forskellige didaktiske kategorier og sammenhængen mellem dem

Den didaktiske relationsmodel er altså ment som en genspejling af en bred, analytisk opfattelse af didaktik med grundlag i et kritisk, humanistisk viden-skabssyn.

Vi vil her kort gøre rede for vort syn på indholdet i de didaktiske kategorier og sammenhængen mellem kategorierne i relationsmodellen. Udgangspunktet er en kritisk, praktisk-teoretisk opfattelse af hver enkelt kategori, og et fænomenologisk syn på enheden mellem handling, følelser og forståelse. Senere i bogen bliver hver kategori behandlet i selvstændige kapitler.

Selv om alle kategorierne indgår i et helhedssystem, er vi optagede af at fremhæve *elevernes læringsforudsætninger*. Eleven selv er jo det, som helheden dybest set drejer sig om. Elevernes læringsforudsætninger vil sige følelser og holdninger, færdigheder og forståelse som eleven til enhver tid møder undervisningen med. Hvad er eleven interesseret i? Hvad kan hun fra tidligere? Hvad er elevens ressourcer eller problemer i forhold til undervisningen? Hvad med elevens sociokulturelle baggrund?

Elevens forudsætninger repræsenterer ikke noget absolut eller noget uforanderligt. Forudsætningerne står i forhold til undervisningens mål, indhold, rammer og metoder. En elev kan f.eks. have gode forudsætninger for nogle typer af undervisning og dårligere forudsætninger i forhold til en anden. En elev har måske behov for meget konkretisering for at forstå et matematisk problem, mens en anden elev synes at matematikkens symbolbrug er udfordrende og spændende. En elev kan f.eks. have gode forudsætninger i for-

Nord til bestemte mål og ringere forudsætninger i forhold til andre mål. Som et resultat af læreprocessen og elevens udvikling ændres også elevens læringsforudsætninger i løbet af skoleåret. Dette betyder, at læreren og eleven selv til stadighed må være bevidst om elevens aktuelle udgangspunkt. Det er f.eks. på ingen måde tilstrækkeligt blot at kortlægge elevforudsætningerne i starten af skoleåret.

Elevens læringsforudsætninger er også præget af social og kulturel baggrund og familieforhold. Det gælder ikke mindst i forbindelse med værdisyn og holdninger. Nogle elever kommer fra et miljø, som har meget til fælles med den traditionelle undervisnings kundskabs- og værdisyn. Andre kommer fra en baggrund, som værdsætter andre kundskaber og værdier, og de oplever i højere grad skolen og skolens indhold og sprogbrug som irrelevant og fremmed.

Hvis undervisningen skal stå i et rimeligt forhold til de forskellige elevers læringsforudsætninger, må læreren have viden om, forstå og respektere elevens udgangspunkt og baggrund. Det kræver fra lærerens side indlevelsesevne og menneskelighed, foruden psykologisk, social og didaktisk indsigt.

Det er også væsentligt, at eleverne selv gradvist bliver bevidste om og kan vurdere deres egne forudsætninger på forskellige områder. Det er vigtigt for at eleverne skal kunne tage aktiv del i planlægning, gennemførelse og vurdering af deres egen læreproces (jf. kap. 6).

Rammefaktorerne er givne forhold, som begrænser eller gør læring mulig. Eksempler på rammefaktorer er love og regler for skolens virksomhed, kulturelt og socialt lokalmiljø, forhold i skoleorganisationen som samarbejdsklima og ledelse, økonomi, udstyr og undervisningsmidler, tid til disposition, læreren selv og fagplanen. Rammefaktorerne kan være begrænsende i den forstand, at nødvendige lokaler, udstyr og hjælpemidler mangler. Eller de kan give muligheder, f.eks. ved at skolen får anledning til interessant samarbejde med arbejdspladser i lokalmiljøet. Heller ikke rammefaktorerne er absolut givne, men står i forhold til undervisningen i øvrigt. Hvilke rammefaktorer, der er mest aktuelle i en bestemt situation, hænger sammen med elevens forudsætninger, målene, arbejdsmåderne osv. Hvis eleven er skoletræt og umotiveret for teoretisk undervisning, kan deltagelse i arbejdslivet være en god mulighed. Funktionshæmmede elever har måske behov for en bestemt tilrettelægning af de fysiske rammefaktorer for at kunne få udbytte af undervisningen. Dersom de aktuelle rammefaktorer er gode, kan man i en vis forstand sige, at elevens funktionshæmning bliver mindre og læringsforudsætningerne bedre.

Læreren selv kan betragtes som en rammefaktor af særlig betydning for elevernes læring. Bevidstgørelse i forhold til sine egne forudsætninger som lærer spiller en stor rolle for lærerens egen udvikling (jf. kap 7).

Målene for undervisningen har sammenhæng med undervisningens hensigt og det udbytte, eleverne skal have af den. Der kan, som blandt andet

Stenhouse var inde på, være en fare forbundet med stor grad af målpræcisering. Kompleks og avanceret kundskab lader sig vanskeligt præciser. Endelig er følelsesmæssige og holdningsmæssige aspekter vanskelige at sætte mål for og vurdere. Vi mener alligevel, at det som oftest vil være en fordel at klargøre hensigten og retningen med lærerens undervisning og elevernes læring. Graden af præcivering må tilpasses den aktuelle situation. Klargøring af undervisningens og læringens mål eller hensigt kan være bevidstgørende for både elever og lærer. Det bliver ofte lettere at styre opmærksomheden i en bestemt retning, når man har en fælles forståelse af, hvor man skal hen.

I vores didaktiske relationstænkning finder vi det ikke hensigtsmæssigt at bestemme målene som givne og fastlagte uden hensyn til den didaktiske helhed, som de er en del af. Målene har for det første sammenhæng med elevernes forudsætninger og rammerne. Det vil f.eks. være urimeligt at vælge mål, som ikke står i forhold til, hvad eleverne har mulighed og interesse for at lære indenfor et givent tidsrum. Målene står desuden i forhold til fagindholdet og arbejdsmåderne. Ikke alle arbejdsmåder vil være lige velegnede for alle typer af mål.

Det kan ofte være relevant at lade eleverne selv tage aktiv del i og eventuelt få et hovedansvar for at sætte mål for undervisningen/læringen. Det kan bidrage til at målene opleves som meningsfyldte og realistiske, og giver eleverne en følelse af ansvar og kompetence.

I uddannelsen og undervisningen er der også tale om mål på forskellige niveauer. De overordnede mål genspejler samfundets ønsker og krav til uddannelsen. Disse mål kan med fordel diskuteres med eleverne i et kritisk perspektiv og ud fra elevernes modenhedsniveau. Hvorfor er der lige netop lagt vægt på disse mål? Hvilket værdisyn genspejler de? Hvordan er de blevet bestemt? Hvordan står de i forhold til elevernes egne værdier og ønsker? Hvilke konsekvenser får de for elevernes egne læringsmål (jf. kap. 8).

Målene hænger nøje sammen med indholdet. Indholdet er det, undervisningen handler om, og hvordan dette vælges og tilrettelægges. Indholdet har både intellektuelle, handlingsmæssige og emotionelle sider. Den emotionelle side er ofte den, der vies mindst opmærksomhed. I den forbindelse taler man ofte om at indholdet er »skjult« eller »latent«, i modsætning til det »åbne« eller »manifeste« indhold. På det emotionelle område og holdningsplanet lærer eleverne måske noget andet end det, som er den åbne hensigt. I matematiktimen lærer f.eks. enkelte elever ikke særlig meget matematik, men snarere at de er dumme og at matematik er vanskeligt. Eksemplet viser, at undervisningen ikke var afpasset elevernes læringsforudsætninger. Det er efter vort synspunkt ønskeligt at rette større opmærksomhed mod det »skjulte« indhold. Vi kommer senere i bogen tilbage til dette.

»Skjult« læring kan i mange tilfælde forstås som manglende sammenhæng i de didaktiske kategorier. Indholdet bliver f.eks. »skjult«, fordi der er en uty-

Mulig sammenhæng mellem de uddane mål/indholdet, arbejdsmåderne og elevernes forudsætninger. Større sammenhæng mellem kundskabsindholdets emotionelle, intellektuelle og færdighedsmæssige aspekter kan give nyt perspektiv på indholdet og på elevernes læreproces.

Mange er i den senere tid blevet optagede af at problematisere kundskabsindholdets handlingsdel. Det bliver blandt andet påpeget, at eleverne kan udføre meget, som de ikke kan sætte ord på. De behersker f.eks. mange sociale situationer på handlingsplanet uden at kunne sætte ord på, hvorfor de handler, som de gør. Også denne kundskab er i en vis forstand delvist »skjult« eller »tavs« (jf. kap. 9).

En yderligere dimension som gælder indholdet, tager udgangspunkt i kundskabssociologi og kundskabens relative karakter. Her er det spørgsmålet om, hvem indholdet skal passe for, og hvilket værdisyn der skal være repræsenteret. Der kan være tale om en balance mellem indhold, som passer for eleverne, indhold, som repræsenterer samfundets værdier og indholdsperspektiver, som virker kritisk overskridende og bevidstgørende.

Ud fra sådanne hensyn er det vigtigt at lade eleverne have aktiv medindflydelse på indholdet. En sådan medindflydelse giver eleverne anledning til at afprøve egne værdier og ønsker i forhold til samfundets krav i et kritisk perspektiv.

5 *Læreprocessen* vil sige, hvordan selve læringen skal foregå. Hvem skal bestemme arbejdsmåderne? Læreren? Eller lærer og elever i fællesskab? Hvad skal eleverne, og læreren gøre, og hvorfor? Her er principperne om medbestemmelse, oplevelsesorientering og sammenhængen mellem teori og praksis særligt aktuelle. Medbestemmelse, samarbejde og aktiv deltagelse har sammenhæng med demokratiske værdier. Hvis eleverne skal udvikle sig til aktive og selvstændige deltagere i samfundet, må de få øvelse i det i skolen. Det er ikke tilstrækkeligt at lære *om* deltagelse, samarbejde og medbestemmelse for at udvikle sig til en selvstændig deltager. Det er langt vigtigere, at skolen og undervisningens organisering og arbejdsmåder præges af den demokratisk praksis. Forskellige former for gruppearbejde og projektarbejde indebærer åbenbare muligheder for samarbejde og medbestemmelse. Undervisningsmetoderne eller arbejdsmåderne i sig selv giver imidlertid ingen garanti for en demokratisk medindflydelse. Det afgørende er, hvordan de forskellige arbejdsmåder praktiseres.

Oplevelsesorienteret undervisning indebærer, at eleverne skal have muligheder for førstehåndserfaring i læreprocessen. I elevernes egne oplevelser og førstehåndserfaringer optræder intellektuelle, handlingsmæssige og emotionelle aspekter som en enhed. Oplevelsesorienteret undervisning giver mulighed for en enhed mellem disse aspekter. Pointen er, at eleverne skal få anledning til at videreudvikle deres egne kundskaber, holdninger og færdigheder med deres egne aktuelle erfaringer og oplevelser som udgangspunkt og grundlag.

Sammenhæng mellem praksis og teori har meget med oplevelsesorientering at gøre. Elevernes egne førstehåndserfaringer er i høj grad knyttet til praktiske, virkelighedsnære oplevelser. Oplevelsesorienteret undervisning indebærer ofte, at man tager forskellige sider af elevernes praktiske virkelighed i anvendelse i undervisningen.

Forskellige typer praktiske erfaringer, som har mening og aktualitet for eleverne, er et godt udgangspunkt for at lære mere teoretisk kundskab. Denne teoretiske kundskab kan så igen afprøves i forhold til praksisfeltet. En sådan vekselvirkning mellem teori og praksis gør det lettere for eleverne at forstå, kunne bruge og vurdere kundskaben. På denne måde får kundskaben mere mening og værdi.

I diskussionen af principperne om medbestemmelse, oplevelsesorientering og sammenhæng mellem teori og praksis i læreprocessen er sammenhængen til de øvrige didaktiske kategorier måske blevet tabt af synet. Efter vor opfattelse indebærer alle disse principper, at læreprocessen i høj grad tager udgangspunkt i elevernes læringsforudsætninger. Som vi har set, kommer elevernes egne interesser stærkt ind i billedet. Principperne er også delvist retningsgivende for målene og indholdet. Aktiv brug af læringsmål, som eleverne har ansvar for at sætte, er en måde at lade eleverne få medbestemmelse på. I den forbindelse er det f.eks. også vigtigt, at eleverne lærer at se sammenhængen mellem deres egne forudsætninger, de eksisterende rammer og hvor vanskeligt eller let læringsmålene kan formuleres. Dersom principperne skal kunne gælde fuldt ud i læreprocessen, må målene og indholdet også være præget af en sammenhæng mellem praktisk og teoretisk kundskab, af oplevelsesorientering og af medbestemmelse (jf. kap. 10).

6 *Vurdering* er den sidste kategori i den didaktiske relationsmodel. Vurderingen kan forstås i forhold til selve undervisningsprocessen og i forhold til elevernes læring. For at klargøre, hvad vurderingen indebærer, er det relevant at stille spørgsmål som:

- Hvordan skal elevernes læring vurderes? Til slut? Undervejs?
Mundtligt, eller i form af karakterer, eller begge dele?
- Hvem skal vurdere elevernes læring? Eleverne selv? Medelever? Læreren?
- Hvad skal elevernes læring vurderes i forhold til? Målene?
Eleverne selv? Klassens/gruppens præstationer?
- Hvorfor skal elevernes læring vurderes sådan?
- Hvordan skal lærerens undervisning vurderes? Til slut?
Undervejs? Mundtligt eller skriftligt?
- Hvem skal vurdere undervisningen? Læreren selv? Eleverne?
Kolleger? Eksterne repræsentanter?
- Hvad skal lærerens undervisning vurderes i forhold til?
Elevpræstationer? Didaktisk sammenhæng og konsistens?

gå til. Førstas Hørhold til alle de didaktiske kategorier, inkluderet de overordnede mål. Eleverne kan også lære at vurdere deres egen læring med udgangspunkt i de didaktiske kategorier. De kan f.eks. opmuntres til at analysere:

- Var der rimelig sammenhæng mellem mine egne forudsætninger og målene?
- Var målene for lette eller for vanskelige?
- Hvordan fungerede projektsamarbejdet mellem os elever og mellem eleverne og læreren?
- Hvad lærte jeg?

Vurderingen siger noget om, hvordan undervisningen og læringen fungerer, og den siger også noget om resultatet af undervisningen (jf. kap. 11).

En diskussion af undervisningsbegrebet

Efter den foreløbige oversigt over vores didaktiske relationstænkning kan det synes nødvendigt at sige noget om *undervisningsbegrebet*.

Undervisning som begreb fokuserer først og fremmest på læreren. Det er læreren, som underviser, mens eleverne forhåbentlig lærer. Sådan som vi ser det, er det uheldigt med den stærke lærerfokusering i undervisningsbegrebet. Som nævnt kritiserer Schäfer didaktisk teori for at være undervisningsteori, i den forstand, at den er mere optaget af lærernes undervisning end af elevernes læring. Selv om vi mener, at læreren har et hovedansvar og et ledersvar overfor elevernes læreproces, er det ikke vanskeligt at tilslutte sig denne indvending.

Endelig mener vi, at undervisningsbegrebet har en vis tendens til at give associationer til indholds- og lærerstyrede undervisningsmetoder og lærernes valg af indhold. Associationerne går til dels i retning af, at det er lærernes handlinger og aktiviteter, som er det interessante, mens elevernes læring nærmest bliver at betragte som en selvfølge og en funktion af det, læreren gør. Det er muligvis sat noget på spidsen, men vi mener, at det er nødvendigt at tage indholdet i undervisningsbegrebet op til revision.

Det er måske ikke så mærkeligt, at en forholdsvis snæver didaktikopfatelse medfører et tilsvarende snævert undervisningsbegreb. I en vid eller bred opfattelse af didaktik handler undervisningen om planlægning og tilrettelæggelse for læring. Der er mere fokus på elevernes læring end på lærerens undervisning. Lærernes rolle er for en stor del vejledning og ledelse i forhold til elevernes egen læreproces. Efterhånden, som eleverne lærer aktiv, konkret

medbestemmelse og ansvar, bliver de bedre i stand til selv at overtage ledelsen. Som vi senere skal give eksempler på, er det også muligt for eleverne at tage udgangspunkt i didaktiske relationer for at planlægge og analysere undervisnings- og læreprocessen. Måske er det lige så interessant at tale om den *reflekterende elev* som den *reflekterende lærer*?

Når det gælder vejledningspraksis og vejledningsteori, har blandt andre Handal og Lauvås fokuseret på vejledning af lærerstuderende og til dels på anden erhvervsfaglig vejledning (Handal og Lauvås 1983 og 1990).

Vejledning af elever i folkeskolen og i den videregående undervisning og i ungdomsuddannelserne har været mindre i fokus. Måske skyldes det, at man har været mere optaget af traditionel undervisning når det gælder disse elever? Vi mener imidlertid, at en stor del af den viden, som er udviklet i forhold til vejledning af voksne i erhvervssammenhæng, også kan tilpasses vejledning af elever mere generelt.

At lære medbestemmelse og medansvar må nødvendigvis indebære, at eleverne lærer at planlægge deres eget arbejde og deres egen læring. Det er naturligt, at den didaktiske relationsmodel bliver brugt som analyse- og planlægningsmodel både af eleverne og af læreren. Modellen kan give lærer og elever fælles begreber og sprog til at kommunikere om undervisnings- og læringsprocessen. Eleverne lærer at kortlægge deres egne *forudsætninger*, at kortlægge aktuelle *rammefaktorer*, at formulere *mål*, at vælge *indhold* og *arbejdsmåder*, at vurdere deres arbejde. Det er rimeligt at bruge de aktuelle didaktiske betegnelser i denne proces.

Når eleverne selv får en del af ansvaret for læringen, må læreren komme ind som vejleder. Det kan være aktuelt med *førvejledning*, dvs. vejledning før arbejdet går igang. I denne førvejledning vil det være aktuelt at fokusere på elevens forudsætninger i forhold til det aktuelle emne – styrke og svagheder og specielle interesser. Det er også aktuelt at tale om væsentlige rammer, som eleverne må tage hensyn til, f.eks. tid, udstyr og samarbejdspartnere. Klarlæggelse af hvad der er elevens mål med arbejdet vil også være nødvendigt.

Førvejledningen kan kort sagt struktureres med udgangspunkt i de didaktiske kategorier. Vejledningen *undervejs* og *eftervejledningen* kan også struktureres ud fra den samme model. Hvad har f.eks. eleven gjort og lært i forhold til målet for arbejdet ind til nu? Hvordan fungerer selve læreprocessen og arbejdsmåderne? Svarede målet til elevernes læringsforudsætninger og rammerne, eller blev det måske ændret undervejs? Hvis der virkelig skal være tale om ansvar og medbestemmelse, er det meget væsentligt, at elevernes egne tanker, hensigter og ønsker er i fokus under vejledningen, og at vejledningen bliver en ligeværdig dialog med fokus på elevens arbejde og læring.

Vi kommer mere ind på vejledningen i det næste kapitel og i flere andre kapitler i bogen. Her ønsker vi blot at sætte sædvanlig betydningen af vej-