

Forskeruddannelse i Gymnasiepædagogik Vinter 2000-2001

ved
Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

Syddansk Universitet

Kierkegaard Programmet
Kritik
Eksistens
Erkendelse

Forskeruddannelse i Gymnasiepædagogik

ved
Dansk Institut for Gymnasiepædagogik
Syddansk Universitet
Vinter 2000-2001

Kierkegaard Programmet
Kritik
Eksistens
Erkendelse

Gymnasiepædagogik
Nr. 21. 2001

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 21

Marts, 2001

Redaktør: Finn Hauberg Mortensen (DIG)

Tel: (+45) 65 50 31 29

Fax: (+45) 66 15 56 70

E-mail: Finn.Hauberg.Mortensen@dig.sdu.dk

Udgivet af

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

Syddansk Universitet

Odense Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Tryk: Syddansk Universitets Trykkeri

Oplag: 600

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-021-2

Indhold

Forord	5
Seminarkalender	
Forskerskolen, efterår 2000 og forår 2001	7
Lisbeth Birde Wiese	
Skrift og studium	17
Verner Schilling	
Kan laboratoriet bruges til noget?	31
Jesper Thøis Madsen	
Populærmusik i gymnasiet	43
Elsebeth Toft	
Studiekompetence i den erhvervssproglige bacheloruddannelse	53
Ph.D.-stipendiater og Ph.D.-vejledere ved DIG, 2000-2001	65

Forord

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik blev indviet i april 1999 og har som det eneste i landet den opgave at specialisere sig i almenpædagogik og fagpædagogik i relation til de gymnasiale uddannelser. Institutet driver forskning, undervisning og dokumentationsvirksomhed.

De fast tilknyttede medarbejderes individuelle forskningsprojekter er præsenteret i Forskningsværksted – GYMNASIEPÆDAGOGIK 15, oktober 2000, mens de første 6 Ph.D.-projekter blev præsenteret i GYMNASIEPÆDAGOGIK 11, februar 2000.

DIG's undervisning omfatter 4 programmer, opkaldt efter danske kulturpersonligheder med aktuel og internationalt anerkendt indflydelse på opfattelsen af personlighedsdannelse, undervisning og faglighed. Pædagogikumkurset har således navn efter Grundtvig. Det omfatter teoretisk pædagogikum for gymnasie- og hf-lærere, der har været varetaget af DIG fra august 1999. Masteruddannelsen er opkaldt efter Holberg. Denne treårige deltidsuddannelse har i august 2000 optaget ca. 160 erfarne lærere fra de gymnasiale uddannelser. Undervisningen drives på 5 kursussteder spredt over landet. Fra august 2001 vil studiet blive delt i 5 grene, idet den enkelte studerende vælger mellem Ledelse, Studievejledning, Fagpædagogik, Almenpædagogik og IT-Pædagogik. H.C. Ørsted har lagt navn til instituttets konferenceaktiviteter. Ud over de konferencer om kompetencebegrebet, læremidelanalyse og værdier, som DIG har stået for, har instituttet i Forelæsningsbibliotek 2000 – GYMNASIEPÆDAGOGIK 14 givet amter, faglige foreninger, skoler og andre kursusarrangører tilbud om 36 forelæsninger ved Ph.D.-stipendiaterne. Forelæsningerne er knyttet til Ph.D.-projekterne og afvikles uden honorarberegning som del af stipendiaternes formidlingsopgave. Mange har allerede taget mod tilbuddet, og Forelæsningsbibliotek 2001 er undervejs med en fordobling af valgmulighederne.

Forskeruddannelsen ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik er opkaldt efter Kierkegaard med henvisning til hans afgørende bidrag til nyere personlighedsfilosofi, men også fordi han er kendt for kompromisløs kritik og erkendelsessøgen. Uddannelsen omfatter et forskerseminar, hvor fastansatte og Ph.D.-stipendiater mødes, og hvor gæster inviteres til at holde forelæsninger og workshops. I nærværende hefte findes en oversigt over aktiviteterne i efteråret 2000 og i foråret 2001.

Sideløbende med seminaret arbejder stipendiaterne gennem det første semester under individuel vejledning med teorilæsning og projektudvikling. I august 1999 blev optaget en stipendiat, som bl.a. pga. barsel ikke nåede at få sit projekt publiceret i det første hefte med projektfremlæggelser, GYMNASIEPÆDAGOGIK 11. Projektet præsenteres nu sammen med tre andre, udarbejdet af ligeledes fuldtidsstuderende og fuldfinansierede stipendiater, der blev optaget på Kierkegaard Programmet i januar 2000. Fælles for dem er en solid erfaring som undervisere i de gymnasiale uddannelser. Oplysninger om stipendiaterne kan findes bagerst i heftet og på hjemmesiden (www.dig.sdu.dk). Stipendiaternes løn er finansieret af amterne eller af Undervisningsministeriet, mens uddannelsesdelen er støttet af Forskerakademiet og Syddansk Universitet.

Idet jeg takker bevillingsgiverne, har jeg her den glæde at kunne præsentere det basale arbejde med de fire projekter, der alle vedrører emner af stor relevans for udviklingen af vores undervisningssystem. I sommeren 2001 vil en tilsvarende publicering finde sted af de 8 projekter, der blev indledt i august 2000. En del af disse vedrører IT i undervisningen, et felt, som DIG også satser på i forbindelse med Masteruddannelsen i Gymnasiepædagogik (MIG).

22. februar 2001

Finn Hauberg Mortensen
instituttleder, professor

Seminarkalender

Forskerskolen, 2000-2001

Kierkegaard Programmet

ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

Ph.D.-seminaret, efterår 2000

- 6/9 Institutbestyrelsesmøde (IB1) kl. 10.00-11.30
Seminar kl. 11.30-17.30 afbrudt af frokost 12.30-13.30
Fælles: Kompetencebegreber. Forelæsning ved Sten Clod Poulsen
Input i diskussionen fra DIG-seminaret i efteråret 1999 ved Erik Damberg og Peter Henrik Raae
Workshop: identifikation og diskussion af kompetencebegreber i Ph.D.-projekterne.
- 20/9 Medarbejdermøde (MB1) kl. 10.00-11.30
To simultane seminarforløb kl. 11.30-17.30 afbrudt af frokost 12.30-13.30
- 1) Fremstillingsproblemer, 1. årgang: Afhandlingen som genre, disposition mv. ved professor Peder Skyum-Nielsen, Institut for Journalistik, SDU. For den akademiske afhandling gælder der nogle genrespecifikke og kompositoriske normer. Foredraget stiller skarpt på disse normer og drøfter, hvordan Ph.D.-afhandlinger typisk vil kunne bygges op. Læsning: K. B. Madsen: »Systematologi: En sammenlignende videnskabsteori«, *Psyche og Logos* 8, 1987, s. 261-186 (udleveres). Indholdsfortegnelse til forelæserens disputats: *Fyndord*, 1-2, 1992 (udleveres).
- Workshop med Peder Skyum-Nielsen om de igangværende Ph.D.-projekter, kl. 15.00-18.00.
Der bliver lejlighed til at drøfte deltageres egne arbejder. For at få din egen disposition diskuteret skal du aflevere et eksemplar af den til Else Hartby senest en uge før undervisningen finder sted.

- 2) Fremstillingsproblemer, 2. årgang (inkl. projektet startet 1/1 2000):
- Kort præsentation af erfaringer med og muligheder i brugen af Power Point ved Elsebeth Toft. Dette punkt bliver senere i efteråret fulgt op af et konkret mini-kursus i anvendelse af Power Point.
 - I relation til 'Foredragsbiblioteket': diskussion af andre fremstillingsteknikker med udgangspunkt i deltagerens erfaringer bestyret af Ellen Krogh.
 - Akademiske formidlingsproblemer. Hermed tænkes på formuleringsproblemer man støder på når man vil formidle sin forskning, dvs. både problemer i selve afhandlingskrivningen og populariseringsproblemer. Vi vil her fokusere på det skriftlige. Der vil ikke være noget overordnet oplæg, men diskussionen bliver baseret på deltagerens problemer og eksempler. Derfor er det nødvendigt at alle leverer et formuleret problem med vedlagt eksempel (max. en side) senest en uge før seminaret. Bidragene bliver så sendt ud som et samlet oplæg til alle.
Dagsordensbestyrer: Ellen Krogh.
- 4/10 Institutbestyrelsesmøde (IB2) kl. 10.00-11.30
Fælles for 1. og 2. årgang: Projektforsker Ulf Brinkkjær, DPU holder forelæsning om Bourdieu.
Seminar kl. 11.30-17.30 afbrudt af frokost 12.30-13.30
- 25/10 Analyse- og fortolkningsproblemer, 2. årgang. I fasen fra pilot til hovedundersøgelse vil der her på baggrund af deltagerens egen empiri blive diskuteret forskellige typer af analyse og fortolkning, oplæg ved Sten Clod Poulsen.
- 24- 26/10 Metodekursus, 1. årgang. Flg. emner vil blive taget op på baggrund af den foreliggende version af deltagerens projekter. Husk at indsende materiale 1 uge før til institutsekretariatet.
- 1) 24/10: Teorikursus, 1. årgang: Kognitionsteorier i det 20. århundrede (bl.a. Piaget, Vygotsky, Luhmann, von Glaserfeld, J. Gergen) ved forskningslektor, cand.scient. Jens Dolin, RUC.

- 2) 24/10: Undervisningsobservation ved Sten Clod Poulsen
 - 3) 25/10: Spørgeskema ved Lilian Zøllner
 - 4) 25/10: Statistik ved lektor Martin Hvidt, leder af Center for Mellemøststudier, SDU
26/10: Forskningsdesign ved Finn Hauberg Mortensen.
- 1/11 Institutbestyrelsesmøde (IB3) kl. 10.00-11.30
Seminar kl. 11.30-17.30 afbrudt af frokost 12.30-13.30
Fælles for 1. og 2. årgang: Hvordan iagttages 'læring' og 'undervisning' – med udgangspunkt i Niklas Luhmanns teori om sociale systemer ved professor Lars Qvortrup, Institut for Litteratur, Kultur og Medier, SDU. I forlængelse af Qvortrups oplæg vil Harry Haue kl. 16.45-17.30 belyse sin anvendelse af Luhmann i sin undersøgelse af almindannelsens historie i den danske gymnasiale uddannelse siden slutningen af 1700-tallet.
- 15/11 Medarbejdermøde (MB 2) kl. 10.00-11.30
Seminar kl. 13.30-17.30 afbrudt af frokost 12.30-13.30
Fælles for 1. og 2. årgang: Det kvalitative forskningsinter-view ved lektor Torben K. Jensen, Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet.
- 28-30/11 Landssamarbejdet om forskeruddannelse i pædagogik og uddannelsesforskning holder seminar på RUC, især for stipendiater på 2. årgang (materiale vedlagt, tilmelding via Else Hartby).
- 6/12 Institutbestyrelsesmøde (IB4) kl. 10.00-11.30
To simultane seminarforløb kl. 11.30-17.30 afbrudt af frokost 12.30-13.30
- 1) Projektfremlæggelse, 1. årgang (inkl. projekter startet 1/1 2000) med ekstern kritiker samt intern tovholder og involverede vejledere med henblik på 1. halvårsgodkendelse. Projektpapirer fremlægges.
 - 2) Projektfremlæggelse, 2. årgang med ekstern kritiker samt intern tovholder og involverede vejledere med henblik på 3. halvårsgodkendelse. Projektpapirer fremlægges.

13/12 Seminar kl. 10.00-15.00 afbrudt af frokost 12.30-13.30:
Fælles for 1. og 2. årgang: Videnskabelig redelighed. Tekst til diskussion: Beretning 1998 fra udvalget vedr. Videnskabelig uredelighed samt Bekendtgørelse nr. 933 af 15. december 1998 om Udvalgene vedr. Videnskabelig Uredelighed (udsendes). Oplæg ved Lilian Zøllner og Finn Hauberg Mortensen
Medarbejdermøde (MB 3) kl. 15.00-16.30: Semesterevaluering, planer for næste semester
Julefrokost: 17 ff.

Ph.D.-seminaret, forår 2001

6/2 Institutbestyrelsesmøde (IB1) kl. 10.00-11.30

7/2 Seminar kl. 10.00-12.30: Pædagogisk ledelse

Den hastige omverdensforandring har i sig selv ændret synet på ledelse i de senere år. Dertil kommer, at de traditionelle grænser mellem private og offentlige organisationer forskyder sig. Endelig – og ikke uden sammenhæng med det sidste – er der også en stigende indholdsmæssig opmærksomhed på uddannelserne bl.a. i forbindelse med den såkaldt 'ny økonomi i videnssamfundet'. Dette har konsekvenser for forståelsen af ledelse og ledelsens opgave, set som ledelse af en offentlig organisation, henholdsvis af en offentlig pædagogisk organisation.

Oplæg ved: professor Kurt Klaudi Klausen, Institut for Statskundskab, SDU: Offentlige organisationer og ledelse
Frokost kl. 12.30-13.30

Fortsat seminar 13.30-16.30: Pædagogisk ledelse

Oplæg ved: lektor Jørgen Gleerup, Institut for Pædagogisk Forskning og Udvikling, SDU, Kolding: De gymnasiale uddannelser og ledelse Tekst til diskussion: Jørgen Gleerup og Finn Wiedemann: »De ungdomsgymnasiale læringskulturer. Udfordringer under krydspres«, GYMNASIE PÆDAGOGIK
18

Koordinatorer: Peter Henrik Raae og Finn Hauberg Mortensen

- 8/2 Work-shop i tilknytning til seminaret om pædagogisk ledelse Marianne Abrahamsen og Ulla Senger: Narration og forandringsledelse, kl. 9-11.30.
Åse Lading og Peter Henrik Raae: Lærerarbejde og forandringstræghed i psykodynamisk belysning, kl. 11.30-12.30
Frokost, kl. 12.30-13.30
Fortsat seminar, kl. 13.30-15.00
- 28/2 Seminar kl. 10-12 og 13-15.30: Refleksiv konstruktivistisk analysestrategi

Oplæg ved: ph.d.-stipendiat Christine Mølgaard Frandsen, Roskilde Universitetscenter

I de seneste år har radikal konstruktivistiske analyseformer vundet terræn i den samfundsvidenskabelige forskning i bredeste forstand. Seminaret indleder med at sætte fokus på videnskabeligheden bag denne form for vidensproduktion. Derudover er det formålet med dagen, at få fat i den udfordring, vi kunne kalde 'den daglige kamp med stoffet'. Hermed menes, hvordan gør man helt konkret, når man vil studere et fænomen i samtiden på radikal konstruktivistiske præmisser, og hvad kan en sådan analyse overhovedet ud-sige noget om? Udgangspunktet er, at de fleste sikkert kan nikke genkendende til at have formuleret en problemstilling, og så sidde i den situation, at det er svært at se, hvordan dette problem »ser ud« rent empirisk. Hvordan kan man vide, at man har studeret det, man gerne vil studere?

For at kunne gennemføre et seminar med dette fokus er det afgørende, at deltagerne hver især *på forhånd* har overvejet, hvor det radikale konstruktivistiske perspektiv har relevans for deres egen forskningsproces. Seminaret vil således inkorporere deltagerens eget arbejde i forsøget på at skabe nærvær og konkret relevans af en til tider langhåret videnskabelig debat.

Seminaret tager afsæt i den del af den radikale konstruktivisme, der er præsenteret ved litteraturhenvi-sningerne nedenfor, dvs. de *sen*e arbejder af Michel Foucault (vidensregimer og selvforvaltning), Niklas Luhmann (kommunikation

og iagttagelse – systemteori) og Ole Fogh Kirkeby (radikal fænomenologi og fortællinger). Seminaret tager ikke direkte afsæt i diskursanalyse, men vil på mange måder være i stand til at håndtere denne analysestrategis udfordringer og problemstillinger. Et kritisk blik på diskursanalysen set indefra vil således være en mulighed skulle dette have interesse.

Undervisningsform: Oplæg, gruppediskussion og plenum

Tekster til diskussion: Niels Åkerstrøm Andersen: *Diskursive analysestrategier*, kap. 1 og 2. Michel Foucault: *Viljen til viden*, kap. 4.

Koordinatorer: Tanja Miller og Ellen Krogh

Medarbejdermøde (MB1) kl. 15.30-17.00

7/3 Seminar kl. 10.00-12.00: Emne: Kompetence og dannelse i socialanalytisk perspektiv

Oplæg ved: Jens Erik Kristensen, Idéhistorisk Institut, Aarhus Universitet Parolen om 'kompetenceudvikling gennem læring' sybes at have vundet slaget om at sætte den pædagogiske og uddannelsespolitiske dagsorden for indeværende. Spørgsmålet er imidlertid, hvor denne flertydige dagsorden kommer fra, hvem der satte og sætter den, hvad den fører med sig – og ikke mindst hvorfor den stort set uden modstand har kunnet gøre sig gældende fra vuggestuepædagogik til ældreomsorg. Findes der alternative dagsordener og paroler? Hvilke muligheder ligger der til eksempel i et rehabiliteret og moderniseret dannelsesbegreb?

Seminaret vil med sådanne spørgsmål som ledetråd præsentere en idéhistorisk og socialanalytisk diagnose af aktuelle tendenser i det pædagogiske og uddannelsespolitiske felt.

Frokost kl. 12.00-13.00

Fortsat seminar kl. 13.00-17.00: Kompetence og dannelse i socialanalytisk perspektiv.

Tekster til diskussion: Lars-Henrik Schmidt: *Diagnosis III*. Kbh. 2000, kapitel 10 og 12. Desuden Det nationale kompetenceråds rapporter fra 1998 og 1999 på forlaget Mandag Morgen.

Koordinatorer af seminarer 28.2. og 7.3. samt workshop 8.3.: Tanja Miller og Ellen Krogh.

- 8/3 Institutbestyrelsesmøde (IB2) kl. 10.00-11.30
Workshop i forbindelse med seminarerne d. 28/2. og 7/3. kl. 9.00-14.00:
Ulla Senger: Diskursanalyse i organisationer, kl. 9.00-10.00
Ole Emil Rasmussen: Hvor meget kan uddannelse tilføre den enkelte? (Herunder refleksioner over personlighedsudviklingsdiskursen og værdidiskursen.) Med særligt fokus på etniske minoriteter, kl. 10.00-11.00.
Dinna Balling: »Overvejelser over Mogens Niss: Kompetencer og uddannelsesbeskrivelse«. *Uddannelse* 9/1999 (se www.uvm.dk under publikationer), kl. 11.00-11.30
Frokost, kl. 11.30-12.30
Ellen Krogh: Udvikling af et kompetencebegreb (artikel udsendes til seminardelegerede), kl. 12.30-13.30
Afslutning og evaluering af de to seminarer og workshoppen, kl. 13.30-14.00

21/3 Seminar kl. 10.00-12.00: Giddens

Giddens hævder, at mennesker hverken handler helt frit eller determineret, enhver ramme for handling er både begrænsende og inspirerende, og i omgangen med virkeligheden flyttes hele tiden grænser for, hvad man kan og ikke kan. Giddens har en teori om motiver og viden bag handlingerne og selvrefleksionen. På den baggrund ville en diskussion kunne føres om både læreres og elevers forhold til skolens rammer.

Oplægget vil fokusere på Giddens' vidensbegreb som det er udviklet i 90'erne samt på hans strukturationsteori i videnskabsteoretisk perspektiv.

Oplæg ved: Lars Bo Kaspersen, Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet

Frokost kl. 12.00-13.00

Fortsat seminar kl. 13.00-15.30: Giddens

Tekst til diskussion: Kaspersen: *Anthony Giddens*, Hans Reitzel, Kbh. 1995, kap. 2

Koordinatorer: Erik Damberg og Åse Lading

Medarbejdermøde (MB2) kl. 15.30-17.00

4/4 Seminar kl. 10.00-12.00: VIP-forskning på DIG
 Oplæg ved DIG-forskere og opponenter
 Frokost kl. 12.00-13.00
 Fortsat seminar kl. 13.00-17.00: VIP-forskning på DIG
 Tekster til diskussion: bl.a. *Forskningsværksted 2000*, GYM-
 NASIEPÆDAGOGIK 15
 Koordinatorer: Erik Damberg, Peter Kaspersen

5/4 Institutbestyrelsesmøde (IB3) kl. 10.00-11.30

18/4 Seminar kl. 10.00-12.00: Fagpædagogik

Indledt på seminaret 12. januar vil DIG i foråret belyse nogle af de fagpædagogiske felter, som især er relevante for de gymnasiale uddannelser. Hensigten er, dels at bidrage til udviklingen af fagpædagogikken i forbindelse med masteruddannelsens grenvalg, dels at rejse en diskussion af problemstillinger, emner, metoder og teorier, som bør sættes på dagsordenen også i forskningen, hvis formidlingen af viden ikke skal lide skade i videnssamfundet.

Oplægget vil bl.a. belyse fagdidaktik som forskningsområde med vægt på flg. delemner: didaktikbegrebet; didaktiske teorier og deres betydning for fagdidaktikkens problemforståelse og centrale genstandsfelt; fagdidaktiske paradigmer; relationerne til det faglige og det pædagogiske; didaktik og didaktologi; fagdidaktik som normativ-præskriptiv vs. deskriptiv-analytisk virksomhed.

Oplæg ved: Professor Frede V. Nielsen, Danmarks Pædagogiske Universitet

Frokost kl. 12.00-13.00

Fortsat seminar kl. 13.00-17.00: Fagpædagogik

Tekst til diskussion: Bl.a. referater fra møderne om fagpædagogik og masteruddannelsen i fagpædagogik

Koordinatorer: Steen Beck, Birgitte Gottlieb og Finn Hauberg Mortensen

Medarbejdermøde (MB3) kl. 15.30-17.00

19/4 Work-shop i forbindelse med seminar d. 18/4 kl. 9-15

- Tre grupper om vigtige temata i fagpædagogikken som bidrag til den afsluttende rapport:
- Dansk, koordineret af Ellen Krogh
 - Matematik-naturvidenskab, koordineret af Claus Michelsen
 - Historie, koordineret af Harry Haue
- 2/5 Seminar kl. 10.00-12.00: IT i undervisning og evaluering
Oplæg ved Lars Qvortrup (og NN)
Frokost kl. 12.00-13.00
Fortsat seminar kl. 13.00-17.00: IT
Koordinatorer: Søren Antonius og Dorthe Uldall
- 3/5 Institutbestyrelsesmøde (IB4) kl. 10.00-11.30
- 16/5 Seminar kl. 10.00-12.00: Fremlæggelse af 6 projekter efter 4. semester
Frokost kl. 12.00-13.00
Fortsat seminar kl. 13.00-15.30: Projektfremlæggelse
Tekster til diskussion: Projektpapirer fra de pågældende (max. 10 s. pr. projekt) indleveres til mangfoldiggørelse på kontoret senest 1 uge før seminaret
Koordinator: Finn Hauberg Mortensen
Medarbejdermøde (MB4) kl. 15.30-17.00
- 6/6 Seminar kl. 10.00-12.00: Fremlæggelse af 4 projekter efter 3. semester
Frokost kl. 12.00-13.00
Fortsat seminar kl. 13.30-17.30:
Projektfremlæggelse. Herefter:
- Forskeruddannelse i Danmark ved Finn Hauberg Mortensen
 - Planlægning af formidling på Masteruddannelsen ved Erik Damberg og Finn Hauberg Mortensen
- Tekst til diskussion: Projektpapirer, jf. 16/5 samt Bekendtgørelse om forskeruddannelse mv.
Koordinator: Erik Damberg og Finn Hauberg Mortensen
- 7/6 Institutbestyrelsesmøde (IB5) kl. 10.00-11.30

13/6 Seminar kl. 10.00-12.00: Frelæggelse af 8 projekter efter 2. semester

Frokost kl. 12.00-13.00

Fortsat seminar kl. 13.00-15.30: Projektfrelæggelse

Tekster til diskussion: Projektpapirer jf. 16/5

Koordinator: Finn Hauberg Mortensen

Medarbejdermøde (MB5) kl. 15.30-17.00: Forslag til planlægning af næste semester på Ph.D.-seminaret

Lisbeth Birde Wiese

Skrift og studium

Gymnasiets tre, store skriftlige opgaver

Baggrund

I Undervisningsministeriets udviklingsplan for de gymnasiale uddannelser 1999 satser man på at styrke studieforberedelsen i det almene gymnasium. Formuleret i kompetencetermer taler man om at styrke en generel studiekompetence, der skal opbygges i et samspil mellem faglige, almene (tværfaglige), personlige og sociale kompetencer. I denne sammenhæng betones det, at eleven skal opnå fortrolighed med forskellige arbejdsformer. Den større skriftlige opgave i 3.g, samt dansk- og historieopgaven i 1. og 2.g omtales med en særlig vægt og knyttes til det almene gymnasiums studieforberedende sigte.

Den skriftlige dimension er ét af de felter, hvor eleven på forskellig måde lærer at arbejde selvstændigt med et fagligt område. I Gymnasiebekendtgørelsen af 1988 blev den skriftlige dimension styrket, hvis man kigger på fagene under ét og i Bekendtgørelsen af 1999 er der – for en overordnet betragtning – ikke ændret ved dette forhold. Undervisningsministeriet har siden starten af 90'erne været primus motor i en fortsat udvikling inden for skrivning, ikke mindst med indførelsen af det skriftlige basiskursus (i danskfaget) i 1.g, der ideelt set skal danne udgangspunkt for, at eleverne kan arbejde med processkrivning i gymnasiets fagrække.

For eleven kræver det skriftlige arbejde en stor arbejdsindsats og der skal både fra elevens og lærerens synsvinkel gerne være tale om en progression i arbejdet og i resultaterne. Som regel vejleder læreren eleverne samlet, hvorimod evalueringen finder sted individuelt, i første omgang skriftligt og senere evt. mundtligt til de elever, der har behov for det. Når den enkelte opgave er skrevet og evalueret, bliver den som oftest betragtet som afsluttet af eleven. Det er sjældent, at han/ hun ser sine skriftlige opgaver i et udviklingsperspektiv, hvor opgaverne ses i forhold til hinanden.

Ud over de opgaver, eleven skriver i løbet af gymnasiet, indgår

de tre store opgaver, dansk- og historieopgaven og den større skriftlige opgave med en særlig vægt. De tre opgaver er kendetegnet ved, at eleverne – ideelt set – arbejder aktivt og selvstændigt med et fagligt stof under kyndig vejledning af læreren. Opgaverne er tæt knyttet til elevaktiverende arbejdsformer, hvor udgangspunktet er den enkelte elevs – eller i dansk- og historieopgaven evt. gruppes – valg af stofområde, dog afgrænset af kravet om faglig relevans. I hele processen er dialog med læreren en forudsætning. Dialogen tager – ideelt set – udgangspunkt i elevens læringspotentiale med mulighed for at påvirke hans/hendes læringsvaner og læringsadfærd.

Formål

Det overordnede formål med dette forskningsprojekt er at undersøge, om der er en sammenhæng mellem elevernes skriftlige arbejde i løbet af gymnasietiden og udviklingen af en studieforberedende kompetence, idet jeg vil se på elevernes skriftlige tekstarbejde som en proces, hvor teksterne i et overordnet udviklingsperspektiv forholder sig til hinanden. Den elevgruppe, der indgår i undersøgelsen, er afgrænset til at omfatte matematiske elever, der begyndte i gymnasiet i august 1999 og som vil dimittere juni 2002.

Undersøgelsen vil især fokusere på de tre store opgaver, danskopgaven i 1.g, historieopgaven i 2.g og den større skriftlige opgave – 3.-årsopgaven – i 3.g. Eftersom undersøgelsen har interesse i at inddrage forholdet mellem udvikling af studiekompetence og opgaveskrivning, både i de humanistiske fag og i de naturvidenskabelige fag, vil den i forbindelse med 3. årsopgaven i særlig grad fokusere på de elever, der skriver opgave i de naturvidenskabelige fag.

Desuden vil jeg via spørgeskemaer og interviews undersøge elevernes eget syn på skriftlighed som læringspotentiale og undersøge, i hvilket perspektiv de ser deres tekstarbejde, f.eks. om de oplever opgaveskrivningen som en punkthandling uden sammenhæng med den øvrige opgaveskrivning eller om de ser den som et led i en tekstkæde¹ og dermed giver sig selv mulighed for at kunne opleve en progression.

For at uddybe forholdet mellem studiekompetence og skriftlighed vil en del af undersøgelsen fokusere på 12 udvalgte elevers fagskrivning i et længerevarende tidsrum. Undersøgelsen vil afgrænse sig til kun at omfatte fagskrivningen i dansk og i de naturvidenskabelige fag. Den dybdegående undersøgelse af de 12 udvalgte elevers fagskrivning vil undersøge, om der i elevernes skriveudvikling kan ses en sammenhæng mellem skriftlighed i de humanistiske fag og i de naturvidenskabelige fag og se på forholdet mellem skrivning og erkendelse, set i et bredt studieforberedende perspektiv. For de 12 udvalgte elever, vil de 3 store opgaver indgå i analysen af deres skriveudvikling, ligesom undersøgelsen vil følge udviklingen i deres egen selvforståelse gennem interview. Undersøgelsen vil foregå i to udvalgte perioder, én i 2.g og én i 3.g.

Begrebet studiekompetence defineres i første omgang i forlængelse af Undervisningsministeriets definition i Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser (1999) som en enhed af faglige, almene, personlige og sociale kompetencer. I næste omgang vil begrebet blive defineret og præciseret i forhold til denne undersøgelse, bl.a. ved hjælp af empiriske undersøgelser af elevers samt gymnasie- og universitetslæreres forståelse af begrebet studiekompetence, specielt i forbindelse med opgaveskrivning.

Skriftlighed ses i denne undersøgelse som en læringsmetode, der styrker læring, herunder evnen til at udvikle metakognition og erkendelse, ud fra et konstruktivistisk sprogsyn. Tanken og dermed i videre forstand viden skabes gennem at bruge sproget. Som konsekvens af at denne viden materialiserer sig i skrift, giver det den enkelte elev mulighed for erkendelse, d.v.s. evnen til at se og forholde sig selv og sin viden i et dialogisk forhold til omverdenen. Evne defineres i denne sammenhæng som det at blive i stand til at kunne, d.v.s. til at erhverve sig en ikke medfødt egenskab. I forhold til læring er der tale om at vægten lægges på forholdet mellem 'knowing how' (acquisition) og 'knowing that' (learning).

Viden ses ikke som en objektiv størrelse, der kan overføres fra ét individ til et andet, men ses derimod som en proces, hvor individet aktivt opbygger sin viden. Erkendelse vil altid bygge på en fortolkning af den omgivende verden. I en verden, hvor viden og erkendelse ikke ses som objektivt definerbare størrelser og hvor forandringerne i det omgivende samfund sker i et stadigt øget tempo, er

det vigtigt, at eleverne lærer at lære, således at han/hun kan bygge videre på de kundskaber/den viden han/hun allerede har tilegnet sig og dermed udvikle sig. Selvtilliden til at kunne indsamle, strukturere og formidle viden skal styrkes hos den enkelte og gymnasiet i dag skal derfor styrke metodisk evne, analytisk evne- og formidlingsevne. Forskningsprojektet vil undersøge i hvor høj grad det skriftlige arbejde, herunder de tre store skriftlige opgaver, styrker disse og om progressionen er til stede.

I forlængelse af ovenstående ser jeg følgende begreber som vigtige i forbindelse med at analysere elevernes kompetenceudvikling (såvel de faglige, de almene som de personlige): *metakognition*, d.v.s. viden om og evne til at reflektere over sin egen måde at lære på, *analytisk kompetence*, d.v.s. evnen til at præcisere og strukturere et givent stof, samt *fortolkningskompetence*, som jeg ser tæt forbundet med evnen til at se sig selv i forhold til omverdenen og dermed knyttet til begreberne dannelse, (selv)refleksion og erkendelse.

Opgaveskrivning som genre ses som en velegnet læringsmetode til at træne evne til erkendelse og studieforbereende kompetence. Ud over øvelsen i at organisere en opgave, træner opgaveskrivningen også evnen til at fordybe sig, til at skabe sig et overblik og til at vurdere ud fra forskellige præmisser. Herigennem får den enkelte elev mulighed for at opleve sig selv i et dialogisk forhold til omverdenen.

Problemstilling og problemformulering

Forskningsprojektet vil undersøge om der er en sammenhæng i udviklingen af studieforbereelse og opgaveskrivning i den matematiske linie i det almene gymnasium. Afhandlingen afgrænser sit fokusfelt til at omhandle to hovedbegreber, skriftlighed og studieforbereelse, samt til at analysere det indbyrdes forhold mellem disse. Det første begreb, skriftlighed, er afgrænset til skriftlige opgaver, hvorfor det er produktet og ikke processen, der udgør analysens kerneområde. Analysen vil omfatte udvalgte elevers udvalgte produktion over tid i et longitudinalt perspektiv. Analysen vil se den udvalgte produktion, de udvalgte skriftlige opgaver,

som led i en tekstkæde. Teksterne indgår billedligt talt i en kæde, i en bestemt tidsmæssig rækkefølge og dette forhold vil være ét af udgangspunkterne for analysen, idet denne vil søge at klarlægge, om det er muligt at aflæse en progression i elevens evne til at udtrykke sig i forhold til opgavegenren i et longitudinalt perspektiv. Dette perspektiv vil blive sammenholdt med afhandlingens andet hovedbegreb, studieforbereelse/ studieforbereende kompetence.

Forskningsprojektets problemformulering er derfor at få svar på følgende hovedspørgsmål:

- Er skriftlige opgaver i det almene gymnasium studieforbereende?
- I givet fald: hvordan er de studieforbereende?
Til at besvare disse spørgsmål indgår:
- A) 9 matematiske klasser, fordelt på 3 skoler: de tre store skriftlige opgaver: danskopgaven i 1.g, historieopgaven i 2.g og den større skriftlige opgave i 3.g.
- B) 3 af klasserne (én fra hver skole) indgår med en særlig vægt og her er der yderligere udvalgt 4 elever fra hver klasse, dvs. i alt 12 elever, hvis fagskrivning i dansk og de naturvidenskabelige fag i to udvalgte perioder indgår med særlig vægt i forhold til undersøgelsens to hovedspørgsmål. Undersøgelsen vil i denne forbindelse analysere den enkelte elevs opgaver i forhold til hinanden som led i en tekstkæde og i denne forbindelse undersøge om det er overførbarhed mellem de forskellige opgaver og fag.

Undersøgelsen er suppleret med spørgeskemaer i de 9 klasser om elevernes arbejds- og skriveproces i forbindelse med de tre opgaver og om deres syn på skriftlighed som læringsmetode, samt med interview med de 12 udvalgte elever om deres holdning til skriftlighed som arbejdsform og læringspotentiale i forbindelse med at erhverve studieforbereende kompetence.

Ét element til at besvare problemformuleringens 2. spørgsmål om, *hvordan* de skriftlige opgaver i givet fald er studieforbereende, vil være at undersøge om der er en sammenhæng mellem den dialogiske arbejdsform, der kendetegner de større skriftlige opga-

ver, især danskopgaven og historieopgaven, og tilegnelse af studieforberedende kompetence. Undersøgelsen vil her bygge på interview med de 12 elever og udvalgte lærere og på analyser af elevernes selvforståelse af deres arbejds- og skriveproces ud fra spørgeskemaundersøgelsen. Interviewene med de 12 elever vil yderligere undersøge forholdet mellem elevernes udvikling af studieforberedelse og metakognition (refleksion over egen måde at lære på).

Ud fra sammenligning af de krav, der stilles til opgaveskrivning på de videregående uddannelser og analyser af elevernes opgaveskrivning i det almene gymnasium, vil undersøgelsen diskutere opgaveskrivningens betydning som studieforberedelse til de videregående uddannelser.

Metode

Undersøgelsen vil søge at dokumentere sit undersøgelsesfelt ved hjælp af analyser af de skriftlige produkter ud fra en dialogisk synsvinkel, der ser de enkelte opgaver som led i en tekstkæde for at få fat på begreber som overførbarhed og progression. Desuden vil der indgå forskellige former for spørgeskemaundersøgelser, både det traditionelle afkrydsningsspørgeskema og en mere åben form for spørgeskema, hvor eleverne i skriftlig form med egne ord udtaler sig i forhold til nogle overordnede spørgsmål om deres skrive- og arbejdsproces. Som et 3. led vil der indgå kvalitative forskningsinterview med udvalgte lærere og elever med henblik på en metodetriangulering mellem den enkelte elevs selvforståelse i forbindelse med hans/ hendes udvikling af skriftlig kompetence, med lærerens vurdering af skriftlighed som læringsmetode og med mine analyser af de skriftlige produkter.

Den samlede empiri vil omfatte opgaver, samt åbne og lukkede spørgeskemaer fra ca. 225 elever og materialet vil på forskellig måde gøres til genstand for kvantitative analyser, herunder korrelationsanalyser for at se eventuelle sammenhænge mellem forskellige parametre.

I forhold til udvalgte dele af empirien vil projektet lægge sig i forlængelse af den kvalitative forskningstradition med tætte analyser. For at få et så nuanceret billede som muligt af den empiri,

forskningen vil basere sig på, vil der i så høj grad som muligt blive gjort brug af komparative analysemetoder.

Undersøgelsen omfatter tre skoler. Der deltager 3 matematikerklasser, der startede i gymnasiet august 1999, fra hver skole.

Metodetriangulering

- Elevernes skriftlige produkter: danske stile, danskopgave, historieopgave, 3.årsopgave og fagskrivning i de naturvidenskabelige fag.
- Lærernes skriftlige evaluering af elevernes skriftlige produkter.
- Åbne og lukkede spørgeskemaer.
- Baggrundsinterview med klassernes lærere i dansk og historie for at kunne indplacere danskopgaven og historieopgaven i forhold til klassernes øvrige arbejde med fagene.
- Interview med 12 elever for at få belyst deres selvforståelse og refleksionsniveau i forbindelse med deres arbejde med den skriftlige dimension.
- Korrelationsanalyser, dels mellem forskellige spørgsmål og svar indenfor det enkelte spørgeskema, dels på langs mellem spørgeskemaer fra 1. g, 2. g og 3. g, dels om mulige sammenhænge mellem karakterer i skriftlige opgaver, både inden for det enkelte fag og i mellem fagene.
- Interviews med aftagerinstitutionerne om deres syn på de kompetencer, eleverne møder op med i de videregående uddannelser for at sammenholde deres syn med de kompetencer, projektet fremanalyserer.

Teori

Den overordnede teoretiske indfaldsvinkel vil bygge på konstruktivistisk erkendelsesteori, at kundskab og viden skabes i en proces, hvor eleven konstruerer sin viden ud fra dialogiske principper (Jvf. Olga Dysthes opremsning af dialog- og interaktionsbegreber (1997a, s. 66-67), samt at erkendelse og viden sker på grundlag af fortolkning af omverdenen. I en pædagogisk sammenhæng læg-

ges der inden for denne teori vægt på reflektiv læring og afhandlingen vil især inddrage Gregory Batemans læringsteorier og Niklas Luhmann teori om operativ konstruktivisme som grundlag for læring.

Kommunikation er et teoretisk nøglebegreb for så forskellige teoretikere som Luhmann og Mikhail Bakhtin. Afhandlingen vil på forskellig måde forholde sig til dette begreb og især inddrage Bachtins forståelse af ytringen, såvel den mundtlige som den skriftlige, som kommunikationens måleenhed og se på begrebet i forhold til elevernes skriftlige produktion som et led i en kommunikationsproces.

Begreberne dialog og dialogisme vil indgå som et andet vigtigt teoretisk fundament med henvisning til Olga Dysthes dialogiske diskursmodel (1997b), der især er baseret på Bachtins forståelse af dialog. Hun ser tekstproduktion i en bred dialogisk sammenhæng. I denne indgår den nære kontekst (f.eks. fag, fagsprog og skrivesituation), den institutionelle kontekst (det almene gymnasium og de vilkår og krav, der gælder der, f.eks. den skriftlige eksamen), samt den større sociale, kulturelle og historiske kontekst. En tekst ses i denne forståelse altid som et led i en tekstkæde, i intertekstualitet/dialog med andre tekster (skrevet af andre eller af én selv). Desuden kan der finde en dialog sted med reelle og aktuelle læsere (bl.a. samtaler med læreren og i responsgrupper) og endelig – hvilket i høj grad er studieforbereende – med den tekst, man selv er i færd med at skrive, for eksempel ved at gå i dialog med sine egne tekststudkast.

Teorier om skriveudvikling og skrivekompetence vil især bygge på den retning, der inden for skriveforskning kaldes den sociale retning og som bygger på Lev Vygotskys teorier om sprog og tænkning ud fra et kulturhistorisk synspunkt, hvor udvikling af sprog og skriftlighed sker i et interaktionistisk forhold med omgivelserne. Her vil især undersøgelser om skriftlighed og progression være af interesse. Men også relevant forskning om skrivning inden for den kognitive retning vil blive inddraget, f.eks. Carl Bereiter og Marlene Scardamalia: *The Psychology of Written Composition*, som opererer med begreberne vidensrefererende og videnstransformerende, der er relevante i forhold til at analysere niveau og progression i opgaveskrivningen.

Tidsplan

Forårssemestret 2000:

- Konsolidering af det teoretiske fundament, samt indledende arbejde i forhold til at præcisere forskningsprojektets forskellige problemstillinger og arbejdshypoteser.
- Udvælgelse og etablering af kontakt til tre skoler, som skal indgå i den empiriske del af projektet.
- 1. del af den empiriske undersøgelse om »De tre store skriftlige opgaver«: dataindsamling i forbindelse med danskopgaven: Spørgeskemaundersøgelser: om elevernes personlige data (alder, køn, by-land o.s.v.), om deres forhold til skrivning i fritiden og i skolen, om forholdet mellem skrivning og erkendelse, som de oplever det, om deres forberedelse til danskopgaven, samt om hjemmets uddannelsesniveau og forhold til skrivning. Baggrundsinterview med de dansklærere, hvis klasser deltager i projektet. Indsamling af danskopgaven og et åbent spørgeskema om elevernes oplevelse af deres arbejds- og skriveprocess.
- Udskrivning af interview og begyndende bearbejdning af det indsamlede materiale.
- Kurser: Inden ph.d.-projektets start: 1998-99: Øresundsprojektet: Danskfagets/svenskämnetts didaktik (10 point = 10 uger), samt jan. 2000 (med start i efteråret 1999): Litteraturredaktik, Malmö Högskola (5 point = 5 uger). Kurserne godkendt som svarende til 530 arbejdstimer. Ph.d. kurser ved DIG's forskerskole 1-2 dage hver 14. dag = 120 arbejdstimer. I alt: 650 timer.

Efterårssemestret 2000:

- Fortsat konsolidering af det teoretiske fundament, samt begyndende teoriudvikling.
- Fortsat bearbejdning af det empiriske materiale i forbindelse med skrivning af artiklen: „Danskopgaven: et eksempel på en succes«, i *Dansk i dialog*. Dansklærerforeningen, 2000, s. 163-191. Rubriceres som formidling med 100 arbejdstimer.
- Udvælgelse af og kontakt til 12 elever, 4 fra hver af de undersøgte skoler, med henblik på at undersøge deres fagskrivning i dansk og i de naturvidenskabelige fag fra januar til påsken 2001.

- Udarbejde det lukkede og åbne spørgeskema i forbindelse med historieopgaven.
- 2. del af den empiriske undersøgelse om „De tre store skriftlige opgaver«: Begyndende indsamling af empiri i forbindelse med historieopgaven: I hver klasse: Et lukket og åbent spørgeskema, indsamling af historieopgaven, samt interview med historielæreren.
- Kurser: Ph.d.-kurser ved DIG's forskerskole 1-2 dage hver 14. dag.

Forårssemestret 2001:

- Fortsat indsamling af empiri i forbindelse med historieopgaven.
- 1. fase af undersøgelsen i fagskrivning: Indsamling af empiri i forbindelse med de udvalgte 12 elevers fagskrivning, samt interview med de 12 elever, samt med udvalgte faglærere.
- Interview med forskellige lærere på universitetsniveau om deres syn på studiekompetence i forbindelse med skriftlige opgaver i netop deres fag.
- Fortsat teoriudvikling, samt bearbejdning af det empiriske materiale.
- Skriveproces: Synopsis (ca. 20 sider) færdigskrives. Analyser af de skriftlige opgaver påbegyndes.
- Kurser: Jan.: 3-dages kursus om Diskursanalyse på DPU. Ph.d.-kurser ved DIG's forskerskole 1-2 dage hver 14. dag.
- Undervisning: Tværfag, Det humanistiske Fakultet, SDU: *Faglig formidling: et kursus i opgaveskrivning*.
- Deltagelse i arbejdsgruppe om planlægning af masteruddannelsen i fagpædagogik ved DIG.
- Foredrag i forbindelse med problemstillinger, der indgår i mit forskningsprojekt.
- Kurser: Ph.D.-kurser ved DIG's forskerskole 1-2 dage hver 14. dag.

Efterårssemestret 2001:

- 2. fase i undersøgelsen om fagskrivning: Oktober – december 2001: Fortsat indsamling af empiri i forbindelse med 12 elevers fagskrivning i dansk og i de naturvidenskabelige fag: indsamling af opgaverne, interview med eleverne og udvalgte lærere.

- 3. del af den empiriske undersøgelse om »De tre store skriftlige opgaver«: December 2001 – februar 2002: Indsamling af empiri i forbindelse med den større skriftlige opgave: lukket og åbent spørgeskema, indsamling af den større skriftlige opgave, samt interview med udvalgte lærere.
- Fortsat bearbejdning af det empiriske materiale.
- Skriveproces: Arbejdspapirer: Redegørelse for de tre store skriftlige opgaver og deres indbyrdes sammenhæng, samt redegørelse for og analyse af, hvordan der arbejdes med de store opgaver på de tre udvalgte skoler. Analyser af det empiriske materiale med inddragelse af teori og metode. Gennemskrivning af en udvalgt case med kobling af teori, metode og empiri som udgangspunkt for samtaler med norske forskere inden for det relevante fagdidaktiske felt (skal bruges i forhold til miljøskifte i Norge det kommende semester).
- Undervisning: Skrivemodul 1, Biologiformidleruddannelsen, SDU.
- Foredrag i forbindelse med problemstillinger, der indgår i mit forskningsprojekt.
- Kurser: Ph.d.-kurser ved DIG's forskerskole hver 14. dag.

Forårssemestret 2002:

- Februar: afslutning af indsamlingen af empiri.
- Miljøskifte, 1. fase: Rundrejse til følgende universiteter i Norge: Universitet i Oslo, Universitet i Bergen og Universitet i Trondheim. 1. fase planlægges at skulle bestå af faglige kontakter, der kan belyse mit forskningsprojekt fra forskellige vinkler, bl.a. gennem en diskussion af forskningsprojektet på baggrund af min gennemskrivning af en udvalgt case. 2. fase, der skal ligge i Efterårssemestret 2002, vil blive en rundrejse til de samme steder med en yderligere drøftelse, samt tilbud om at holde en forelæsning om mit forskningsprojekt.
- Fortsat bearbejdning af det empiriske materiale.
- Skriveproces: Råudkast til og begyndende gennemskrivning af afhandlingen.
- Foredrag i forbindelse med problemstillinger, der indgår i mit forskningsprojekt.
- Kurser: Ph.d.-kurser ved DIG's forskerskole hver 14. dag.

Efterårssemestret 2002:

- 2. fase af miljøskift. Se under 'Forårssemestret 2002'
- Afsluttende bearbejdning af det empiriske materiale.
- Skriveproces. Ph.d.-afhandlingen forventes afsluttet ultimo 2002.

Litteratur

- Bakhtin, Michail: »Frågan om talgenrer«. I: Aurelius, Eva Hættner; Götselius, Thomas (red.): *Genreteori*. Lund 1997, s. 203-239.
- Baird, John m.fl. (red.): *Erfaringer fra Peel-projektet*. Århus 1997.
- Bereiter, Carl; Scardamalia, Marlene: *The Psychology of Written Composition*. New Jersey; London 1987.
- Bråten, Ivar (red.): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo 1996.
- Dalsgaard, Inge; Magid, Nonni (red.): *Flagskibet. En artikelsamling om den danske stil*. *Dansk Noter 2* 1999. (Sænummer).
- Dysthe, Olga: *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Oslo 1996.
- Dysthe, Olga (1997a): *Det flerstemmige klasserum*. Århus 1997.
- Dysthe, Olga (1997b): »Skrivning sett i lyset af dialogisme. Teoretisk baggrunn og konsekvensar for undervisningen«. I: Evensen, L.S. m.fl. (red.): *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo 1997.
- Flower, Linda m.fl.: *Reading-to-write*. New York 1990.
- Giddens, Anthony: *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København 1996.
- Gleerup, Jørgen; Finn Wiedeman (red.): *Kulturens koder – i og omkring gymnasiet*. Odense 1995.
- Grønmo Sigmund: »Forholdet mellom Kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen«. I: Holter, Harriet; Kalleberg, Ragnhild (red.) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo 1996, s. 73-108.
- Heltberg, Eva; Kock, Chr. (red.): *Skrivehåndbogen*. 2. udg. København 1999.
- Hermansen, Mads: *Læringens univers*. Århus 1996.
- Hermansen, Mads: *Læringens horisont. En antologi*. Århus 1998.
- Hertsberg, Frøydís: »Forholdet språkforskning – språkundervisning«. I: *Dansk. Folkeskolefraktionens medlemsblad 2* 1999, s. 13-26.
- Jacobsen, Jens Chr. (red.): *Refleksive læreprocesser*. København 1997.
- Juul-Jensen, Mi'janne m.fl.: *Når sproget vokser*. København 1998.
- Kvale, Steiner: *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København 2000.
- Luhmann Niklas: »Erkendelse som konstruktion«. I: Hermansen, Mads: *Læringens horisont, en antologi*. Århus 1998.
- Mortensen, Finn Hauberg: *Funderinger over faget dansk*. Synsvinkler 1993. (Sænummer)
- Mortensen, Klaus P.: »Dannelse på dansk«. I: Dalsgaard, Inge m.fl. (red.): *Midt i ræset*. København 1998.

- Ong, Walter J.: *Mundtlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Göteborg 1996
- Rasmussen, Jens: *Socialisering og læring i det refleksierte moderne*. København 1996.
- Rienecker, Lotte; Jørgensen, Peter Stray – med bidrag af Lis Hedelund, Signe Hege-
lund og Christian Kock: *Den gode opgave – opgaveskrivning på videregående uddannelser*. København 2000.
- Rienecker, Lotte; Jørgensen, Peter Stray: *Opgaveskrivning på de videregående uddannelser, en læreRbog*. København 1999.
- Smidt, Jon: »Skriveforskning som møtested for tekstteori og social teori.« I: Even-
sen, L.S. m.fl. (red.): *Skrivepraksis og skolepraksis*. Oslo 1997.
- Thavenius, Jan: *Den motsägelsesfulla bildningen*. Stockholm 1995.
- Undervisningsministeriet: *National kompetenceudvikling*. København 1997.
- Undervisningsministeriet: *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*
Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie 23. 1999.
- L.S.Vogytskij m.fl.: *Om barnets psykiske udvikling* København 1982.
- Vygotsky, L.S. *Tænkning og sprog 1-2*. København 1971 hhv.1974.
- Ziehe, Thomas: *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm; Stehag,
1993

Noter

1. Udtrykket og den tankegang, der ligger til grund for det, er hentet fra Olga Dysthe (1997b, s. 64).

Verner Schilling

Kan laboratoriet bruges til noget?

– betydningen af formaliseret planlægning af eleveksperimenter for udviklingen af elevernes begrebsforståelse

Problemstillingen

Praktisk arbejde (hovedsageligt i laboratoriet) har i hele dette århundrede været en integreret del af fysikfaget i gymnasiet. Der har været vekslende syn på hvad formålet med denne del af undervisningen er, men en gennemgående begrundelse har været den vægt man har tillagt den pædagogiske betydning af elevernes selvvirksomhed (Beyer 1996), og overbevisningen om den afgørende betydning af det praktiske arbejde er i dag hos de fleste fysiklærere så grundfæstet og indiskutabel som nogen sinde.

Især i de senere år har der imidlertid i den didaktiske forskning været rejst alvorlig tvivl om det praktiske arbejde overhovedet kan bidrage til at frembringe de læringsresultater man hidtil har forventet af det. Det billede der typisk tegner sig af de sidste par årtiers forskning på området er at

There is insufficient evidence that laboratories promote better understanding of the methods of science and of abstraction and processes, make information memorable, reveal links between topics, and motivate. (White 1996)

Der er næppe heller tvivl om at mange lærere, selv om de ikke grundlæggende sætter spørgsmålstegn ved det praktiske arbejde, har en ubehagelig fornemmelse af at deres elever ikke får det ud af det de burde få. Men *hvordan* de kunne få mere ud af det praktiske arbejde, og *hvad* de i givet fald skulle få ud af det er der ikke mange der har et godt bud på..

Heller ikke den fysikdidaktiske forskning byder på overbevisende svar. Der har som nævnt været skrevet en hel del om hvad det praktiske arbejde *ikke* kan udrette i læringsmæssig henseende (se f.eks. Jenkins 1999). Der er blevet sagt langt mindre om hvad det

måske alligevel *kan*. Det kan selvfølgelig skyldes at dets muligheder faktisk er stærkt overvurderede. Men det kan også skyldes at det praktiske arbejde skal være væsentligt anderledes i forhold til den måde hvorpå det tilrettelægges af de fleste lærere i dag, for bedre at kunne opfylde nogle af de opstillede mål.

Teoretiske overvejelser

Den teoretiske baggrund for projektet findes på to niveauer: Et generelt læringssyn og et syn på fysikfagets natur.

Læringssyn

Mit læringssyn er grundlæggende konstruktivistisk. Jeg opfatter ikke konstruktivismen som en læringsteori, men som en overordnet synsvinkel på læring hvor der fokuseres på eleven som den aktive i læreprocessen. Det konstruktivistiske perspektiv dækker et bredt spektrum fra en Piaget-inspireret radikal (individual-)konstruktivisme til forskellige former for socialkonstruktivisme. Alle disse retninger indeholder formentlig væsentlige indsigter som en fremtidig læringsteori må tage hensyn til. Det afgørende i forbindelse med problemstillingen i dette projekt er at begrebsdannelsen hos eleverne ses som et produkt af deres aktiviteter (der kan være tænkning, diskussioner, udførelse af praktiske opgaver, osv.). Det indebærer at begreberne hos eleverne udvikler sig løbende i de forskellige sammenhænge hvor de bringes i spil. Begreberne er altså dynamiske og får bestandigt nye og udvidede betydninger. Denne opfattelse af begrebsdannelsen får betydning for synet på sammenhængen mellem udviklingen af teoriforståelse og det praktiske arbejde i fysikundervisningen.

Fysikfaget

Hvad synet på fysikfagets natur angår er fysikken karakteriseret dels ved teoretiske beskrivelser, dels ved en særlig tilgang til natu-

ren, bestående af et samspil mellem teori og eksperiment. De spørgsmål fysikken undersøger eksperimentelt har altid nogle (fysik)teoretiske forudsætninger, og de iagttagelser man gør i laboratoriet fortolkes altid (eller forsøges fortolket) ved hjælp af fysikkens begrebsverden.

Fysik drejer sig om at formulere og løse problemer. Dette gælder fysikken som historisk projekt, og det bør efter min mening også gælde fysikken som gymnsiefag. Dels fordi en væsentlig begrundelse for faget er fysikkens historisk-kulturelle betydning, og dels fordi fysikkens anvendelsesaspekt er knyttet til problemløsning. Eleverne skal altså først og fremmest lære fysikbegreber og fysik-sammenhænge for at kunne forstå og til dels selv formulere problemer. Men ikke alle problemer der kan formuleres er *fysik*problemer. Vi må huske at problemer, forstået som velformulerede spørgsmål der kan besvares, er noget vi mennesker opfinder. For at et problem kan kaldes et 'fysikproblem' må det være formuleret v.h.j.a. fysikkens begrebsunivers og kunne undersøges ved eksperimentelle undersøgelser og/eller fysikteoretiske overvejelser. Fysik repræsenterer med andre ord en særlig 'fysificerende' tilgang til undersøgelser af naturen. Hvis elever skal kunne formulere (eller bare forstå) et fysikproblem, må de derfor kunne betragte det fænomen de studerer i lyset af relevante dele af deres teoretiske viden. Manglende evne til at mobilisere teoretisk viden kan være ødelæggende for muligheden for at formulere meningsfulde problemer.

Fysikkens teorier og eksperimentelle metoder hører derfor uløseligt sammen. Teorier er i betydelig grad bestemmende for hvad der undersøges i laboratoriet, og hvordan det gøres, og teorier får bl.a. mening ved at kunne forbindes med en fænomenverden som eleverne selv kan opleve, f.eks. i laboratoriet.

To påstande følger af disse overvejelser:

- en ægte forståelse af fysikkens begreber først og fremmest viser sig i problemløsningssituationer
- der er et samspil mellem opnåelsen af fysisk problemløsningskompetence og tilegnelsen af fysikkens teori

Læringsmål for det praktiske arbejde

Der er tidens løb blevet formuleret en lang række mulige mål for det praktiske arbejde. Dette er et område hvor ureflekterede overbevisninger og antagelser uden empirisk belæg flourer. Et par eksempler:

- Arbejdet i laboratoriet øger forståelsen af det teoretiske stof
- Arbejdet i laboratoriet giver en fornemmelse af den videnskabelige forskningsproces
- Arbejdet i laboratoriet opøver vigtige praktiske færdigheder
- Elever der ellers har svært ved faget får et godt udbytte af laboratoriearbejdet

Det burde være klart at opnåelsen af disse og andre mål må være afhængig af hvilken form det praktiske arbejde har. Når effekten af det er så lille som hidtidige undersøgelser har vist, er en af grundene sikkert utilstrækkelige overvejelser og manglende viden om hvad læringsresultatet af forskellige former for laboratoriearbejde kan formodes at være.

Ofte nævnes også den motiverende effekt:

- Arbejdet i laboratoriet motiverer eleverne for at lære fysik

Men spørgsmålet om motivation er lumsk. Er glæde ved laboratoriearbejdet nødvendigvis det samme som motivation for fysik? Vel ikke hvis tiden i laboratoriet f.eks. bliver set som et åndehul hvor man kan blive fri for at tænke på den svære fysik.

Målene for det praktiske arbejde kan groft inddeles i to grupper: De der omhandler de *processer* der har betydning i praktisk arbejde, og de der omhandler tilegnelsen af (en del af) fysikken som eksisterende tankebygning med begreber og *teorier*. (En klassifikation af mål findes f.eks. i Millar et al.1999).

Procesmål

Vigtige procesmål kan være:

- Eleverne lærer at observere og beskrive fænomener
- Eleverne lærer at manipulere laboratorieudstyr og foretage målinger

- Eleverne lærer at planlægge eksperimentelle undersøgelser, herunder forstå hvad et kontrolleret eksperiment er

Mange forskere vil være enige i at det er muligt at nå de to første mål i laboratoriarbejdet, og muligvis også det tredje, selv om de næppe alle kan nås ved den samme type undervisning. Brian Woolnough foreslår (Woolnough 1983) at man søger at nå de tre ovennævnte mål v.h.j.a. tre forskellige former for laboratorieaktivitet som han betegner *experiences*, *exercises* og *investigations*.

Teorimål

Hvad angår mål der har med teoriforståelse at gøre har der traditionelt knyttet sig betydelige forventninger til muligheden for at formidle teori via laboratorieundervisningen, og de deles sikkert af et flertal af lærere. Men her har forskningen som allerede nævnt ikke opmuntrende resultater at opvise. Man kan f.eks. opstille følgende mål:

- Eleverne identificerer nye begreber og opdager sammenhænge.
- Eleverne får illustreret begreber og sammenhænge
- Eleverne får konsolideret og udvidet deres forståelse af begreber og sammenhænge

Det første mål (eleverne finder frem til nye principper) har de fleste nok har erkendt er en illusion. Men der er heller ikke meget der tyder på at man får en dybere begrebsforståelse gennem laboratoriarbejdet (se f.eks. Gunstone & Champagne 1990).

I det engelske PACKS-projekt (Procedural and Conceptual Knowledge in Science) fra 1994 (Millar et al. 1994) undersøgte man resultatet af bestemte laboratorieaktiviteter for et stort antal elever (80 klasser på tre forskellige klassetrin). Man undersøgte bl.a. elevers reaktion på deres eksperimentelle data når disse var i modstrid med de forudsigelser de havde gjort på baggrund af deres forhåndsforståelse af fænomenet. Det viste sig at mange holdt fast ved deres (fejlagtige) forhåndsopfattelse på trods af deres observationer. Andre ændrede imidlertid deres forhåndsforestillinger – og dette skete desværre også i tilfælde hvor deres forudsigelse var korrekt, men fortolk-

ningen af data forkert. Konklusionen er at den positive indvirkning på begrebsforståelsen som man kunne forvente af konfrontationen med den 'virkelige verden' i laboratoriet sjældent finder sted.

Der er flere mulige reaktioner på denne erkendelse. Den mest radikale er at man som foreslået af Osborne (1998) afskaffer størstedelen af laboratoriearbejdet fysik og erstatter det med andre undervisningsformer. En anden mulighed er som Woolnough (1998) at give afkald på forestillingen om at laboratoriearbejdet har nogen indflydelse på begrebsforståelsen, og koncentrere sig om aktiviteter hvor de ovennævnte procesmål står i centrum. Og endelig kan man mene at nye former for laboratoriearbejde vil kunne vise et andet billede end det der her er tegnet.

White udtrykker spørgsmålet således :

Educationists need to consider the situation carefully: Is our faith in laboratories misplaced and our theory about their value incorrect, or is practice poor? (*White 1996*)

Sammenhængen mellem teori og eksperiment

Lad os igen kaste et blik på et af de vigtigste 'procesmål': Eleverne lærer at planlægge og gennemføre eksperimentelle undersøgelser. Det er tankevækkende at der kun findes meget få rapporter om at det er lykkedes at give et større antal elever en sådan kompetence – heller ikke som følge af aktiviteter (projekter o.lign.) der netop har haft dette formål. Den eksisterende praksis har altså næppe haft større succes med at opnå 'undersøgelseskompetence' end med at opnå 'teoriforståelse'. Det vil sige at de mulige formål med laboratorieundervisningen svinder ind til, dels at få en kvalitativ fornemmelse af fænomenerne, dels at lære at bruge apparaterne. Og her kunne man så spørge: Kan det første ikke lige så godt opnås ved demonstrationer? Og er evnen til at kunne betjene skolelaboratoriets apparater virkelig en vigtig del af unge menneskers dannelse?

Sandheden er imidlertid snarere at modsætningen mellem 'procesmål' og 'teorimål' er falsk. Som beskrevet i de indledende teoretiske overvejelser er alle fysiske problemstillinger, også eksperimen-

telle, uløseligt forbundne med fysikkens teorier. Ud fra denne forståelsesramme er det at lære elever at foretage eksperimentelle undersøgelser i sidste instans det samme som at lære dem fysikkens teori – og derfor står man i virkeligheden over for de samme didaktiske vanskeligheder i de to tilfælde.

Min hypotese er derfor at det er muligt (og hvis eleverne skal lære at foretage eksperimentelle undersøgelser også nødvendigt) at bruge laboratoriearbejdet til at undervise i fysikkens teori. Men forudsætningen for at det skal lykkes er at der lægges større vægt på i hvert fald følgende: forberedelses- og planlægningsfasen bør have langt større vægt, og den skal formaliseres ved at eleverne afleverer planer skriftligt. Eleverne skal gradvist opøves i planlægning og problemorienteringen skal gøres langt tydeligere.

Det er ikke nødvendigvis afgørende for at laboratoriearbejdet kan spille en sådan rolle, at eleverne arbejder med meget åbne problemstillinger. Mange forskellige kombinationer af frihedsgrader/begrænsninger, valgt med omhu af læreren, kan formentlig føre til effektiv fysiklæring. Det vigtigste er at eleverne opnår en klar problembevidsthed i forbindelse med deres arbejde.

Der er mulighed for at problemorienteret laboratoriearbejde på denne måde kan blive et centralt middel til undervisning i fysikkens begreber og teorier.

DYNAMISK MODEL FOR PROBLEMLØSNING MED EKSPERIMENTER

RAPPORTERING

- skriftlig
- mundtlig
- målgruppe

ændret teknik

ændret design

ændret formulering

UDFØRELSE

- apparaturbrug
- observationer
 - målinger

PROBLEMET

- hvad
- hvis

DATABEHANDLING

- regneri
- tabeller
- grafer

VURDERING AF EKSP.

- fortolkning
- konklusioner

EVALUERING AF PROJEKT

- metoder
- resultater

(OM)FORMULERING

- teorier
- begreber
- apparatur
- hvad skal måles

TILRETTELÆGGELSE

- hvordan
- apparatur
- målinger
- datarepræsentation

Modellen ovenfor er udarbejdet af Gott & Murphy (1987), dansk oversættelse i Poul V. Thomsen (red.) (1993): »Eksperimentets rolle i fysikundervisningen«, Institut for Fysik og Astronomi, Aarhus Universitet. Den viser hvordan man kan tænke sig en eksperimentel problemløsningsproces. Det er vigtigt at bemærke at teoretiske overvejelser spiller en central rolle i såvel problemformuleringsfasen som i fortolkningsfasen. Man kan tænke sig sådanne forløb både for små 'lette' problemstillinger og for store, komplekse problemfelter. Eleverne kan med større eller mindre hjælp arbejde sig igennem de forskellige faser. Man kan altså vælge at kræve større eller mindre selvstændighed af dem, og her må man overveje en

passende progression. Denne kan bestå i at eleverne i løbet af to skoleår får stadig mere komplekse opgaver og mindre og mindre hjælp. Men en progression kan også bestå i at eleverne for hvert gennemløb af den i figuren skitserede proces, efterhånden som de får en stadig klarere bevidsthed om problemets natur, bliver overladt stadig mere til sig selv.

Den empiriske undersøgelse

Idet hypotesen er at det er planlægningen der den afgørende fase hvis eleverne skal udvikle en bevidsthed om det eksperimentelle problem som et *fysik*problem, og dermed tvinges til at arbejde med teoretiske begreber, bliver spørgsmålet der skal undersøges:

Er det muligt at få elever til ved planlægningen af eksperimentelle undersøgelser at inddrage teoretiske elementer konstruktivt og meningsfyldt?

I hovedstadsområdet samarbejdes med to lærere i 1.g-klasser i fysik på to forskellige skoler. I samarbejde med disse lærere tilrettelægges en række eksperimentelle forløb hvor der lægges særlig vægt på planlægningsfasen. For hver eksperimentel undersøgelse skal eleverne aflevere deres plan i skriftlig form. I planlægningsdelen gennemføres en progression, således at eleverne i de første eksperimenter skal svare på en række specifikke spørgsmål om hvordan de vil undersøge bestemte ting, mens de senere i højere grad selv skal stille spørgsmålene. Eleverne fører log-bøger hvori de skriver deres tanker, herunder problemer og spørgsmål.

Fokus i undersøgelsen bliver elevernes anvendelse af teoretiske begreber i planlægningsfasen og udviklingen af deres teoretiske forståelse i forbindelse med de eksperimentelle forløb.

Datamaterialet er følgende:

- Elevernes skriftlige planer
- Elevernes endelige rapporter
- Elevernes logbøger
- Små tests ved afslutningen af de eksperimentelle forløb

- Videoptagelser af elevernes arbejde (én gruppe ad gangen)
- Faglige interviews med eleverne (fortrinsvis med den gruppe der er blevet fulgt med video – i nogen tilfælde konfronteres eleverne i forbindelse med interviewet med dele af videoptagelsen)

Metodiske overvejelser

Videomaterialet analyseres med fokus på brugen af teoretiske begreber (en klassifikation af begreber efter kompleksitet er f.eks. udviklet af von Aufschnaiter m.fl. (Welzel 1998).

Metodisk er der tale om et case-studie. Der er dog også elementer af eksperiment, selv om det ikke er en egentlig eksperimentel undersøgelse, da der ikke er nogen kontrolgruppe. Der er tale om en form for udviklingsforskning hvor jeg studerer læreprocesserne i forbindelse med en bestemt undervisningspraksis. Denne praksis udvikles løbende i lyset af iagttagelserne. Sammenligninger foretages med 'eksisterende undervisningspraksis' som jeg søger at danne mig et andenhånds overblik over v.hj.a. andre undersøgelser. Den i mine undersøgelser udviklede praksis kan så senere afprøves af andre som kan sammenligne med mine resultater.

På baggrund af erfaringerne fra det første år søges udarbejdet materiale der muliggør gennemførelse af et lignende forløb for 10 klasser i efterårssemestret 2001, naturligvis uden så tæt overvågning.

Tidsplan

Forårssemesteret 2000:

Litteraturstudier, kontakt med det fysikdidaktiske miljø i Danmark, aftale med skoler om det empiriske arbejde. Deltagelse med indlæg på Dansk Fysisk Selskabs Årsmøde. Deltagelse i seminarer uden for DIG.

Efterårssemestret 2000:

Fysikdidaktisk konference i Barcelona (Girep). International Ph.D.

sommerskole (ESERA) i Gilleleje. Start på den empiriske undersøgelse. Foreløbig analyse af videomateriale. Kort besøg i Kiel (IPN).

Forårssemestret 2001:

Fortsat empirisk undersøgelse. Analyse af data. Udarbejdelse af materiale til et projekt på 10 skoler. Skrivning af kapitel om forskningens stadi. Skrivning af teoretiske afsnit. Skrivning af afhandling til ESERA-konference september 2001. Sommer: Besøg, hvis muligt, i Australien: Monash Universitetet, Melbourne (Gunstone).

Efterårssemesteret 2001:

Deltagelse i international naturvidenskabsdidaktisk konference i Athen (ESERA) med indlæg. Fortsat empirisk undersøgelse i de to første skoler. Indsamling af data fra ti klasser.

Forårssemestret 2002:

Afsluttende analyse af empirisk materiale. Sammenskrivning. Besøg i Norge (Oslo, Trondhjem).

Efterårssemesteret 2001:

Skrivning.

Litteratur

- Karin Beyer (1996) »Fysiske øvelser – det store fremskridt eller den store illusion« i *Fysiklærerforeningen 1921 – 1996*, Budolfi Tryk, Aalborg.
- Goldbech, Touborg, Würtz (1992) »Eksperimentets rolle« i *Undervisning i fysik – den konstruktivistiske idé*, ed. Nielsen og Paulsen, Gyldendal.
- Gott, R., Welford, G. and Foulds, K. (1988). *The Assessment of Practical Work in Science*, Oxford, Blackwell.
- Gunstone, R. and Champagne, A. (1990) »Promoting conceptual change in the laboratory« in Hegarty-Hazel, E. (ed.) *The Student Laboratory and the Science Curriculum*. Routledge London.
- Haller, Niedderer, von Aufschnaiter (1999) »Talking about physics during labwork activities«, i *Proceedings of the Second International Conference of ESERA*.
- Avi Hofstein (1988) »Practical Work and Science Education II« in Peter Fensham (ed.): *Development and Dilemmas in Science Education*.
- E. W. Jenkins (1999) »Practical work in School Science – some questions to be answered« i Leach & Paulsen (eds.) *Practical work in Science Education*, Kluwer & Roskilde University Press, 1999.

- Lapointe, Askew, Mead (1992) *Learning Science. International Assessment of Educational Progress Report No. 22-CAEP-02*.
- Millar, R., Lubben, F. Gott, R. and Duggan, S. (1994) »Investigating in the school science laboratory: conceptual and procedural knowledge and their influence on performance« in *Research Papers in Education*, 9, 2, 207-48.
- Millar, Le Maréchal, Tiberghien (1999) »Mapping the domain, Varieties of practical work« i Leach & Paulsen (eds.) *Practical work in Science Education*, Kluwer & Roskilde University Press, 1999.
- Nielsen og Paulsen (1992) »Undervisning i fysik – den konstruktivistiske ide«, Gyldendal.
- Osborne, J. (1998) Science education without a laboratory? In J. Wellington (ed.): *Practical Work in School Science – which way now*. Rutledge.
- W.-M. Roth (1995) »Authentic school Science, Knowing and Learning« in *Open-Inquiry Science Laboratories*«, Kluwer 1995.
- Sjøberg, S. (1998) *Naturfag som almindannelse – en kritisk fagdidaktik*, Gyldendal, 1998.
- Thomsen, Poul V. (red.) (1993) »Eksperimentets rolle i fysikundervisningen«, Institut for Fysik og Astronomi, Aarhus Universitet.
- Welzel, Manuela (1998) »The emergence of complex cognition during a unit on static electricity« *International Journal of Science. Education*, 1998, vol. 20, no. 9.
- White (1996), Richard T. »The Link between Laboratory and Learning« In *Int. J. Sci. Educ.*, 1996, vol. 18 no. 7.
- Woolnough, Brian E. (1983) »Exercises, Investigations and experiences« In *Physics Education*, 18, 60-63.
- Woolnough, Brian E. (1998) »Authentic Science in School, to develop personal knowledge« in J. Wellington (ed.): *Practical Work in School Science – which way now*. London 1998.

Jesper Thøis Madsen

Populærmusik i gymnasiet

Indledning

I gymnasiet er der obligatorisk musikundervisning i 1.g og det er muligt at vælge musik på højt niveau i 2. og 3.g med fem ugentlige timer. Undervisningen på højt niveau består af tre hovedområder; nemlig musikteori, musikkundskab og musikudøvelse, som kan være integreret i større eller mindre omfang. I det flg. præsenteres udkast til en undersøgelse, hvor fokus er på populærmusikken i musikkundskab.

Populærmusik omfatter genrer som pop, rock og soul m.m. og er et relativt nyt område inden for musikvidenskaben og dermed også et nyt område inden for det mere boglige område i gymnasiets musikundervisning. Populærmusikken repræsenterer en helt anden historisk udvikling end den klassiske musik og er dermed også meget anderledes i sin udformning og har haft – og har stadigvæk – en anden status i samfundet. Dette har samtidig betydet, at indførelse af populærmusik i gymnasiets undervisning har været forbundet med særlige pædagogiske og faglige problemer. Disse problemer har jeg sat mig for at undersøge på et mere overordnet plan og jeg vil samtidig undersøge eksempler på, hvorledes dette manifesterer sig hos den enkelte lærer og elev i forbindelse med undervisningen på højt niveau i musik i gymnasiet. Højt niveau er valgt, da problemerne står mere skarpt her og derfor er nemmere at undersøge.

Et eksempel på den mere generelle diskussion ses hos fagkonsulenten for musik Finn Gravesen – under afsnitoverskriften »Paradigmeskiftet« i fagbladet *Gymnasie Musik*, hvor han skriver, at der er taget nyt repertoire under ploven, men at teoridannelserne ikke har kunnet følge med. De alternative stilarter er blevet udsat for samme behandling som den klassiske musik med fejltagelser og bekræftelsen af fordomme til følge (Gravesen 1999a). En diskus-

sion på grundlag af dette kan ses i *Gymnasie Musik* fra februar 2000, hvor to musikstuderende kritiserer to nye bogudgivelser til musikundervisningen i gymnasiet for stadigvæk at være præget af det gamle »paradigme« (Christensen og Lond 2000).

At det har været svært for gymnasielærerne i musik at bruge populærmusikken ses f.eks. af to anmeldelser i *Gymnasie Musik* fra 1995 af et kursus for musiklærere om analyse af nyere populærmusik. Begge anmeldere kommer ind på, at det er svært at analysere populærmusik og den ene lærer skriver, at det under kurset viste sig, at musiklærerne har svært ved at løsrive sig fra de klassiske, traditionelle analysemetoder, hvor fokus især ligger på bestemte parametre i musikken og at spørgsmålet er, »om vi er i stand til at lave analyse af en musik, som vi står midt i« (Dyrby 1995). Meget sigende for situationen er det, at der i evalueringscenterets rapport fra 1999 om de musikvidenskabelige uddannelser konkluderes, at »De studerende må sikres kendskab til den nyeste udvikling inden for musikvidenskab«(1999:67), samt at formidlingsaspektet skal styrkes i bred forstand (1999:84).

I USA er der både konservative retninger, som mener, at skolen skal være med til at danne et værn mod populærmusikken og retninger, som mener, at skolens 'pensum' er ved at blive indhentet af mediernes »pensum« og at undervisere må indrette sig på dette (*Sound Identities* 1999:2-3). På ene side har vi retninger inden for musikpædagogikken, som mener, at man intet vinder ved at tage udgangspunkt i populærmusik (f.eks. Litschauer 1998:81), mens andre mener, at man netop bør tage udgangspunkt i populærmusikken (f.eks. Ruud 1996:46).

Under alle omstændigheder står billederne, musikken og kroppen i centrum i fritidskulturerne i dag (Drotner 1996:34). Samtidig er kløften mellem unges hverdagskulturelt formidlede mentalitet og på den anden side pædagogernes dannelsesintentioner større end nogensinde (Ziehe 1998:78). Derfor vil en undersøgelse af, hvordan populærmusikken behandles i gymnasiets musikundervisning i dag, ikke kun være en undersøgelse af rent faginterne problemstillinger, men også en undersøgelse af, hvordan et emne, som berører elevernes hverdagskultur behandles i gymnasiet og dermed også en være en indikator på, hvordan mødet imellem elevernes hverdagskultur og undervisningen forløber i gymnasiet.

Disse forskellige perspektiver på undervisningen kan alle samles under nogle af didaktikkens grundspørgsmål, nemlig; Hvad skal der undervises i, hvordan og hvorfor? Det vil være undersøgelsens antagelse, at de forskellige perspektiver medfører, at disse grundspørgsmål kan besvares på forskellige måder og at enhver undervisning kan ses som et resultat af en forhandling imellem forskellige positioner. Undersøgelsen vil derfor fokusere på positioner, som eksisterer inden for faget og følge dem fra et overordnet niveau til mødet med eleverne. Det første niveau er en undersøgelse af mere overordnede forhold og problemer af mere generel art vedrørende undervisning i populærmusik i gymnasiet. Det andet niveau er en undersøgelse af, hvordan disse forhold ses hos den enkelte lærer og undervisningen, mens det tredje niveau er, hvordan denne undervisning manifesterer sig hos eleven. Det vil være undersøgelsens antagelse, at det er muligt at sammenkæde disse forskellige niveauer. Dermed er der tale om en undersøgelse af eksisterende undervisning og begrundelser. Det vil da være projektets opgave på baggrund af undersøgelsen at diskutere de eksisterende »hvad«, »hvordan« og »hvorfor« på et mere generelt plan. Der vil derfor i første omgang være tale om en forklarende undersøgelse og resultaterne vil afgøre, om der er belæg for mere normative udsagn. Ud over disse spørgsmål vil undersøgelsen også kunne bruges til at bevidstgøre lærere om processer, der er på spil i forbindelse med alle niveauer og dermed også have en mere generel relevans. Her spiller den teoretiske baggrund og projektets begrebsapparat en vigtig rolle, som ud over det didaktiske område overvejende bliver hentet fra den såkaldte diskursanalyse med udgangspunkt i filosofen Michel Foucault, men også har inspiration fra andre teoretikere. Jeg har i det flg. valgt at udelade det mere fagdidaktiske materiale.

Diskursanalyse

Begrebet diskursanalyse dækker over flere forskellige indgange og der er ikke konsensus om en entydig definition. Et grundlæggende præmis for al diskursanalyse er, at vi grundlæggende er historiske og kulturelle væsner, og vores syn på og viden om verden er altid

kulturelt og historisk indlejret (Jørgensen og Phillips 1999:14). Et nyere forslag til definition af diskurs er, at det er en bestemt måde at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på (Jørgensen og Phillips 1999:9). En af diskursanalysens grundlæggere er netop Foucault, som alle nyere diskursretninger forholder sig til. Foucault modsatte sig forsøgene på at sætte etikette på ham, og hans arbejder udgør ikke en entydig helhed. I sin samtid stod han både for opbrud, overskridelser og videreudviklinger i forhold til marxisme, psykoanalyse, hermeneutik og fænomenologi (Lindgren 2000: 326). For Foucault er begreberne diskurs, viden og magt centrale. Vigtigt for dette projekt er diskursbegrebet, som Foucault definerede på følgende måde:

Vi vil kalde en gruppe af ytringer for diskurs i det omfang, de udgår fra den samme diskursive formation [&diskursen] består af et begrænset antal ytringer, som man kan definere mulighedsbetingelserne for.

Foucaults diskursbegreb omfatter blandt andet det vi til daglig kalder »kultur« og »ideologi« og viser hen til kulturelle, ideologiske tanke-, tale og handlemåder og er derfor også forbundet med den enkeltes identitet. Et bestemt fagdidaktisk paradigme i forhold til f.eks. populærmusik kan betragtes som en diskurs, der består af visse regler og koder i et selvbekræftende system. Blandt musiklærere i gymnasiet vil den ene eller anden diskurs være fremherskende og der er både forhandling imellem diskurserne og selvfølgheder, som nogle eller alle diskurserne deler. Selv om projektet vil være afgrænset til populærmusik og musikkundskab i gymnasiet, vil diskurserne ikke være uafhængige af diskurser i øvrigt inden for og uden for musikfaget. Samtidig vil resultatet af undersøgelsen nok også have gyldighed uden for det afgrænsede område.

Som nævnt vil det være muligt at inddrage andre former for diskursanalyse. I store træk kan man genfinde følgende fællestræk i de forskellige diskursteorier. Der er et fravær af et bestemmende centrum, hvilket giver muligheden for et spil imellem forskellige diskurser. Diskurserne er indirekte eller direkte et resultat af ønske om at ændre noget og afgrænser sig til en 'andethed'. Dermed kan diskurser også forstås i forhold til ønsket om nye udviklinger og

begivenheder (Dyrberg 2000:11). Diskurserne både afspejler en virkelighed og er på samme tid med til at skabe den (Hjort 1997:10). Ofte bruges udtrykket 'konstruere' om dette, da det er den grundlæggende antagelse, at musikfaget altid vil kunne betragtes som en konstruktion og ikke som noget selvfølgeligt.

Problemformulering og metode

I indledningen er projektets ærinde beskrevet i overordnede vendinger. Jeg vil her uddybe dette med udgangspunkt i diskursanalysen. Som det fremgår af det tidligere gennemgåede, er projektet opdelt i tre niveauer og deres indbyrdes relationer, nemlig de overordnede diskurser, læreren og undervisningen, samt eleverne. Dette gør, at der nødvendigvis vil være nogle underspørgsmål, som skal besvares og at disse vil have en stor vægt i forhold til et overordnet spørgsmål. Projektets ærinde på de forskellige niveauer kan samlet beskrives på følgende måde:

- Hvordan konstrueres undervisningen og elevernes viden diskursivt i forbindelse med populærmusik i musikkundskab ved gymnasiets musikundervisning på højt niveau?

Dermed antages det, at det er muligt at betragte alle niveauer ud fra en diskursanalytisk vinkel og at processerne kan forklares ud fra denne teoretiske baggrund. De forskellige diskurser må formodes at have forslag til indhold i undervisningen og begrundelser herfor og disse vil blive fulgt til mødet med eleverne og forsøgt forklaret ud fra empirien og den teoretiske baggrund.

For de enkelte niveauer kan der som tidligere nævnt opstilles underspørgsmål. For det overordnede niveau gælder det:

- Hvilke vigtige diskurser – med særligt henblik på diskurser, som har betydning for populærmusikken i musikkundskaben – er der inden for gymnasiets musikundervisning i dag og hvorledes har dette udviklet sig siden 1988?

Dette vil kunne undersøges i bekendtgørelser, undervisningsvej-

ledninger, bøger, fagblade og enkelte interview. Det vil her være antagelsen, at det er muligt i dette materiale at finde ytringer, som udgør dele af forskellige diskurser. Diskurserne vil både blive betragtet i et historisk og aktuelt perspektiv. Valget af årstallet 1988 afspejler, at bogen *Man skal høre meget* (Jespersen 1988) om musikundervisning i gymnasiet udkommer, samt at der her kommer en ny bekendtgørelse og at musikfaget kun har gennemgået mindre ændringer siden da.

Når det gælder det næste niveau kan det formuleres på følgende måde:

- Hvordan konstruerer diskurserne undervisningen?

Dette vil blive undersøgt ved to forskellige lærere og hold samt igennem et antal pilotprojekter. Metoderne er her observation og interview med vægten på det sidstnævnte. Her er det projektets antagelse, at den enkelte lærer vil være underlagt et net af diskurser, som tilsammen vil forme undervisningen (Krüger 1998). Diskurserne vil også kunne ses i ytringer og handlinger hos læreren i og uden for undervisningen og i en forhandling med eleverne i timerne.

Når det gælder det sidste niveau – eleverne – må det formodes, at de ligeledes er underlagt et net af diskurser, som både er med til at konstruere deres identitet og deres viden om emnet. Undervisningen må formodes kun at udgøre endnu en diskurs i denne sammenhæng. Det vil ikke være projektets opgave at undersøge alle diskurser, som har betydning for eleverne, men fokusere på de diskurser, eleverne bliver udsat for i undervisningen og den betydning, de har for eleverne. Derfor er spørgsmålet på dette niveau:

- Hvordan konstruerer diskurserne elevernes viden?

Dette vil blive forsøgt iagttaget hos eleverne i timerne og ved interview efter undervisningen. Da det må formodes, at de overordnede diskurser vil afspejle sig på elevniveauet, vil de tre forskellige niveauer hermed blive forbundet med hinanden og give et grundlag for en diskussion af de enkelte diskursers faglige indhold og begrundelser.

Overordnede diskurser

Jeg vil her forsøge at eksemplificere nogle af de ovennævnte punkter. På nuværende tidspunkt er arbejdet på de øverste niveauer mest fremskreden, hvorfor eksemplerne vil blive taget herfra. Det skal dog understreges, at der er tale om et foreløbigt arbejde.

En gennemgang af bekendtgørelser, undervisningsvejledninger, fagbladet *Gymnasie Musik* fra 1988 til i dag samt andet relevant materiale tyder på, at musikfaget er spændt op imellem forskellige poler, som diskurserne kan indplaceres efter. Musikfaget som helhed og musikkundskaben i gymnasiet kan ses som et forsøg på en balancegang og indplacering imellem disse poler. Inden for dele af diskursanalysen bruger man begrebet *hegemoni* om områder, hvor bestemte opfattelser er dominerende, men samtidig er der også en opfattelse af, at en sådan tilstand ikke kan være permanent. At dømme ud fra musiklærernes fagblad *Gymnasie Musik* er den skriftlige disciplin – musikteorien – den mest omdiskuterede, mens musikudøvelse er mindst diskuteret. Musikkundskaben ligger midt imellem. Dette kan tages som udtryk for, at der er mest hegemoni inden for musikudøvelsen, men der bør dog medtages overvejelser om, at det skriftlige er det nemmeste at debattere i et skriftligt forum. I det følgende vil jeg eksemplificere, hvordan populærmusikkens rolle og den mere analytiske tilgang inden for musikkundskaben i gymnasiet forsøges ændret. Dette vil blive gjort med udgangspunkt i udmeldinger fra fagkonsulenten, Finn Gravesen og en undervisningsbog inden for emnet.

I fagkonsulentens forsvar for 'alternative' stilarter, som omtaltes i indledningen til denne artikel, skriver han, at alternative stilarter har været genstand for den samme behandling som den klassiske musik, med bekræftede fordomme til følge. I dette udsagn ligger der underforstået, at der er nogle »andre«, som på forhånd har haft fordomme over for anden musik end den klassiske. »Deres« undervisning har haft som funktion at legitimere deres egen musik som mere lødig. Forhandlingen kommer ifølge dette udsagn til at stå om, hvilke teoridannelser, som han kalder det – der skal bruges og dette vil ændre forholdet imellem de 'alternative' stilarter og den klassiske musik.

I en senere artikel (Gravesen 1999b) præciserer fagkonsulenten

hvilke teoridannelser, der skal bruges. Dermed kan artiklerne betragtes »som italesættelser, som gradvist forbindes til hinanden og tilsammen former en diskurs.« (Christensen og Åkerstrøm Andersen 1999:26-27). I den senere artikel værdisætter han et andet indlæg positivt om, at man skal gå fra den mere lukkede musikteori over til mere almen kulturteori. I indlægget forbindes kulturteori med den tidligere musiksociologi, hvorved diskursen gives en historie. Helt i tråd med definitionen af diskurser er der også et fremadrettet element, idet det understreges, at det er det brede musikkulturbegreb, som gælder og at stilhistorien skal holdes nede. Fagkonsulentens opfattelse af stilhistorien kan her ud fra en diskursanalytisk synsvinkel betragtes som en 'andethed'. Et fremadrettet element er også udtalelsen om, at efteruddannelsen bruges som et led i den ønskede udvikling.

Fagkonsulentens ønske om at komme væk fra den behandling, som bruges til den klassiske musik ses også hos andre, bl.a. i den aktuelle bogudgivelse *Rockmusik i tid og rum* (Aare m.fl. 2000). Det er dog på en anden måde, idet forfatterne ikke forsøger at lægge vægten på mere almen kulturteori, men derimod på at udbygge musikteoriens begrebsapparat. I forordet skriver forfatterne åbenlyst, at de har »den ambition at bidrage med noget af det, som traditionelt mangler for at yde rockmusikken retfærdighed, når den analyseres, og som kan være med til, at rockmusikken bliver 'lødigt' og fuldt på højde med den klassiske musikanalyse.« Derfor går de også med vilje uden om stil-historiske og sociologiske forhold og fokuserer på den interne musikalske analyse (:5).

Herudover har bogens forfattere også overtaget et »credo« – som de kalder det – der har baggrund i den klassiske musik, hvilket de heller ikke lægger skjul på (:221). Det drejer sig om Orla Vinthers bog *Musikalsk analyse* fra 1992 og credoet kan formuleres i retning af »at forstå oplevelsen«. Hovedformålet med analysen, nemlig »at forstå oplevelsen«, bruges som begrundelse for den interne musikalske analyse, idet målet med analysen er, at »oplevelsen bliver rigere, samtidig med at forståelsen bliver dybere« (:5). Der omtales ikke en »andethed«, som de forholder sig til, men den må nødvendigvis være underforstået.

Både fagkonsulentens artikler og undervisningsbogen kan ses i lyset af en legitimeringsproces af brugen af populærmusik i gym-

nasiet. Strategierne er dog helt forskellige, idet fagkonsulenten ønsker helt nye teoretiske tilgange og dermed en ny indholdsudfyldning af musikfaget, mens lærebogsforfatterne går ind i de etablerede musikteorier og forsøger at give dem nyt indhold og dermed gøre dem brugbare til populærmusikken. Begge strategier forsøger at bidrage med nyt indhold, men på forskellige niveauer og forskellige måder. Netop et fokus på det indhold, aktørerne ønsker udskiftet, er vigtigt for at forstå, hvilket musikfag, de ønsker at konstruere.

Dette er som nævnt blot eksempler på diskursanalyse inden for musikfaget og det er meningen, at nogle af de her nævnte diskurser skal ses i forhold til eksempler på selve undervisningen og i forhold til eleverne, således at det er muligt at se nogle af disse grundideer og deres indhold i forhold til den bestemte målgruppe, som gymnasiet og gymnasieelever er.

Litteratur

- Aare, Anders; Grønager, Johannes og Rønnenfelt, Poul: (2000) *Rockmusik i tid og rum*. Systime, Gylling.
- Christensen, Gudrun og Åkerstrøm Andersen, Niels: (1999) Spisningens sygeliggørelse. I GRUS 59: *Diskursanalyse praksis 23-44*. Hinnerup Bogtryk.
- Christensen, Thomas Blomseth og Lond, Ole Bue: (2000) »Paradigme ad absurdum«. *Gymnasie Musik* nr. 1 februar 2000. Gymnasieskolernes Musiklærerforening.
- De musikvidenskabelige uddannelser*: (1999) Evalueringscenteret, Vester Kopi.
- Drotner, Kirsten: (1996) *At skabe sig – selv. Ungdom, æstetik, pædagogik*. Gyldendal, København.
- Dyrberg, Torben Bech; Hansen, Allan Dreyer og Torfing, Jacob: (2000) *Diskursteorien på arbejde*. Roskilde Universitetsforlag, Gylling.
- Dyrby, Gitte: (1995) »Den situationsbestemte virkelighed«. *Gymnasie Musik* nr. 6, december. Gymnasieskolernes Musiklærerforening.
- Gravesen, Finn: (1999a) »Fra fagkonsulenten«. *Gymnasie Musik* nr. 1 marts s. 11-20. Gymnasieskolernes Musiklærerforening.
- Gravesen, Finn: (1999b) »Fra fagkonsulenten«. *Gymnasie Musik* nr. 4 oktober s. 11-20. Gymnasieskolernes Musiklærerforening.
- Hjort, Katrin (red.): (1997) *Diskurs. Analyser af tekst og kontekst*. Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Jespersen, Hanne Tofte (red.): (1988) *Man skal høre meget. Musikaliteten i fokus. En bog om lærere og undervisning*. Christian Ejlers Forlag, København.
- Jørgensen, Marianne Winther og Phillips, Louise (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*. Samfundslitteratur, Roskilde Universitetsforlag, Gylling.

- Krüger, Thorolf: (1997) *Makt/kunnskap i musikkutdanning og musikkundervisning. En presentasjon av Foucault's begrep om makt/kunnskap som redskap for å forstå musikkundervisning*. Upublisert foredrag fra NMPU's kongress, Tromsø, juni 1997.
- Lindgren, Sne-Åke: (2000) Michel Foucault. I Andersen og Kaspersen 2000:326-340.
- Litschauer, Alfred: (1998) *Grundlagen des Musikunterrichts. Eine Einführung in der Musikdidaktik*. Uni-TB.GmbH.
- Nielsen, Frede V. og Vinther, Orla (red.): (1988) *Musik – oplevelse, analyse og formidling*. Edition Egtved.
- Ruud, Even: (1996) *Musikk og verdier*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Sound Identities. popular music and the cultural politics of education*: (1999) McCarthy, Cammeron; Hudak, Glenn; Miklaucic, Shawn og Saukko, Paula Eds. Peter Lang, New York.
- Vinther, Orla: (1992) *Musikalsk analyse – otte essays om oplevelse og eftertanke*. Edition Egtved, Danmark.
- Ziehe, Thomas: (1998) »Adieu til halvfjerdserne! De unge og skolen under den anden modernisering«. I Bjerg, Jens (red.): *Pædagogik – en grundbog til et fag* s. 74-88.

Elsebeth Toft

Studiekompetence i den erhvervs- sproglige bacheloruddannelse

Hvilke hensyn skal underviseren tilgodesee i den pædagogiske planlægning af bachelorstudiet for at give de studerende de bedste muligheder for som en integreret del af deres faglige kvalificering at udvikle generelle studiekompetencer?

Baggrund

Ovenstående problemstilling udspringer af en mangeårig praksis som underviser på den erhvervsproglige bacheloruddannelse (tidligere den erhvervsproglige korrespondentuddannelse). Det er min erfaring, at afstanden mellem den planlagte og realiserede undervisning bliver stadig større. Jeg er interesseret i at finde ud af, hvorfor det sker, og hvad man som underviser kan gøre for at mindske afstanden mellem plan og realitet.

Det er et vanskeligt område at få hold på og først med læsningen af Olga Dysthes bog *Det flerstemmige klasserum* fandt jeg en tilgang, som jeg synes bragte mig et stykke videre. Olga Dysthe opererer med et begreb, som hun kalder læringspotentialer, og som hun definerer som »de muligheder, der bliver lagt til rette, for at eleverne kan lære i en time, i et undervisningsforløb, gennem et skoleår.« (Dysthe:1995, s. 21).

Med hensyn til ambitionen for læringspotentialer, er jeg ganske enig med Dysthe, når hun siger, at det gælder om »at tilrettelægge en undervisning på en sådan måde, at der finder en dialog sted med stoffet inde i hovedet på eleverne« (Dysthe:1995, s. 22).

Intensiteten af denne dialog og et eventuelt resultat kommer Olga Dysthe i sin fremstilling ikke meget ind på, idet det ligger uden for bogens rammer. Men hun påpeger, at hun via en bog af Jon Smidt, *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant* (1989), fra en position, hvor hun nedtonede betydningen af sociale, økonomiske

og kulturelle forskelle nu er opmærksom på, at »eleverne (har) meget forskelligartede forudsætninger for at takle de skolekrav, der møder dem, og det gælder ikke kun evner og interesser, men i mindst lige så høj grad miljø, kultur og holdning til den type viden, som skolen værdsætter [...] 'subjektiv relevans' er ofte 'kulturel relevans'« (Dysthe:1992, s. 34).

I første omgang overfører jeg Dysthes opdeling til mit eget projektområde og stiller følgende spørgsmål til den erhvervsproglige bacheloruddannelse.

Hvordan ser læringspotentialer ud?

Hvilke faktorer virker ind på udformningen af læringspotentialer?

Hvordan udnyttes potentialer af de studerende?

Hvilke faktorer virker ind på udnyttelsesgraden?

Kan man tænke sig andre måder at tilrettelægge læringspotentialer på, som kunne højne udnyttelsesgraden?

Det følgende udtrykker min opfattelse af de enkelte punkter, som jeg ser det nu.

Læringspotentialer: indhold og form

Rammerne for studiets indhold er fastlagt i studieordningen, men ikke én gang for alle. I min tid som underviser har jeg medvirket ved en række studieordningsændringer, hvor de markante ændringer har det tilfælles, at de er gennemført i konsekvens af forandringer på arbejdsmarkedet.

Forklaringen på, at sådanne forandringer slår så tydeligt igennem, er, at den erhvervsproglige bacheloruddannelse er en såkaldt professionsuddannelse, hvor de studerende uddannes til at varetage bestemte jobfunktioner. Forandringer i disse funktioner over tid må derfor få afsmittende virkning på uddannelsen. Et tidligt eksempel er afskaffelsen af stenografi som følge af den teknologiske udvikling.

Nyere eksempler fra firserne har at gøre med virksomhedernes ændrede syn på selve kernen i uddannelsen, nemlig kendskab til/beherskelse af fremmedsprog. Der er sket en forskydning i niveau. Det monopol på fremmedsproglig kommunikation, som korrespon-

denterne sad inde med, er brudt, og i dag er det helt almindeligt også ved ansættelse af ikke-sproglige medarbejdere at forudsætte beherskelse af fremmedsprog på et vist kommunikativt niveau.

Men beherskelse på et vist kommunikativt niveau er langt fra tilstrækkeligt f.eks. i den skriftlige kommunikation. En handel bliver ikke til noget, hvis kontrakten er behæftet med sproglige fejl. Der gælder korrekthedskravet såvel for de basale udtryksformer såvel som for den mere specifikke terminologi inden for juridisk og teknisk sprog.

Det øgede sproglige beredskab i virksomhederne betyder altså ikke, at den sproguddannede medarbejder er blevet overflødig, men snarere, at en specialisering er ønskelig.

Ovenstående gælder, hvis man vælger et job, hvor man overvejende realiserer det sproglige indhold i uddannelsen. Imidlertid ses også en tilsyneladende modsatrettet tendens i retning af generalisering, idet der sker en øget udnyttelse på arbejdsmarkedet af andre komponenter i uddannelsen, f.eks. økonomi og marketing.

Situationen er altså den, at der kan konstateres nogle overordnede ændringer i de faglige krav, som arbejdsmarkedet stiller til de kommende medarbejdere, og disse krav må afspejle sig i uddannelsen. Kerneydelsen, de fremmedsproglige kvalifikationer, skal kunne leveres i en mere specialiseret udgave, ligesom der i stigende grad lægges vægt på marginalydelserne, økonomi, marketing og erhvervsret.

Sideløbende med ændringerne i kravene til de faglige kvalifikationer fremtræder kravene til de personlige kvalifikationer nu i en mere explicit form. Der lægges stor vægt på evnen og især viljen til at lære nyt og indgå i nye sammenhænge, hvilket i stillingsannoncer giver sig udslag i formuleringer som 'samarbejdsorienteret', 'initiativrig' og 'fleksibel'.

Arbejdsmarkedets ønske om et beredskab af ikke-faglige kvalifikationer er nu blevet en del af målsætningen i uddannelsessystemet, idet der i Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsudannelser lægges vægt på udvikling af almene, personlige og sociale kompetencer (jfr. note 1). Det hedder i programmet, at »almene, personlige og sociale kompetencer understøttes og udvikles i en uddannelsessammenhæng gennem arbejdet med det faglige stof« (s. 16).

Når jeg i min indledende formulering af problemstillingen skriver »for som en integreret del af deres faglige kvalificering at udvikle generelle studiekompetencer«, så mener jeg en videreudvikling af de kompetencer, der er opbygget i gymnasiet. Som det er tilfældet på det trin, må tilegnelsen/videreudviklingen på bachelorstudiet ske gennem den måde, der arbejdes med stoffet på. Disse kompetencer vil så kunne indgå som de personlige kvalifikationer i en senere jobsøgningsituation.

Læringspotentialet skal altså mht. indhold rumme traditionelle og nye faglige komponenter og præsenteres i en form, så de studerende i arbejdet med dem kan tilegne sig bestemte personlige kompetencer. Disse kompetencer skal i kombination med de faglige kvalifikationer kunne udnyttes på et senere tidspunkt i arbejdsmarkedsammenhæng.

Hvad det er for en form, præsentationen skal have, er ikke nedfældet nogetsteds. Bag formuleringen »præsenteres i en form« gemmer sig en lang række valgmuligheder, hvor den enkelte underviser vælger sin personlige kombination, afhængig af syn på stof, på de studerende og på deres rolle i undervisningen samt på underviserens egen rolle.

Men hvad nu, hvis ikke alle former er lige gode? Hvad nu, hvis nogle former fremmer en ønskværdig udvikling mere end andre? Eller hvad nu, hvis en form fremmer alle tænkelige formål, men ikke indfanger målgruppen? Dermed er jeg fremme ved mit næste spørgsmål.

- Hvordan udnyttes potentialet af de studerende og hvilke faktorer virker ind på udnyttelsesgraden?

Tilskyndelsen til at gå i gang med denne undersøgelse ligger naturligvis i, at jeg mener, potentialet p.t. ikke bliver udnyttet godt nok. Men jeg ved ikke hvorfor. Det er selvfølgelig relativt enkelt at udpege nogle af grundene. F.eks. er det min erfaring, at de studerende ved optagelsen har en ringere formalsproglig viden end tidligere, ligesom det er relevant at bemærke, at fremmødet er mere diffust og arbejdsindsatsen i en række tilfælde også lader tilbage at ønske. Men det er næppe hele forklaringen.

Højst en del (omend en væsentlig) af det problemkompleks, som

jeg tror, det handler om, og som jeg finder udtrykt i Dysthes påstand om, at »subjektiv relevans« er lig med »kulturel relevans«. Optaget til de højere læreanstalter er i dag meget bredt. Det betyder, at der på holdene må sidde en del fra uddannelsesfremmede miljøer (manglende kulturel relevans), som gerne vil gennemføre uddannelsen, men som mangler viden om og forståelse for, hvad det hele skal til for (manglende subjektiv relevans). Hvis det er rigtigt, vil de ikke altid vide, hvad de skal stille op med det tilbudte læringspotentiale? Men adgangskravene er opfyldt.

I den situation er det uddannelsesinstitutionens opgave at udforme læringspotentialet, så de studerende, der bliver optaget, kan udnytte det. Det igen forudsætter et bedre kendskab til de studerende. Kendskab til deres baggrund, til deres forventninger til undervisningen og til studiet som helhed og endelig deres forventninger til det arbejdsliv, studiet er adgangsbillet til.

Med de seneste bemærkninger knytter jeg an til det sidste spørgsmål, jeg har stillet:

- Kan man tænke sig alternative måder at tilrettelægge læringspotentialet på, som kunne højne udnyttelsesgraden.

Det er det spørgsmål, min undersøgelse skal give et bud på.

Undersøgellesdesign

En registrering af undervisningsmødet er central i min undersøgelse. Herved forstår jeg et så nøjagtigt billede som muligt af de fra underviserens side tilrettelagte muligheder, kombineret med en registrering af hvordan disse muligheder modtages og udnyttes fra studenterside. Men for at få perspektiv må de registrerede data for begge sider yderligere belyses, forklares og fortolkes. Denne efterfølgende gennemlysning af mine data vil jeg sikre, dels ved en spørgeskemaundersøgelse, dels gennem interviews.

Jeg vil derfor indsamle følgende typer data:

1. Nøjagtige data fra observerede lektioner.
2. Båndoptagelser af de observerede lektioner + holddiskussioner.

(På den ene institution er undervisningen i nogle discipliner tilrettelagt sådan, at der er skemalagt to timer (lokalet er booket to timer), men hvor de studerende arbejder selv i den ene time. Disse timer regner jeg med at få adgang til).

3. Spørgeskemaer til de studerende. Skemaerne omfatter spørgsmål om personlig baggrund samt spørgsmål om begrundelse for valg af studium, selvopfattelse i relation til studiet, forventninger og holdninger til studiet.
4. Interviews med (udvalgte) studerende. Jeg forestiller mig, at det vil være muligt på basis af spørgeskemabesvarelsenerne og observationerne at identificere forskellige typer af studerende, hvor det så er relevant at tale med en repræsentant for hver type.
5. Interviews med de involverede lærere.

Data indsamles på Handelshøjskolerne i Århus og København.

Observationer

Det er hensigten at tilrettelægge observationerne på en sådan måde, at jeg i princippet kan følge to hold hvert sted på henholdsvis 1. og 3. årgang over en periode på ca. 6 uger. Afhængig af forløbet er det muligt, at kun det ene hold bliver observeret i fuldt omfang, og at iagttagelserne på det andet hold får understøttende karakter. Udgangspunktet er en tidsforskudt model, således at jeg i efteråret 2000 foretager observationer på den ene institution. Disse data vil jeg så analysere med henblik på at nå frem til en skærpet problemstilling, som så vil blive belyst yderligere ved hjælp af observationer på den anden institution i foråret 2001.

Observationerne vil blive registreret i et skema. Til støtte for mit personlige sansningsapparat vil jeg anvende båndoptager. Kun de mest interessante dele af det samlede materiale vil blive udskrevet.

Spørgeskemaer

Spørgeskemaet er p.t. under redigering. De foreløbige tests af skemaet understreger, hvor svært det er at finde ædakvate udtryk for

det, jeg gerne vil indfange. F.eks. stillede jeg i pilotfasen optimistisk spørgsmål, hvori indgik betegnelsen 'studiekompetence'. Det viste sig, at ingen kunne forestille sig noget ved det begreb!

Interviews

De uddybende interviews med underviserne skal overordnet tjene til at få belyst forholdet mellem planlagt indhold og realiseret indhold af undervisningen. Derudover vil jeg bruge dem til at få deres kommentarer til episoder, som er registreret under observationerne.

De opfølgende interviews med de studerende vil ikke omfatte alle; det ville blive alt for omfattende og næppe heller være hverken nødvendigt eller hensigtsmæssigt. Det er tanken på basis af iagttagelserne i observationer og spørgeskema at udvælge studerende, som kan betragtes som prototyper.

Faldgruber og gevinster ved de enkelte undersøgelsesværktøjer findes beskrevet i mange metodiske værker. Jeg har især haft glæde af følgende:

Fog (1994), Kalleberg (1996) og Kvale (1999).

Teori

Overskriften på dette afsnit er egentlig misvisende, idet jeg ikke har inddraget én teori som overordnet filter. Hvad jeg har gjort indtil nu er at læse en række teoretiske værker, som hver for sig belyser bestemte aspekter af min undersøgelse.

Indtil denne udgave af min projektbeskrivelse har jeg set den studerende som udgangspunkt for min undersøgelse, sådan at forstå, at jeg ville identificere ham/hende i henseende til en række punkter og derefter se på, hvordan undervisningen skulle se ud for at tilgodese studerende med den bestemte profil. Derfor har jeg interesseret mig for livshistorieforskning (Horsdal: 1998 og 1999; Alheit: 1993; Kupferberg: 1999) og forskning i livsformer (Rahbek Christensen: 1987 og 1989, Brinkkjær: 1999; Dahl: 1997).

Efter læsning af Olga Dysthe (Dysthe: 1995) er jeg mere indstillet på at se undervisningsmødet som kernepunktet, fordi det, trods

alle de skøn og fortolkninger, som observationsmetoden indebærer, alligevel leverer et mere håndgribeligt materiale at gå ud fra. Der vil være mine egne notater og båndoptagelser fra lektionen som det fælles udgangs- og spejlingspunkt. De studerendes profil er ikke blevet mindre interessant, men trækkes nu ind som en (af flere?) forklaringsfaktor(er) i spørgsmålet om udnyttelse af læringspotentialet.

Til aspektet vedrørende videreudvikling af kompetencer, erhvervet på de underliggende uddannelsestrin har jeg haft glæde af arbejder af den amerikanske psykolog W. Perry (1968), som har opstillet en udviklingsrækkefølge for den kognitive udvikling hos et antal collegestuderende. Undersøgelsen indfanger både personernes fællestræk og deres unikke præg, sådan at forstå, at hver studerende naturligvis har en historie at fortælle, men at de lange linier i de fortalte historier synes at pege i en fælles retning. Der synes at være en bestemt udviklingsrækkefølge i de studerendes måde at tænke på.

Som pendant til ovennævnte udviklingsmodel inddrages Lawrence Kohlberg (1981), som opstiller en model for den personlige udvikling.

Ovenstående foregriber eller indgår i mit sidste spørgsmål, om læringspotentialet kunne tilrettelægges anderledes med bedre udnyttelse til følge. Til det punkt er jeg inspireret af Illeris' (1997b) model, som har rod i Piagets teorier om assimilative og akkomodative læreprocesser. Illeris kompletterer og nuancerer Piagets teorier med iagttagelser af David A. Kolb (1984) og Hans G. Furth (1981), som tilføjer modellen psykologiske elementer. Modellen synes vel-egnet, og jeg vil se, hvor langt jeg kan komme med den som filter ved mine observationer og tolkningen af dem.

Tidsplan

1. semester, forår 2000

Litteraturlæsning

Deltagelse i seminarer på DIG

Justering af projekt og udarbejdelse af fuld projektbeskrivelse

Pilotprojekt vedr. observationer

2. semester, efterår 2000

Litteraturlæsning

Deltagelse i seminarer på DIG og kurser i øvrigt

Udarbejdelse af

- spørgeskema
- registreringsskema til observation
- interviewguide

Afprøvning af ovennævnte materiale inkl. teknik forud for indsamling af data

Indledende skrivefase

3. semester, forår 2001

Deltagelse i seminarer ved DIG og kurser i øvrigt

Analyse af data fra efterår 2000 (inden ny indsamlingsrunde)

Fortsat indsamling af data

Skrivefase fortsat

4. semester, efterår 2001

Ophold (ca. 2 mdr.) ved universitet i Tyskland

Analyse af data og skrivning af afhandling

5. semester, forår 2002

Analyse af data og skrivning af afhandling.

Litteratur

Alheit, Peter: *Das 'narrative Interview'. Eine Einführung*. Arbejdstekster til voksenpædagogisk teoriudvikling 11. RUC 1993.

Aschengreen, Erik o.a.: *At undervise i humaniora*. Samfundslitteratur, København 1998.

Bisgaard, Niels Jørgen: *Voksenpædagogik*. København 1995.

Bisgaard, Niels Jørgen (red.): *Pædagogiske teorier*. København 1998.

Bjerg, Jens (red.): *Pædagogik*. En grundbog til et fag. København 1998.

Bjørger, Ivar A: *Ansvar for egen læring. 'Den professionelle elev og student'*. Trondheim 1995.

Brockbank, Anne: *Facilitating reflective learning in higher education*. Buckingham/Philadelphia 1998.

Brinkkjær, Ulf: *Hhx-elevs habitus og livsstil en rejse i dannelse, liv og skole*. København 1999.

- Bruner, Jerome S.: *Uddannelsesprocessen*. København 1975.
- Bruner, Jerome: *Uddannelseskulturen*. Munksgaard, København 1998.
- Christensen, L. Rahbek: *Hver vore veje, Livsformer, familietyper og kvindeliv*. Odense 1987.
- Christensen, L. Rahbek (red.): *Livsstykker. 12 studier af livsformer og vilkår*. Ringe 1989.
- Christoffersen, Nygaard: *Brev, telefon, besøg*. København 1984.
- Dahl, Henrik: *Hvis din nabo var en bil*. København 1997.
- Dysthe, Olga: *Det flerstemmige klasserum*. Århus 1997.
- Fog, Jette: *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København 1994.
- Fog, Jette: »Begrundelsernes koreografi«, in Harriet Holter og Ragnvald Kalleberg (red.). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo 1996.
- Furth, Hans G.: *Piaget & Knowledge*. Theoretical Foundations. Chicago and London, 1981.
- Gardner, Howard: *De mange intelligensers pædagogik*. Per Fibæk Laursen (red.). København 1997.
- Gregersen, Jørgen: »Om analyse og vurdering af pædagogisk-psykologiske forskningsartikler«, in *Voksenliv og læreprocesser*, Bjarne Gorm Hansen (red.). København 1997.
- Hacker, Douglas J. o.a.: *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, New Jersey 1998
- Hansen, Bjarne Gorm (red.): *Voksenliv og læreprocesser i det moderne samfund*. København 1997.
- Hermansen, Mads: *Fra læringens horisont. En antologi*. Århus 1998.
- Hermansen, Mads: *Læringens univers*. Århus 1997.
- Herskin, Bjarne: *Undervisningsteknik for universitetslærere*. København 1995.
- Horsdal, Marianne: *Halvfemserfortællinger*. København 1998.
- Horsdal, Marianne: *Livets fortællinger en bog om livshistorier og identitet*. København 1999.
- Holter, Harriet: »Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning«, in Harriet Holter og Ragnvald Kalleberg (red.). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo 1996.
- Humberto, R. Maturana & Francisco, J. Varela: *The Tree of Knowledge. The Biological-Roots of Human Understanding*. Boston and London, 1987.
- Illeris, Knud: *Læring, udvikling og kvalificering*. Almenkvalificeringsprojektet. Roskilde 1995.
- Illeris, Knud: *Nye perspektiver på almenkvalificering*. Almenkvalificeringsprojektet. Roskilde 1997
- Illeris, Knud: »Læring, udvikling og uddannelse udarbejdelse af en Piaget-inspireret pædagogisk forståelsesramme«, in *Voksenliv og læreprocesser*, Bjarne Gorm Hansen (red.). København 1997.
- Illeris, Knud: *Læring aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde 1999.
- Jacobsen, Helge og Andersen, Ole Steen: *Fra ord til handling. En metode til kvalitetsudvikling på uddannelsesinstitutioner*. Evalueringscenteret. København 1995.

- Karpatschof, Lone: »Den fænomenerorienterede casemetode«, in *Tidsskrift for Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning* 3/4. 1984 årg. 4.
- Kneer, Georg og Armin Nassehi: *Niklas Luhmann. Introduktion til teorien om sociale systemer*. København 1997.
- Knudsen, Anne og Jensen, Carsten Nejst (red.): *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*. København 1999.
- Kohlberg, Lawrence: *The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice*. San Francisco 1981.
- Kolb, David A.: *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, N.J. 1984.
- Kuhn, Thomas: *Videnskabernes revolution*. København 1995.
- Kupferberg, Feiwei: *Kald eller profession*. København 1999.
- Kvale, Steinar: *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København 1999.
- Kvale, Steinar: »Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews«, in *Tidsskrift for Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning*. 1984, årg. 4.
- Launsø Leila og Rieper Olaf: *Forskning om og med mennesker*. København 1995.
- Madsen, K.B.: *Læreprocessens psykologi – og studieteknik*. København 1974.
- Nielsen, Harriet Bjerrum: »Pædagogiske hverdagsbeskrivelser«, in *Tidsskrift for Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning*. 2 1985, årg. 5.
- Nissen, Thomas: *Indlæring og pædagogik*. København 1970.
- Olsen, Henning: *Tallenes talende tavshed*. København 1998.
- Pedersen, Jette Lund: *Fagsprogsdidaktik og kvalifikationskrav*. Licentiatafhandling, Handelshøjskolen i København 1990.
- Pedersen, Kaare: »Problemstilling og problemformulering«, in *Voksenliv og læreprocesser*, Bjarne Gorm Hansen (red.). København 1997.
- Perry, William G. jr.: *Forms of intellectual and ethical development in the College Years. A Scheme*. New York 1968.
- Piaget, Jean: *Psykologi og erkendelsesteori*. København 1972.
- Piaget, Jean: *Psykologi og pædagogik*. København 1973.
- Rasmussen, Jens: *Socialisering og læring i det refleksivt moderne*. København 1996.
- Repstad Pål: *Mellom nærhet og distanse*. Oslo 1998.
- Simonsen, Birgitte og Ulriksen, Lars: *Universitetsstudier i krise. Fag, projekter og moderne studenter*. Roskilde 1998.
- Skinner, B.F.: *Om behaviorisme*. København 1975.
- Winther-Jensen, T.: *Voksenpædagogik. Grundlag og ideer*. København. 1996.
- Udvikling af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet*. Undervisningsministeriet, København 1996.
- Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*, nr. 23. Uddannelsesstyrelsen, Undervisningsministeriet, København 1999.
- Zeuner, Lilli og Linde, Peter Christian: *Livsstrategier og uddannelsesvalg*. En kultursociologisk undersøgelse blandt elever i matematisk gymnasium og htx. Socialforskningsinstituttet, København 1997.

Ph.D.-stipendiater og Ph.D.-vejledere ved DIG, 2000-2001

Stipendiat: Cand.mag. (fransk/spansk) Marianne Abrahamsen, fhv.
rektor ved Marselisborg Gymnasium

Emne: **Forandringsledelse i gymnasiet belyst gennem ledelses-
processerne i forbindelse med indførelse af IT i gymnasiet**

Påbegyndt 1. august 2000

Finansiering: Privat/institutpulje

Vejledere: professor Lars Qvortrup, SDU.Odense (hovedvejl.) og
lektor Jørgen Gleerup, SDU.Kolding

Stipendiat: Cand.scient. (matematik/filosofi) Søren Antonius, lek-
tor ved Handelsskolen i Nykøbing F

Emne: **IT-baseret modellering og eksamen**

Påbegyndt 1. august 2000

Finansiering: Undervisningsministeriet/institutpulje

Vejledere: lektor Hans Jørgen Munkholm (hovedvejl.) og amanu-
ensis Claus Michelsen, begge SDU.Odense

Stipendiat: Cand.scient. (matematik/datalogi) Dinna Balling, ad-
junkt ved Viby Amtsgymnasium

Emne: **Grafregneren i gymnasiets matematikundervisning – en
undersøgelse af elevernes holdninger og erfaringer**

Påbegyndt 1. august 2000

Finansiering: Århus Amt/institutpulje

Vejledere: lektor Hans Jørgen Munkholm (hovedvejl.) og amanu-
ensis Claus Michelsen, begge SDU.Odense

Stipendiat: Mag.art. (litteraturvidenskab) Claus Engstrøm, lektor
ved Lemvig Gymnasium

Emne: **Dansk skrivepædagogiks historie**

Påbegyndt 1. august 1999

Finansiering: Ringkjøbing Amt/institutpulje

Vejleder: professor Finn Hauberg Mortensen, SDU.Odense

Stipendiat: Cand.phil. (filmvidenskab) Yvonne Fritze, stipendiat ved Høgskolen i Lillehammer, Norge

Emne: **Kommunikation i den teknologibaserede fjernundervisning – begreb, fænomen og funktion**

Påbegyndt:

Finansiering: Høgskolen i Lillehammer, Norge

Vejleder: professor Lars Qvortrup, SDU.Odense

Stipendiat: Mag.art. (nordisk) Bodil Hedeboe, lektor ved VUC. Odense

Emne: **Skrivepædagogikkens grammatik**

Påbegyndt: 1. august 1999

Finansiering: Fyns Amt/institutpulje

Vejleder: professor Finn Hauberg Mortensen, SDU.Odense

Stipendiat: Cand.mag. Peter Kaspersen, lektor ved Haslev Gymnasium

Emne: **Litteraturpædagogik**

Påbegyndt: 1. august 2000

Finansiering: Vestsjællands Amt/institutpulje

Vejleder: professor Finn Hauberg Mortensen, SDU.Odense

Stipendiat: Cand.mag. (engelsk/dansk) Åse Lading, lektor ved Rødovre Gymnasium

Emne: **Teamarbejde og projektundervisning i gymnasiet**

Påbegyndt: 1. august 2000

Finansiering: Københavns Amt/institutpulje

Vejledere: lektorvikar Jens Dolin (hovedvejl.) og sekretariatschef Erik Damberg, begge SDU.Odense

Stipendiat: Cand.mag. (musik/historie) Jesper Thøis Madsen, adjunkt ved Tornbjerg Gymnasium

Emne: **Populærmusik i gymnasiet**

Påbegyndt: 1. august 1999 (barselsorlov: 6 uger)

Finansiering: Fyns Amt/institutpulje

Vejledere: professor Frede V. Nielsen, DPU (hovedvejl.) samt lektorerne Lars Ole Bonde og Peder Kaj Pedersen, begge AAU

Stipendiat: Cand.mag. (historie/psykologi) Tanja Miller, lektor ved Skive Gymnasium

Emne: **Evaluering i det almene gymnasium**

Påbegyndt: 1. august 1999

Finansiering: Viborg Amt/institutpulje

Vejledere: amanuensis Harry Haue, SDU.Odense (hovedvejl.) og direktør Palle Rasmussen, AAU

Stipendiat: Cand.mag. (dansk/pædagogik) Ole Emil Rasmussen, lektor ved Frederiksberg HF-kursus

Emne: **Interkulturel kommunikation og pædagogik i gymnasiet**

Påbegyndt: 1. august 1999

Finansiering: Frederiksberg Kommune/institutpulje

Vejleder: professor Finn Hauberg Mortensen, SDU.Odense

Stipendiat: Cand.mag. (historie/geografi/spansk) Pia Ravn, lektor ved Dronninglund Gymnasium

Emne: **Elevkompetence**

Påbegyndt: 1. august 2000

Finansiering: Nordjyllands Amt/institutpulje

Vejledere: lektorvikar Jens Dolin, SDU.Odense (hovedvejl.) og lektor Karen Borgnakke, DPU

Stipendiat: Cand.mag. (Fysik/matematik/filosofi) Verner Schilling, lektor ved Nørre Gymnasium

Emne: **Kan laboratoriet bruges til noget?**

Påbegyndt: 1. januar 2000

Finansiering: Københavns Kommune/institutpulje

Vejledere: lektor Karin Beyer, RUC (hovedvejl.) og amanuensis Claus Michelsen, SDU.Odense

Stipendiat: Cand.mag. (dansk/billedkunst) Ulla Senger, lektor ved Nørresundby Gymnasium og HF-kursus

Emne: **Gymnasiet som lærende organisation**

Påbegyndt: 1. august 1999

Finansiering: Nordjyllands Amt/institutpulje

Vejledere: amanuensis Harry Haue, SDU.Odense (hovedvejl.) og lektor Jørgen Gulddahl Rasmussen, AAU

Stipendiat: Cand.ling.merc. Elsebeth Toft, lektor ved SDU.Odense
Emne: **Studiekompetence i den erhvervssproglige bacheloruddannelse**

Påbegyndt: 1. januar 1999

Finansiering: SDU-humaniora/institutpulje

Vejledere: professor Finn Hauberg Mortensen, SDU.Odense (hovedvejl.) og lektor Jørgen Glerup, SDU. Kolding

Stipendiat: Cand.mag. (historie/engelsk/psykologi) Dorthe Uldall,
lektor ved Esbjerg Gymnasium

Emne: **Historie, Læring og IT**

Påbegyndt: 1. august 2000

Finansiering: Ribe Amt/institutpulje

Vejledere: lektor Martin Reinheimer, SDU.Esbjerg (hovedvejl.) og lektor Jens Rasmussen, DPU

Stipendiat: Cand.mag. (dansk/idræt) Niels V. Vogensen, lektor ved
Fyns HF-kursus

Emne: **Idrætsundervisning i det almene gymnasium**

Påbegyndt: 1. august 1999

Finansiering: Fyns Amt/institutpulje

Vejledere: professor Finn Hauberg Mortensen, SDU.Odense (hovedvejl.) og lektor Per Fibæk Laursen, KU.

Stipendiat: Cand.mag. (dansk/spansk) Lisbeth Birde Wiese, lektor
ved Roskilde Katedralskole

Emne: **Skrift og studium. Er skriftlige opgaver studieforberedende?**

Påbegyndt: 1. januar 2000

Finansiering: Undervisningsministeriet/institutpulje

Vejledere: professor Finn Hauberg Mortensen, SDU.Odense (hovedvejl.) og professor Frans Gregersen, KU

I serien GYMNASIEPÆDAGOGIK:

2. Lilian Zøllner: **Unge holdninger til etiske spørgsmål om døden** (1999)
3. **Hvad kan vi lære af udlandet?** Gymnasiepædagogik i Holland, Norge og Canada (2000)
4. Harry Haue: **Gymnasiale almendannelser** (2000)
5. **Dansk Institut for Gymnasiepædagogik. Status 1999** (2000)
6. **Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik/Ledelse** (2000)
7. **Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik/Studievejledning** (2000)
8. **Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik/Almenpædagogik** (2000)
9. **Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik/Fagpædagogik** (2000)
10. **Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik/IT-pædagogik** (2000)
11. **Forskeruddannelse i Gymnasiepædagogik. Forår 2000**
12. **Værdier i skole og samfund** (2000)
13. **MIG Master i Gymnasiepædagogik** (2000)
14. **Forelæsningsbibliotek 2000**
15. **Forskningsværksted 2000**
16. Lilian Zøllner: **Education and Enlightenment 2000**
17. **Lærebog 2000**
18. Jørgen Gleerup og Finn Wiedemann: **De ungdomsgymnasiale læringskulturer** (2001)
19. **Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik** (2001)
20. **Forelæsningsbibliotek 2001**

GYMNASIEPÆDAGOGIK kan rekvireres fra instituttet så længe oplag haves

Forskerskolen ved
Dansk Institut for Gymnasiepædagogik
er nu hjemsted for 18
almenpædagogiske og fagdidaktiske
Ph.D.-projekter om undervisningen
i de gymnasiale uddannelser.
Her præsenteres udkast til fire projekter.
De handler om laboratoriet i
fysikundervisningen, om populærmusik
samt om studiekompetence i relation,
dels til én af de videregående
uddannelser, dels til gymnasiets
store, skriftlige opgaver.
Heftet rummer desuden oversigter over
DIG's Ph.D.-seminar i
undervisningsåret 2000-2001
samt over instituttets Ph.D.-projekter
og -vejledere.