

Didaktisk planlægning

Eleven er adressat for studieplan og forløbsbeskrivelse

Lov, bekendtgørelse og læreplaner angiver på det politiske niveau, hvorledes man ønsker, der skal drives skole, hvilket indhold (hvilke fag) og hvordan der generelt skal undervises. Herefter er det skolen og underviserne, der skal *transformere* dette til skolens praksis.

I skolen bruger vi studieplan og forløbsbeskrivelse til at forklare, hvordan vi har transformeret lov, bekendtgørelse og vejledninger til undervisning.

Studieplan og forløbsbeskrivelse kan læses af det politisk-administrative system og legitimere, hvorledes transformationen lever op til hensigten.

Men, når man betragter Studieplan og forløbsbeskrivelse - ikke med politisk- men med pædagogisk optik, er disse *didaktiske redskaber* for lærerens relation til de, der skal møde planerne i praksis, nemlig eleverne.

Eleven står i det dilemma, at selvom man kan se målet, ved man ikke endnu, hvad målet indeholder og hvad det vil indebære at lære sig det indhold; så man begiver sig ud på en yderst usikker vej, hvor man på en særlig måde gør sig afhængig af læreren. Læreren står i det dilemma, at selvom han/ hun selv kender indholdet og ved, hvad vejen dertil indebærer, ved man også, at dét vil eleven ikke kunne forstå, fordi denne endnu ikke har oplevet det. Der findes ikke nogen universalløsning på dette relations dilemma. Didaktikkens måde at bearbejde det på er med begreber som 'synlig læring', 'eleven som didaktiker', 'medansvar for læring', 'formativ evaluering', 'det flerstemmige klasserum', mm. Kort sagt, didaktikkens bud er, at lærer og elev må forsøge at kommunikere om dilemmaet.

Det handler om, at det undervejs bliver synligt eller åbenbart for eleverne, *hvad* de lærer og *hvordan* de kan lære det. Pædagogisk set grunder det sig i 'generationskontrakten'¹, dvs. den didaktiske kontrakt² mellem læreren og eleverne. Denne 'kontrakt' forhandles, drøftes og aftales som grundlag for de aktiviteter, lærer og elev foretager sammen. Herved bliver det efterhånden muligt for eleven, dels at afstemme og afklare forventninger, dels at medvirke til at justere og påvirke planens realisering - afhængigt af, hvorledes studieplan og forløbsbeskrivelse møder deres læringsforudsætninger. Eleverne bliver derved aktive aktører i egen læring, de lærer efterhånden at lære³. Studieplan og forløbsbeskrivelse handler først og fremmest om at gøre det åbenbart for eleven, hvad og hvordan der kan læres. Og efter undervisningen -at det kan blive 'afsløret' for eleven, hvad og hvordan han/hun har lært.

Derfor er adressaten for Studieplan og forløbsbeskrivelse først og fremmest eleven.

Der er på den måde tale om endnu en transformation (transformation 2). Den professionelle, læreren har anvendt sin didaktiske indsigt og erfaring til at skønne, hvorledes man kan

¹ Oettingen, Alexander von, 2000: Det pædagogiske Paradoks, s. xx. Klim.

² http://samfundslitteratur.dk/sites/default/files/Kapitel%2011%2C%201.%20Udg._0.pdf

³ <http://static.uvm.dk/Publikationer/2002/didaktiker/>

tilrettelægge undervisning på baggrund af læreplanen (transformation 1). Når lærerens Studieplan og Forløbsbeskrivelse siden møder eleverne i undervisning, sker en ny transformation (transformation 2), hvor planen bliver til undervisningspraksis. Og når undervisningen bliver til læring hos eleven er der sket den endelige transformation (transformation 3). Der er således ikke en lineær relation mellem læreplan og eleven læring; man kan sige, at læreplanen er transformeret 3 gange inden den er blevet til noget, som er blevet bearbejdet hos eleven og blevet til ny læring.

Vi i skolen er særligt interesserede i transformation 3, dvs. det der sker hos eleven. Det er også den mest vanskelige 'operation' og den kan ikke kontrolleres. Den 3. transformation er væsensforskellig fra de to første transformationer, fordi den drejer sig om dét fra lærerens plan, som eleven intentionelt - eller ubevidst har valgt at give opmærksomhed og eventuelt valgt at anstrenge sig for at lære og måske har lært. Igen bliver den didaktiske kontrakt af stor betydning - altså indforståelsen mellem lærer og elev om, hvad og hvordan der kan læres⁴.

The map is not the landscape

Landkortet giver overblik over, hvor man kan komme hen (mål) og hvordan det kan foregå (metode). Kortet er ikke landskabet, men kun få vil undvære kortet for at kunne bestemme mål og vej, fordi enhver har intentioner og ønsker at økonomisere med sine ressourcer i det meget komplekse landskab.

På samme måde med læring. Studieplan og forløbsbeskrivelse er en slags kort over læringslandskabet. Studieplanen kan ses som det overordnede kort over et afgrænset læringslandskab, medens forløbsbeskrivelsen er det noget mere detaljerede kort over, hvad der kan læres og hvordan det kan foregå - i de enkelte lektioner.

Ofte vælger læreren at beskrive Studieplanen for mange lektioner, f.eks. 20 lektioner. Studieplanen har ofte temaer, som indkredser de emner og arbejdsmåder, læreren planlægger at undervise. En studieplan bør fortælle læseren om forløbets Mål, Indhold, Læreproces, Evaluering og Rammebetingelser.

Læringslandskabet i forløbsbeskrivelsen er planen for de undervisningssekvenser, læreren påtænker at undervise i de enkelte lektioner (fra det overordnede kort, Studieplanen). Som oftest er en forløbsbeskrivelsen lærerens beskrivelse af undervisningssekvensers varighed, medier/ materialer, undervisningshandlinger/ - metoder, formål, produkt og lærerposition.

På skole-årsplan planlægger læreren en Studieplan med omkring 3-4 udvalgte temaer pr semester pr fag, han/ hun underviser.

Læreren har naturligvis lavet kortet med henblik på, at eleven skal følge de mål og den vej, som kortet angiver. Fra elevens perspektiv er det anderledes: Man må ikke glemme, at det i sidste ende er den rejsende, eleven selv, der træffer valg om, hvorvidt lærerens plan om 'hvad' og 'hvordan' følges.

Når man som elev har sine kort over landskabet, (Studieplan, forløbsbeskrivelse) overvejer man mål, altså hvad man vil nå, og man vælger vej, altså hvordan man vil nå sit mål. Man bedømmer

⁴ Jank, Werner og Hilbert Meyer, 2015: Didaktiske Modeller. Hans Reitzels Forlag. S 56

terræn, vejrforhold, egen udrustning, egne kræfter, eget humør, osv. Kort sagt, man bruger sin dømmekraft.

Herfra hvor vi står

Dét, som eleven ikke kan se og som derfor er usynligt, dækket, skjult - er *hvordan* der skal undervises!

Det, vi forsømmer at fortælle og afklare med eleverne, er, *hvordan* vi har planlagt, at der skal undervises.

Der er brug for, at vi integrerer undervisningens *hvordan*, altså vores metoder i Studieplan og Forløbsbeskrivelse. Ligesom undervisningens *indhold* er lærerens transformation af læreplanens bestemmelser om fagligt indhold, er undervisningens *metode* lærerens transformation af læreplanens bestemmelser om 'undervisningens tilrettelæggelse', 'didaktiske principper', 'arbejdsformer', 'it', 'skriftligt arbejde', 'samspil med andre fag', mm.

Hvordan gør lærere det?

Det kan gøres på flere måder og lærerens planlægningsproces er dynamisk. Mange lærere begynder som omtalt processen ved at transformere læreplan til studieplan og forløbsbeskrivelse af *indhold*. Herefter overvejer læreren, hvilke *medier*, er velegnede til at repræsentere indholdet, så det kan bringes inden for elevernes forståelseshorisont. Derefter overvejer læreren, hvorledes eleverne bedst kan komme til at åbne sig for dette indhold, dvs. læreren overvejer *metoder*.

Ofte medieres *indhold* og *metode* igennem *mediet*, dvs. lærerens valg af *eksemplariske* præsentationer, tekster, power-points, opgaver, videoer, pod-casts, etc. (Valg af medie er ofte i sig selv metode til at engagere og motivere elever).

Mediet repræsenterer det stofflige indhold og mediet 'kalder' på bestemte metoder, som er velegnede i den pædagogiske situation.

"Den måde, jeg har præsenteret et indhold for eleverne på, er samtidig bestemmende for, hvordan denne genstand bliver levende i et barn. Mediet bliver så at sige hængende ved genstanden som æggeskaller"⁵.

Hvordan påtænkes eleverne at arbejde med det?

Fra Pædagogikum kender vi lærere, at undervisningen kan tilrettelægges efter passende metodiske principper (LOFT) afhængigt af undervisningens indhold, elevernes læringsforudsætninger, rammebetingelser, mm). Ofte anvender læreren et didaktisk skelet:

L: Læringsrum kan være tavleundervisning, værksted, dialogrum, projektrum.

O: Organisering kan være Hold, Gruppe, Par eller individuel.

F: Form kan være instruerende, meddelende, formidlende, bearbejdende, dialogorienteret, mm...

⁵ Paul Heimann citat fra Jank, Werner og Hilbert Meyer, 2015: Didaktiske Modeller. Hans Reitzels Forlag. S 208.

T: Tilrettelæggelsen kan være formel eller funktionel, helhed- eller elementorienteret, induktiv eller deduktiv.

Men dette er blot et skelet, som ofte ikke umiddelbart kan forstås af elever. Der er altså brug for en 'oversættelse' af didaktiske begreber til noget, eleverne kan forstå stadig dybere. Ofte oversætter læreren det ved at fortælle eleverne, hvordan han/hun har planlagt, at eleverne påtænkes at skulle handle, altså hvilke *aktiviteter* er planlagte.

Et eksempel:

Når læreren skriver i forløbsbeskrivelsen:

"I forløbet skal vi først arbejde med digtanalyse", siger læreren noget vigtigt om det faglige indhold. (samt tid/rækkefølge)

Læreren kan også skrive:

"I forløbet skal vi først arbejde med digtanalyse ved at analysere 2 berømte digteres digte", siger læreren noget vigtigt om det faglige indhold og mediet, der skal arbejdes med".

Læreren kan også skrive:

"I forløbet skal vi først arbejde med digtanalyse ved at analysere 2 berømte digteres digte. Jeg vil præsentere jer for digtene og hvordan de kan analyseres og så skal I, i grupper producere en power-point og præsentere gruppens digtanalyse af et digt for klasser", siger læreren noget vigtig om det faglige indhold og valg af medie og valg af metode.

Hvis man analyserer den sidste formulering om metode med ovennævnte didaktiske begreber, kan man sige:

Læreren har valgt, at undervisningens læringsrum kortvarigt skal være 'tavleundervisning' og siden 'øvelsesrum' og til sidst 'dialogrum'. Læreren har valgt, at undervisningens organisering skal være holdundervisning og siden gruppearbejde. Læreren har valgt at undervisningens form først skal være formidlende og siden bearbejdende. Læreren har valgt at undervisningens tilrettelæggelse skal være først formel og siden funktionel, desuden først helhedsorienteret og siden elementorienteret, desuden først deduktiv og siden induktiv.

Herved kan vi lærere komme til at drøfte indbyrdes, i hvilken udstrækning der her er tale om varieret/ god undervisning.

Samtidig fungerer den analyse som lærerens mentale landkort for at tale med eleven om undervisningens metoder. Når en elev siger: "Det er spændende", eller "Det er kedeligt!" kan læreren i dialogen med eleven indkredse problemet - er det indholdsvalget, er det medie-valget er det metoderne, går det for hurtigt/ for langsomt, er det helt andre eksterne forhold... osv

Lærerens faglige- og metodiske valg skal forklares, så eleven - den lærende kan forstå dem - og eventuelt influere på dem. Eleven skal gives en mulighed for at 'åbne sig for verden'.

Cand. Pæd Per Lykke Søndergaard

Qaqortoq, juni 2018

