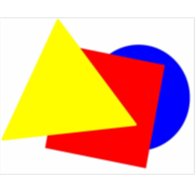
**©**

**OPAS (Optimalt Pædagogisk Analyse System)**

* **og dets filosofiske forankring**

Kernen i OPAS er at skabe en analyse, der befordrer den dygtige pædagog og lærer til at reflektere og målrette sine metoder – altså fremme didaktikken gennem mer-indsigt i eleven.

Det er altså en tilstand, der medfører megen uro og mange overvejelser i modsætning til rutine afviklinger.

Der er her særligt én filosof, der rammer denne kerne af uro og fremmer de mange overvejelser.

Filosoffen John Stuart Mill (1806-1873)[[1]](#footnote-1) argumenterer for at evidens og metode (fx- aktionsforskningsmetode) skabes når det kan foretages en slags logisk bevis og forståelse mellem deduktion, generalisering og observation. Og netop kernen i OPAS, er, at der ud fra hverdags iagttagelser (de strukturelle spørgeskemaer), analyserne samt evt. brug af udvalgte test-opgaver, samlet set bringes en generalisering på banen. Vel har denne generalisering et individuelt præg, men er baseret på den viden, der findes ift. hjerneskader, psykiske problemer, læringsproblemer og sociale problemer.

**Deduktion/didaktik[[2]](#footnote-2)**

Stuart Mill tænkte på sig selv som et reflekteret menneske, et åndsvæsen. Han forestillede sig, hvor indsnævret tilværelsen ville blive for ham selv, hvis han blev forvandlet til et dyr og ikke længere var manden Stuart Mill. Han ville da ganske vist slippe af med mange menneskelige bekymringer. Han ville næppe fornemme angst, frygt og bæven eller fortvivlelse. Han ville være sorgløst gennem tilværelsen uden rugende tanker om, hvad han skal stille op med det liv, han har fået, om han nu også lever det med årvågen bevidsthed og med samvittighed, ærlighed og redelighed. Lykke kan være kronisk selvbedrag.

Stuart Mills pointe var, at hans erfaringer, hvis han var et dyr ville blive så begrænsede, at denne begrænsning i sig selv optræder som en ulykke. Ja, en langt større ulykke end de største menneskelige bekymringer og lidelser.

Han ville til enhver tid foretrække den større horisont frem for den indsnævrede, selv om han med den indsnævrede kunne få det nemmere og bekvemmere. Han ville, om man så må sige, foretrække at være et åndeligt væsen, også med den uro som ånden forårsager. Ånden er alt andet end et begreb med indbyggede smilehuller. Den kan i høj grad være en kilde til uro, anfægtelse og fortvivlelse. Ja, til angst.

Et dyr har ikke nogen ånd. Den har ikke et »selv, der forholder sig til sig selv«, sådan som Kierkegaard[[3]](#footnote-3) definerede begrebet ånd. Et dyr har ikke sig selv og sin tilværelse som et problem.

Sagen er imidlertid, at også mennesket har mulighed for at fornægte sin åndelige bestemmelse og leve et animalsk liv underlagt sanselighedens her og nu. Måske bilder sådan et menneske sig ind at leve et lykkeligt liv. Men lykken er her en livsløgn, et kronisk selvbedrag. Prisen er et liv i åndløshed. Stuart Mill udtrykker sagen på denne måde: »Hellere være en trist Sokrates end en glad gris.«

**Generalisering**

Der bringes her virksomhedsteorierne i spil. Dette ses at være hensigtsmæssig ud fra det studie der tilbage i 2011 blev gennemført og beskrevet i bogen: Den kompenserende specialundervisning – læringsteori og pædagogisk praksis. Herfra tages afsnittet om ”Aktivitetsmodellen – teori og konstruktion”. Det særlige ved denne model er dels det funktionelle grundlag og de aktive processer, der samlet set skaber udvikling. Det er nu heller ikke hvem som helst, der har bidraget til teorien – både Vygotsky, Leontjev og Luria har bidraget til denne modelkonstruktion.

**Aktivitetsmodellen – teori og konstruktion**

Aktivitetsteorien

Denne teoridannelse er opstået historisk tilbage i samspil mellem Vygotsky (1896-1934), Luria (1902-1977) og Leontèv (1903-1979). Et opgør med behaviorismen og psykoanalysen. I historisk perspektiv ses at social-konstruktivismen og dermed at forstå menneskets udvikling ud fra social interaktion og konstruktion af modeller af den ydre verden.

Aktivitetsteorien[[4]](#footnote-4) kan defineres som: ”når man som menneske engagerer sig og er i forskellige samspil med omgivelserne, sker der en udvikling eller produktion af handlingsorienterede redskaber. Det er sådanne handlingsorienterede redskaber, der omformes til mentale indre processer, som bliver gjort tilgængelige og kommunikerbare for andre og derfor bliver nødvendige og brugbare i sociale samspil og interaktioner”.[[5]](#footnote-5)

Der skabes en nordisk sammensmeltning imellem flere teoretiske retninger, de kognitive teorier, konstruktivismen og aktivitetsteorien. Denne nordiske retning kaldes ”Scandinavian activity teory” Det særlige ved denne retning er udviklingen af modeller, der fokuserer på dynamikken i handlingen og samspillet, dvs. aktiviteten frem mod resultatet. Metodisk arbejdes med at bryde hver delhandling op, så det bliver muligt at belyse og beskrive del-handlinger frem mod et mål. Der kan derefter beskrives trin-modeller for givne handlingssekvenser til at belyse opgave-løsninger.

Der er i denne præsentation fokuseret på den sidste teoretiske udvikling[[6]](#footnote-6).

I artikler af Ben McGarry[[7]](#footnote-7) og Victor Kaptelinin[[8]](#footnote-8) opstilles 6 principper, der kendetegner aktivitetsteorien:

1. Bevidsthed og aktivitet: der anføres, at det er hele bevidstheden, som eksisterer og udvikles i et samspil med omgivelserne. Vores bevidsthed er at opfatte som et særligt organ, der i evolutionsperspektiv sikrer vores overlevelse. Og bevidstheden kan analyseres og forstås ud fra aktivitet og samhørende kontekst. Den menneskelige bevidsthed kan kun eksistere og forstås ud fra en kontekst: sammenhængende med meningsfuldhed, mål-orientering og sociale samspil mellem andre individer og den materielle verden. Miettinin fastslår at:

Bevidstheden ikke kun eksisterer som et ”sted” inden i hjernen, men altid vil være sammenhængende og afhængig af interaktion – realiseret gennem materiel aktivitet – mellem det individuelle og den konkrete form, som er i den givne kultur, skabt af menneskelig handling.

2. Objekt-orientering: en formodning om, at vi lever i en objektiv realitetsbaseret verden, som skaber de subjektive erfaringer og handlinger. Objekter skal her forstås som mere end den fysiske (kemiske) struktur og kan fx være omfattet af den sociale verden. Selv omgivelserne kan opfattes som meningsfulde i sig selv – være objekter og uafhængige af hvem eller hvad, der interagerer med det/dem. Omgivelserne består af dele, som kombineres og samler mange forskellige situationer, også de kulturelt bestemte. Det er sådanne objektiviseringer, der også indgår i beslutninger om, hvordan man handler på disse situationer.

3. Hierakisk struktur: Forudsætninger i aktivitetsteorien kan opstilles i et hierarkisk diagram[[9]](#footnote-9):

Selve aktiviteten ------------------------------ betinges af motivet

Selve handlingen ----------------------------- er målrettet

Handlingsplanen/automatiseret ------------- ses ind i de givne omstændigheder

De højeste mål i samspil og sociale interaktioner er de motivstyrede, hvor handlingen er relateret til objektet svarende til, at den planlagte aktivitet er motiveret af indre mental energi. Fx at man sidder i en læsegruppe (den sociale interaktion) og kæmper med at læse og forstå en tekst (aktiviteten) for at bestå en eksamen og dermed få anerkendelse af sin viden (motivet) af andre (det sociale).

Selve handlingens målrettethed

Det midterste mål i både individuel og gruppe aktivitet er målstyret, dvs. at den handling, der vælges, har målet som fokus. Et godt eksempel på aktiviteter styret af målet er løsningen af en række regneopgaver ved at opstille dem ud fra en forudbestemt skemaopstilling (handlingen), hvor det gælder om at blive færdig og have alle regnestykker rigtige (målet).

Handlingsplanens automatisering

Det basale mål er baseret på den automatisering, der foregår, når noget er trænet op til automatisering og udføres med de indlærte handlinger og værktøjer. Der er i Engestrøm m.fl.(1999)’s artikel givet eksemplet med at skifte gear i sin bil. At man ved at lære at køre skal tilegne sig færdigheden på et automatiseret niveau, og derefter er en hvilken som helst bil med gearstang mulig at skifte gear på. Der er således en handlingsplan for at udføre den automatiserede funktion.

I sammenhæng med aktiviteterne ses også tænkningsprocesserne og bevidstheden om, hvilke aktiviteter der kan anses for mest hensigtsmæssige. Altså sammenhæng mellem erfaringsdannelse gennem valgte aktiviteter og tænkningsprocesserne[[10]](#footnote-10). Så i sammenhæng med ovenstående model for handlinger og forudsætninger for handlinger, kan der også opstilles en samhørende tænkningsmodel.

I tænkningsprocesserne svarer de tre ”handlinger” til:

*At tænke sig om* og at få planlagte aktiviteter til at være sammenhængende med motiver

*At tænke om* svarende til at fokusere på et opnåeligt mål.

*At tænke på* som fokuserer på at få automatiseret handlinger så effektivt som mulig.

4. Internalisering og eksternalisering: Vygotsky beskriver dette som den underliggende parameter for de mentale processer. Han fastslår, at de mentale processer baseres på ydre handlinger gennem den sociale internalisering. Det er her, at ZNU (zone for næste udvikling) opstår. Udviklingen er dobbelt. Den indeholder en retning fra det ydre til det indre, så de ydre mentale handlinger kan omsættes til indre subjektive mentale erfaringer. Men der er samtidig en anden retning, der gennem de eksternaliserede – virkelige handlinger sikrer, at man får relevante tilbagemeldinger på det, man gør. Det er herigennem, at man kan tilrette og tilpasse sine erfaringer og handlinger til den aktuelle situation.

5. Mediering: Den menneskelige aktivitet er støttet op af adskillige redskaber og værktøjer. Der ses her to hovedgrupper. De eksterne, fx brug af værktøj, herunder at bruge briller, der kan forbedre ens syn og lign. Den anden gruppe – de interne - indeholder mentale modeller og systemer til at skabe nemmere tilgange til at løse problemer. Fx er det at pege på et svært ord i en sætning hensigtsmæssigt, da der her sættes fokus på ordet og fastholdelse af ordet så længe, at man kan læse eller forstå det. Det medierende er således at vise de indre modeller (internaliseringen) i ydre modeller (det eksternaliserende), som beskrevet i det 4. princip.

Brugen af og det at lære anvendelse af de medierende redskaber og modeller anses for ligeså vigtig som at skabe den formelle læring af fag i skole og institution.

Udviklingen af værktøjer er sammenhængende med menneskets kulturelle udvikling.

6. Udvikling: I Vygotskys forståelse ses, at udvikling er omfattet af tegn-systemers (det semiotiske) udvikling, fx PC med sprogoversættelsesprogrammer og skrivemuligheder med oplæsning, der igen befordrer eller medierer den menneskelige sociale proces og tænkning over tid. Så givne redskaber er ikke kun et redskab i den givne situation, men også en del af en mere processuel udvikling af menneskets mentale erfaringer set over tid. Fx er hele ”gør det selv”-bevægelsen et godt eksempel på, at der er udviklet regulære tilgængelige værktøjer, fx boremaskiner med batteri, sikring af farligt værktøj, herunder motorsave, der gør det muligt selv at reparere og bygge nyt. En mindre afhængighed af andre, som fremmer individualismen!

**Aktivitetssystemet**

Der kan på baggrund af ovenstående betragtninger opstilles et komplet aktivitetssystem. Det bliver herigennem muligt at se elevens handlinger og planlægning samt målstyring ud fra en række forudsætninger. Først opstilles modellen, og derefter gives en række eksempler på handlinger i forhold til de mange dynamiske relationer, der opstår i en sådan model. Netop eksemplerne skal skabe en forståelse for, hvorfor den kompenserende og hensyntagende specialundervisning med fordel kan beskrives ind i denne særlige aktivitetsteori.

Der kan udledes 6 kernebegreber, som er omfattet af aktivitetssystemet:

Subjektet eller mere præcist til det individuelle, personen eller gruppen.

Objektet, det som det drejer sig om fx en ting, der skal repareres.

Instrumenter, dvs. hvilke værktøjer er der mulighed for at anvende til opgaven.

Regler, dvs. særlige regler og strukturer der skal benyttes.

Det sociale/samfundet, dvs. i hvilket fællesskab skal handlingen udføres

Arbejdsdeling, dvs. skal andre udføre særlige handlinger, for at planer og mål kan opnås.

Subjektets mening tages op for at kunne analysere handlingen eller aktiviteten. Objektet er målet for handlingerne eller aktiviteten. Instrumenter skal forstås som internaliserede medieringer (de støttende strategier), der skal fremme selve målet for handlingen eller aktiviteten. Samfundet forstås som en eller flere personer, som deler målsøgningen og handlinger med subjektet. Regler styrer og regulerer handlinger og samspil mellem processerne. Arbejdsopgaver fordeles ud fra gruppens, teamets og samfundets medlemmer i forhold til styrker og status.

Engestrøm m.fl. opstiller herefter en relationsforbundet model:

Subjektet

Regler

instrumenter

Samfund/team

Arbejdsdeling

Objektet

MÅL

Her er modellen i hel ”renset” form for at fremvise de enkelte områder, der er i spil. Men i virkeligheden skal der være samspil eller relationer mellem alle områderne.

**Didaktik**

Når vi taler om didaktik, er omdrejningspunktet hele tiden kursistens læringsprocesser. Læringsprocesserne bygger på, at der er en relation mellem underviser og den lærende, og beskaffenheden af den relation er afgørende for læringen. Samtidig er det altid noget bestemt – en sag, et fag, en genstand etc. – der undervises i. Man kan ikke forestille sig undervisning, uden at det er undervisning i noget! Og man kan ikke forestille sig læring, uden at det er læring om noget.

Undervisning gør noget ved dem, der indgår i ”projektet”. Det er faktisk meningen. Når vi underviser, er det hele sagens kerne, at den underviste skal ændre sig selv, sin faglige forståelse og måske også sin person, for at vi kan nå målene med det, vi har som fælles sag. For formålet med den dynamisk didaktik er at skabe dynamiske kursister, der er i stand til at sætte meningsfulde forandringsprocesser i værk. Forandringsprocesser for dem selv, deres omgivelser og gerne i den undervisning, der skabes i det dynamiske læringsrum.

De tre kontekstniveauer beskæftiger sig alle med målsætning i undervisningen på forskellig måde, og de påvirker hinanden indbyrdes. Når der eksempelvis laves bekendtgørelsesmæssige ændringer fra politisk side, påvirkes institutionernes praksis og den konkrete undervisning - og tilbage igen.

I didaktik er undervisningens fundament følgende:

1. Det der undervises i
2. Metodikker (arbejdsmetoder etc.)
3. Relationer
4. Læringsprocesser

Man kan sammenfatte det didaktiske arbejde som et arbejde, der starter og slutter ved kursisten og dennes læringsprocesser, fordi det er det, kursisten lærer, der er afgørende for, om vi når den opstillede handleplan med erfaringsdannelse, tydelighed på egne bedste læringsmetoder/modeller og opstillede mål. Oplever kursisten, at der er sket en række ændringer fra potentialer til kompetencer, og er der en erfaret viden om egne læringsmetoder – så er undervisningen ud fra en didaktisk fokusering vel lykkedes. Men der er nu en lille orm – hvor blev nu hele den relationsbestemte del af og hele samspillet? Egentlig er det social psykologiske vel en slags katalysator for kursistens læring forstået ud fra, at den hjælp, man får, skal tilrettelægges, så den hele tiden støtter kursistens aktuelle lærings- og erfaringsdannelse. ZNU (zone for næste udvikling) er vel baseret på at finde denne potentialegrænse og skabe realkompetencer på kursistens kontekst og erfaring. Mere folkeligt: at blive taget ved hånden og få den rette hjælp på det rigtige tidspunkt.

Ovenstående processer i ZNU tolker Knud Illeris ind i relationen mellem henholdsvis samspil og tilegnelse, idet tilegnelsen viser hen til sammenhængen mellem kursistens forudsætninger, fx konteksten og emotion, medens samspillet hentyder til, at læringen sættes i scene igennem samspilssituationer.

Samspilssituationer har nogle forudsætninger af dynamiske karakter kendetegnet ved et gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles indhold og metoder.

Engagement kommer af, at man kan se en mening med den aktivitet, der udføres. At der er enighed om både formål og mål med handlingen. At igangsætte en styret proces med henblik på en meningsfuld udvikling af mål og indhold i handleplanerne.

Derfor er ejerskabet og underviseren som procesudvikler i relation til egen praksis også central.

At være en del af det, der har betydning, er en forudsætning for at være engageret i et fællesskabs praksis.

Fælles virksomhed kan forklares ved, at der udføres en arbejdsmæssig aktivitet sammen med andre i et fælles organisatorisk læringsrum. Kursisterne deltager fx i et kursus sammen, men de deltager også i mange andre aktiviteter og praksisfællesskaber. Den fælles virksomhed er resultatet af en forhandlingsproces, der afspejler det gensidige engagement og respekten om kursisten.

Institutioner, der forstår at udvikle og arbejde med kursisternes og egne værdisæt, opnår en forbedret tolerance i den fælles sag – undervisningen og læringsrummet - og påvirker i sidste ende hele virksomheden.

Fælles indhold og metoder forklares ud fra, at vi opbygger fælles måder at gøre ting på. Herudfra kommer fælles sprog og fælles historier og de gode historier til at betyde en del. Et praksisfællesskabs indhold og metoder omfatter rutiner, ord, værktøjer, måder at gøre ting på, historier, gestus, symboler, genrer, handlinger eller begreber, som fællesskabet har produceret eller indoptaget. Det, der udvikles fælles, skaber mening men giver også tolkningsmuligheder, der gør, at fællesskabet kan udvikle sig. Den fælles udvikling dækker blandt andet over det genkendelige og begrebslige, der er en afgørende faktor i forbindelse med etablering af en fælles forståelses- og referenceramme. Vi finder her de paradigmer – grundlæggende værdier, som fællesskabet hviler på.

Aktiviteten skal kunne forklares og give mening for kursisten, så fremmes motivation, deltagelse og ansvarlighed. Så kursistens deltagelse og indflydelse på hvilken mening, der eksisterer i fællesskabet, betyder, at man lader sig påvirke og udvikler praksisfællesskabet i meningsgivende retning. Ejerskab og ansvar i relation fremmes.

Aktivitetsteorien giver et meget dynamisk afsæt til at samle de læringsmæssige teorier under et og samtidig at fastholde en didaktik, baseret på samspil og fællesbeslutninger – gennemført i kursistens handleplan.

Der skabes en Nordisk sammensmeltning imellem flere teoretiske retninger, de kognitive teorier, læringsteorier (Illeris), konstruktivismen og aktivitetsteorien. Denne Nordiske retning kaldes den ”Scandinavian Activity Theory”.

Afsluttet maj 2016

**Litteratur**

Hilling & Foldbjerg (2011) *Den kompenserende specialundervisning – læringsteori og pædagogisk praksis*, Munkholm Forlag

1. Se https://www.deepdyve.com/lp/springer-journals/john-stuart-mill-1806-1873-s0eLBysqyE [↑](#footnote-ref-1)
2. Se sidst i herværende artikel, da der er opstillet et didaktik afsnit, for at vise den cirkulære tænkning i det filosofiske grundlag [↑](#footnote-ref-2)
3. Søren Kierkegaard (1813-1855) se: <http://www.sparknotes.com/philosophy/kierkegaard/themes.html> [↑](#footnote-ref-3)
4. Aktivitet kan defineres som: *et aktivt samspil med virkeligheden*. Leontév definerer i en to-deling: en aktivitet er både en handling til at opfylde et behov (fysisk) fx at smøre sig en mad, men også handlinger, der befordrer eller fremmer selv aktiviteten i sig selv fx at øve sig på en kortkunst, på at spille klaver, at læse og lign. Han går videre og mener, at aktiviteter spejles og bliver til bevidsthedsprocesser, så de vigtigste handlinger vil kunne ses som mentale processer. [↑](#footnote-ref-4)
5. Engestrøm, Miettenin & Punamaki (eds). *Perspectives on Activity Theory*. NY: Cambridge University Press. (1999) [↑](#footnote-ref-5)
6. Der har fra Vygotsky frem til nu været 3 forskellige teoretiske udviklinger, hvor de alle har skabt højere grad af dynamik imellem processerne/handlingerne, de medierende processer og den menneskelige bevidsthed. [↑](#footnote-ref-6)
7. [www.itee.uq.edu.au](http://www.itee.uq.edu.au) søg på McGarry og Activity – An Inadequate summary. [↑](#footnote-ref-7)
8. [www.quasar.ualberta.ca](http://www.quasar.ualberta.ca) søg på Activity Theory: Implications for Human-Computer Interaction. Page 107-110 [↑](#footnote-ref-8)
9. Fra Engestrøm, Miettenin & Punamaki (eds). *Perspectives on Activity Theory*. NY: Cambridge University Press. (1999) s. 4 [↑](#footnote-ref-9)
10. Hilling, Håndbog i strategier, 2010, s.56-64 [↑](#footnote-ref-10)