

Pia Ravn

Problemformuleringen i praksis

Artiklen handler om projektarbejde i det almene gymnasium og fokuserer på hvordan problemformulering foregår i praksis. Den tager udgangspunkt i et igangværende Ph.D.-projekt og er baseret på etnografiske undersøgelser i en gymnasieklasse i skoleårene 2000-2002. Klassen deltager i perioden i et forsøg med lærersamarbejde om tværfagligt projektarbejde under Udviklingsprogrammet, artiklen handler om klassens fjerde og sidste projekt og om de problemstillinger problemformulering rejser i det undervisningspraktiske felt.

Indledning

Lærere og elever fortæller at det er svært at problemformulere. Efter første forsøgsår konstaterer lærerne:

Vi fandt også ud af hvor svært det er at skulle undervise i problemstillinger – altså formulere et problem (...) og at den samlede opgaveformulering er præcis – det kan selv være et problem for lærere. (D.31)

Da forsøget slutter skriver en af lærerne i evalueringsrapporten at lærernes erfaringer og rutiner med hensyn til problemorienteret undervisning stadig er på »udviklingsplanet«, og at det ville have været godt hvis lærerne forud for forsøget havde taget stilling til hvad de forstår ved en problemformulering og hvilke forventninger de har til eleverne på dette område (D.31)

Eleverne fortæller at problemformulering er så svært at de ikke kan forestille sig at det er noget de kommer til at beherske fuldt ud.

PR: Hvad er egentlig en problemformulering?

Morten: Hmm

Mie: Tja, det er vel det man vil arbejde med.

Jacob: Det er fandeme svært, det er vi selv meget i tvivl om. Vi

har jo ændret i vores problemformulering hele tiden fordi det ikke har været rigtigt nok eller ikke har været godt nok ifølge vores lærere.

PR: Så hvad skal der til for at en problemformulering er god nok?

Mie: Det er vel at man kan forklare præcis hvad det er man vil med sådan et overordnet emne som Den spanske borgerkrig

Morten: og hvorfor

Mie: og hvorfor.

Morten: Og det skal hænge sammen, helst.

Mie: Den røde tråd (...).

PR: Og du er stadig lidt i tvivl om hvad en problemformulering er?

Jacob: Det har jeg altid været, tror jeg, jeg vil aldrig blive god til at lave en problemformulering – helt perfekt til det. Så skal jeg lave mange projektopgaver i hvert fald.

Mie: Jeg synes også det var meget svært for os at lave en problemformulering for så meget vidste vi ikke om emnet (...) og derfor er det svært at lave en problemformulering.

Morten: Det tror jeg også er et problem. Lærerne ved mere end du gør, og derfor kommer de hele tiden og sporer dig ind på noget (...) og vi føler os frem fordi vi ved ikke helt så meget om stedet endnu. (B31)

Artiklen fokuserer altså på noget informanterne har svært ved. Lærerne har svært ved at undervise og vejlede i at problemformulere, og eleverne har svært ved at udarbejde en problemformulering. Hvad det svære består i handler artiklen om.

Problemstillinger

At udarbejde en problemformulering rejser to problemstillinger i undersøgelsesklassen.

Den ene drejer sig om problemformuleringens form, helt konkret om en problemformulering kan formuleres som spørgsmål og i givet fald hvilke typer af spørgsmål.

Den anden problemstilling kredser om det jeg kalder problemformu-

leringens relevanskriterier og drejer sig om problemformuleringens indhold. Konkret drejer det sig om hvilke kriterier det er relevant at imødekomme når en problemformulering formuleres, hvordan kriterierne imødekommes, og hvad der kan være genstand for relevans.

Det fremgår af artiklen at problemformuleringen skal formuleres indenfor det overordnede emne og gruppens projektemne. Den skal også formuleres ud fra et udgangspunkt, handle om noget der interesserer eleverne, hænge sammen med deres pilotprojekt og ligge indenfor de deltagende fag. Sagt med andre ord skal problemformuleringen være relevant i forhold til problemformuleringens relevanskriterier: det overordnede emne, projektgruppens emne, et udgangspunkt, subjektiv interesse, pilotprojekt og fag.

Når der er overensstemmelse mellem kriterierne taler jeg om projektfaglighed og en projektorienteret tilgang, og når relevans i forhold til fag overordnes de øvrige kriterier taler jeg om fagfaglighed og en fagorienteret tilgang, og når der er konflikt mellem den projektorienterede og den fagorienterede tilgang taler jeg om en konflikt mellem projekt og fag. Det kan fremstilles således:

Problemformuleringens relevanskriterier

- | | | |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • relevans i f. t. det overordnede emne • relevans i f. t. projektgruppens emne • relevans i f. t. et udgangspunkt • relevans i f. t. subjektiv interesse • relevans i f. t. pilotprojekt • relevans i f. t. fag | } | <ul style="list-style-type: none"> • projektfaglighed / projektorientering |
| | } | <ul style="list-style-type: none"> fagfaglighed / fagorientering |

Jeg bruger begrebet faglighed empirisk deskriptivt om den projektrelaterede praksis, og jeg skelner mellem elevernes og lærernes perspektiv og i forlængelse heraf mellem elev- og lærerfaglighed³.

Endelig skelner jeg mellem den intenderede faglige praksis og den faktiske faglige praksis⁴, det er især en skelnen mellem lærernes intentioner for elevernes praksis og elevernes faktiske praksis.

I artiklen argumenterer jeg for at der er en konflikt i lærernes intentioner for elevernes praksis med hensyn til såvel form som indhold, og at eleverne søger at løse denne konflikt.

Med hensyn til problemformuleringens indhold viser jeg at det ikke er tilstrækkeligt at problemformuleringen imødekommer kriterierne, og at der er overensstemmelse mellem elevernes praksis og lærernes intentioner med hensyn til måden hvorpå kriterierne imødekommes, men at det er afgørende at der er overensstemmelse mellem det eleverne i praksis gør til genstand for relevans og lærernes intentioner.

Jeg viser også at eleverne bestræber sig på at skabe overensstemmelse mellem deres faktiske faglige praksis og den intendede faglige praksis, og at elevernes bestræbelser på at skabe denne overensstemmelse set fra et elevperspektiv har den konsekvens at problemformuleringen indholdsmæssigt mister relevans i løbet af problemformuleringsfasen.

Jeg er især interesseret i elevernes perspektiv og søger ikke at forklare konflikten i lærernes intentioner for elevernes praksis, men lader den stå som udtryk for de vanskeligheder lærerne selv taler om de har med at undervise og vejlede i problemorienteret projektarbejde. I stedet ser jeg på hvordan eleverne håndterer konflikten og hvilke konsekvenser den har set fra elevperspektiv.

I det følgende skitserer jeg den sammenhæng problemformuleringen indgår i og de aktiviteter der går forud.

Forløbet

Projektforløbet gennemføres i anden halvdel af 2.g og varer fra januar til juni. Det overordnede emne er: Den spanske borgerkrig, og projektet laves i fagene dansk og historie, og der indgår en studietur til Barcelona.

Forløbet består af en faglig optakt, projektstart, pilotprojekt, problemformulering, problembehandling foruden evaluering og vurdering. Den faglige optakt er dansk- og historieundervisning om det overordnede emne. Projektstart består af gruppedannelse og formulering og valg af projektemner. Gruppedannelse foregår ved at en gruppe elever danner projektgrupper på 3-4 personer. Formulering

og valg af projektemner foregår ved at lærerne laver et emnekatalog, hvorefter projektgrupperne vælger et emne og beskriver hvordan de ønsker at arbejde med det, og ud fra denne beskrivelse formulerer lærerne de endelige projektemner.

I forbindelse med studieturen laver projektgrupperne et pilotprojekt om et aspekt af deres projektemne. Et pilotprojekt består af ca. to siders tekst og et mundtligt oplæg. I problemformuleringsfasen lægger lærerne op til, og eleverne udarbejder problemformuleringer. Det foregår især i bussen på vej hjem fra Barcelona og i to undervisningsmoduler på gymnasiet umiddelbart efter studieturen.

Informanterne er Lise, Tanja og Line fra Surrealismegruppen, Frederik, Mads og Thomas fra Fascismegruppen, HL som er historielærer og DL som er dansklærer. De empiriske data består af materiale lærerne udleverer til eleverne, gruppernes pilotprojekter og problemformuleringer, feltnotater fra deltagende observation af undervisning og lærermøder og interview med eleverne og lærerne.

Problemformuleringens form

Det følgende handler om hvilken form problemformuleringen skal have, set fra et lærerperspektiv, det vil sige om en problemformulering kan bestå af spørgsmål og i givet fald hvilke typer af spørgsmål.

Når lærerne taler til eleverne om hvordan en problemformulering skal formuleres siger de at den skal være som i »projektbogen« (F171-172). Projektbogen er: Püschl et. al: *Projektarbejde – en introduktion* (D25) som eleverne får udleveret i 1.g. Lærerne henviser til bogen, men underviser ikke i problemformulering ud fra bogen. Bogen afspejler således den intenderede praksis, det vil sige det lærerne vil have at eleverne gør.

I projektbogen tillægges problemformuleringen og måden hvorpå den formuleres en central plads. Forfatterne skelner mellem forskellige kategorier af problemformulering: første, foreløbig, endelig og sammenfattet problemformulering foruden blot problemformulering. Nedenfor citeres et eksempel der omfatter en første, en sammenfattet og en foreløbig problemformulering.

Første problemformulering

Gruppe 5's første problemformulering kom til at se således ud:

Vi har erfaret og undret os over, hvorfor indvandrerpiger med muslimsk baggrund ikke tager med på hytteture, nægter at deltage i fester og er fraværende i gymnastiktimerne.

Den første litteratursøgning viste, at der næsten ikke var nogen litteratur om emnet. Et par avisartikler og en forberedende rundspørge på gymnasiet viste, at problemet var alment.

For at komme i dybden med emnet besluttede vi, af tidsmæssige årsager, at afgrænse problemstillingen til hytteture.

Eftersom der ikke findes megen konkret viden om emnet, vil vi selv konstruere nogle spørgeskemaer og interviewe dels de berørte personer og deres forældre og dels personer, der har en viden om emnet. I sammenfattet form ser vores problemformulering således ud:

Foreløbig problemformulering

I hvilket omfang er det muligt at bruge hytteturens sociale og faglige oplevelser til bedre at integrere de muslimske drenge og piger i gymnasiet og hf?

Rapporten vil danne baggrund for en journalistisk artikel i klassens Hyttetursblad. (D25, s. 45)

I projektbogen definerer forfatterne ikke de enkelte kategorier af problemformulering, og det er ikke muligt analytisk at udlede en definition eller afgøre hvad der adskiller kategorierne. Fælles for dem er at de har det forfatterne kalder et »udgangspunkt« oftest en hypotese, og alle består af mindst ét spørgsmål.

Med hensyn til spørgsmålets status i en problemformulering taler forfatterne om »rigtige spørgsmål« og definerer dem som data-, forklarings-, vurderings-, og handlingsspørgsmål, de kalder dem også »problemformuleringens fire *grundspørgsmål*« (D25, s.39, min kursivering).

Det er imidlertid ikke muligt at udlede hvilke af disse spørgsmålstyper der indgår i hvilken kategori af en problemformulering f.eks. kan en foreløbig problemformulering bestå af de fire grundspørgsmål,

ligesom den, når den er identisk med en sammenfattet problemformulering, kan bestå af et enkelt forklarings spørgsmål formuleret som en hypotese (jf. ovenstående).

Jeg kan således konstatere at ud fra projektbogen er det ikke muligt at udlede hvordan en problemformulering skal formuleres. Jeg kan også konstatere at den som et minimum formuleres ud fra et »udgangspunkt« og indeholder et eller flere spørgsmål af typen data-, forklarings, vurderings- og handlingsspørgsmål.

Under den faglige optakt interviewer jeg lærerne om hvad klassen skal lave m.h.t. problemformulering, og lærernes svar afspejler at de *indbyrdes* opererer med to kategorier af problemformulering.

De skelner mellem en »kvalificeret problemformulering« og en »mangelfuld, ikke- problemformulering«, den første definerer de som en »abstraktion over og substans af spørgsmål« og den anden som en der »består af spørgsmål«. Det der adskiller de to kategorier er således hvorvidt de består af spørgsmål eller ej, og jeg kan konstatere at når lærerne taler indbyrdes består en problemformulering *ikke* af spørgsmål.

Lærerne formulerer det således:

HL: Denne her gang synes jeg også de skal have en problemformulering.

PR: Af lærerne?

HL: Ja, det synes jeg faktisk. Der var ikke én der efter min mening havde en kvalificeret problemformulering (I sidste projekt, PR) (...)

DL: Jeg tror ikke der kommer noget ud af at vi laver problemstillingen, vi kunne godt lave problemformuleringerne (...), men i det øjeblik vi laver problemformuleringen (...) vil de ikke lære noget af det, så jeg tror konklusionen på det må være at ja, men så må de lave de mangelfulde problemformuleringer eller ikke problemformuleringer og stille de spørgsmål. Hvis de evner, der er nogle få i klassen der absolut kan, at abstrahere over de spørgsmål og prøve at finde en substans i de spørgsmål. Hvad ligger der bag ved at vi stiller de spørgsmål, og kan nå frem til en eller anden formulering, som ligner noget der er en

problemformulering, ja, så gå i gang. Men hvis de ikke når det, ja, men så må projekterne jo for så vidt se ud som de kommer til at se ud. For jeg tror ikke de lærer noget (...) Så jeg tror ikke på den der med at vi også skal lave problemformulering denne her gang, tværtimod vil jeg sige (...) selve det at de skal stille spørgsmål og lave brainstorm på det, det tror jeg stadigvæk, selvom det er mangelfuldt, så er det dog den vej vi skal gå, det er den usikre vej der ligger i deres projekt. Ellers så synes jeg, så falder ideen væk, så ender det med at vi skriver hele projektet. For i virkeligheden kan vi jo lave det bedre end dem, ikke?

HL: Jo, jo.

DL: Og det kan vi jo ikke for vores ide er jo netop de skal lære noget igennem den proces.

HL: Hmm. (B4-5)

Overfor *eleverne* opererer lærerne med en tredje kategori nemlig »en rigtig problemformulering«. De taler dels om at en rigtig problemformulering kan formuleres som spørgsmål dels om at den skal formuleres med de »rigtige spørgsmål«. Lærerne formulerer det således:

HL: Det skal være en problemformulering i henhold til den bog om projektarbejde I kender (...)

DL: Når vi taler om problemformulering er det et problemfelt der skal formuleres i forhold til et fokussfelt der allerede er valgt.

HL: Der var ikke rigtige problemformuleringer (sidst, PR) i henhold til den bog. Det var refererende. (...) Hvorfor fik borgerkrigen det udfald den fik, hvilken betydning havde f.eks. den interne splittelse og ikke- interventionspolitikken? Det er problemformuleringer. (...)

Nana: Var der ikke rigtige spørgsmål sidste gang?

DL: Jo, der var mange gode spørgsmål. Problemet var at I ikke gik videre til hvordan kan det være at? I skal også lade spørgsmålene være prioriteret af fokussfeltet og lade det styre opgaven. (...)

HL: Jeg vil gerne sige noget til det DL sagde om det med spørgsmålene i sidste opgave. Der var mange gode spørgsmål, men der

er også noget der hedder progression, det betyder at det der var godt nok i 1.g er ikke godt nok i slutningen af 2.g. (F171-172)

Lærerne siger her til eleverne at en rigtig problemformulering er »prioriteret af et fokussfelt« og består af spørgsmål. Spørgsmålene må ikke være »refererende«, derimod skal de være »hvorfor«, »hvilken betydning« og »hvordan kan det være at«.

Når man sammenholder de to kategorier lærerne taler om indbyrdes og den de taler til eleverne om, fremgår det at lærerne i starten af problemformuleringsfasen ikke overfor eleverne skelner mellem en kvalificeret problemformulering og en mangelfuld, ikke-problemformulering, de skelner med andre ord ikke mellem en problemformulering der formuleres med spørgsmål og en der ikke gør.

Derimod taler lærerne til eleverne om en rigtig problemformulering som de definerer som en der består af spørgsmål, det vil sige som er identisk med det lærerne internt kalder en mangelfuld, ikke-problemformulering.

Nedenfor sammenstiller jeg lærernes tre kategorier af problemformulering og projektbogen, sidstnævnte anføres i kursiv.

Kategorier af problemformulering

Kategori	Definition
En kvalificeret problemformulering	En abstraktion over og substans af spørgsmål
En mangelfuld, ikke-problemformulering	Består af spørgsmål
En rigtig problemformulering <i>Problemformuleringens Grundspørgsmål</i>	Prioriteret af et fokussfelt/ <i>har et udgangspunkt</i> Består af spørgsmål <ul style="list-style-type: none"> – Ikke refererende / <i>dataspørgsmål</i> – Hvorfor/ <i>forklaringsspørgsmål</i> – Hvilken betydning/ <i>vurderingsspørgsmål</i> – Hvordan kan det være at/ <i>vurderingsspørgsmål</i> – <i>/handlingsspørgsmål</i>

Når jeg sammenholder lærernes tre kategorier med projektbogen, fremgår det at spørgsmål indgår i problemformuleringen i projektbogen, i en mangelfuld, ikke-problemformulering og i en rigtig problemformulering.

Når jeg sammenholder de spørgsmålstyper der i projektbogen kaldes problemformuleringens grundspørgsmål og spørgsmålstyperne i det lærerne kalder en rigtig problemformulering fremgår det at forklarings- og vurderingsspørgsmål går igen begge steder, i en rigtig problemformulering indgå ikke, som i projektbogen, dataspørgsmål og handlingsspørgsmål, som omtales i projektbogen, nævner lærerne ikke.

Jeg kan således konstatere at lærernes svar på *hvilke* spørgsmål en problemformulering kan bestå af afhænger af om svaret findes i lærernes henvisning til projektbogen eller i det lærerne selv siger til eleverne.

Jeg kan også konstatere at lærerne svar på *om* en problemformulering kan formuleres i spørgsmål ikke er det samme når de taler indbyrdes, som når de taler til eleverne. Indbyrdes kalder de en problemformulering som er formuleret i spørgsmål for en mangelfuld – ikke problemformulering, og overfor eleverne kalder de den en rigtig problemformulering. Man kan således sige at der er en konflikt i lærerfagligheden med hensyn til problemformuleringens form. På dette tidspunkt er det ikke en konflikt i den intenderede praksis, men det bliver det senere i problemformuleringsfasen.

Fra lærernes perspektiv på problemformuleringens form ser jeg nu på lærernes perspektiv på problemformuleringens indhold.

Problemformuleringens indhold

Problemstillingen om problemformuleringens indhold drejer sig som nævnt om hvilke kriterier det er relevant at imødekomme når en problemformulering formuleres, hvordan kriterierne imødekommes, og hvad der kan være genstand for relevans.

Inden eleverne skal lave problemformuleringer, formulerer lærerne de kriterier jeg kalder relevans i forhold til et udgangspunkt, subjektiv relevans, pilotprojekt og fag, og under den efterfølgende vejledning i forbindelse med udarbejdelse af problemformulering

kriterierne om relevans i forhold til det overordnede emne og projektemne.

Det følgende handler om hvordan lærerne definerer relevans i forhold til et udgangspunkt, subjektiv relevans, pilotprojekt og fag, og på hvilken *måde* de set fra et lærerperspektiv imødekommes.

Udgangspunktets relevans

Det fremgår af det foregående om problemformuleringens form at en problemformulering såvel i følge projektbogen som ifølge det lærerne kalder en rigtig problemformulering skal formuleres ud fra et udgangspunkt eller et fokuspunkt som lærerne også kalder det.

Det vil sige at set fra et lærerperspektiv er det relevant *at* problemformuleringen har et udgangspunkt, og kriteriet imødekommes ved at problemformuleringens spørgsmål formuleres ud fra dette udgangspunkt.

Subjektiv relevans

At problemformuleringen set fra et lærerperspektiv skal være subjektiv relevant fremgår af et papir HL deler ud til eleverne under den faglige optakt, det har overskriften »Om projektarbejde«. Om problemformulering står:

I et projektarbejde arbejder man ud fra en problemformulering, som man når frem til på følgende måde: Det er vigtigt at alle i projektgruppen først og fremmest fokuserer på ét område, som de finder interessevækkende. Dernæst opnår man i gruppen enighed om hvad det er man gerne vil undersøge nærmere, hvad det er der vækker undren og hvad man videre ønsker at fordybe sig i. Problemformuleringen er krumtappen – det, der styrer og strukturerer projektet. (Læs videre her om i bogen »Projektarbejde – en introduktion« s. 58-64. Gads forlag, 2000, af bl.a. Stig Püschl. (D43)

Jeg kan udlede af citatet at HL definerer subjektiv relevans som interesse og ønske, og at han forudsætter at det subjektivt relevante er fælles for alle i projektgruppen.

Jeg kan også udlede at det subjektivt relevante er identisk med problemformuleringens udgangspunkt. Det formulerer HL således »alle i projektgruppen (...) fokuserer på ét område, som de finder interessevækkende«.

Endelig fremgår det at han taler om at bruge subjektiv relevans som redskab til at afgrænse og præcisere problemformuleringen.

Jeg kan således konstatere at kriteriet imødekommes ved at lade det subjektivt relevante være udgangspunkt for problemformuleringen.

Pilotprojektets relevans

At problemformuleringen skal være relevant i forhold til pilotprojektet fremgår af et papir DL uddeler til klassen umiddelbart inden studieturen. Der står bl.a:

Pilotprojektet skal være Jeres 1. fokus- punkt. Alt hvad I laver af oplæg + de 2 siders synopsis til alle (...) skal I opfatte som en del af Jeres projekt og projektrapport. Forhåbentlig giver jeres fokuspunkt inspiration til at udforme Brain-storm til at udforme resten af jeres projekt: altså til at formulere Jeres projekt-problemstilling. (D57)

DL omtaler her pilotprojektet som et »fokuspunkt« ud fra hvilket problemformuleringen skal formuleres. Han taler med andre ord om pilotprojektet som et udgangspunkt.

Det vil sige at problemformuleringens relevans i forhold til pilotprojekt defineres som at pilotprojektet er udgangspunkt for problemformuleringen, og at kriteriet imødekommes ved at formulere problemformuleringen ud fra pilotprojektet.

Jeg kan således præcisere at relevans i forhold til et udgangspunkt defineres som subjektiv relevans og relevans i forhold til pilotprojekt og imødekommes ved at formulere problemformuleringen med udgangspunkt i det subjektivt relevante og i pilotprojektet.

Endelig kan jeg konstatere at lærerne i starten af problemformuleringsfasen ikke præcisere hvad der kan være genstand for subjektiv relevans eller for et pilotprojekt eller sagt med andre ord hvori udgangspunktet kan bestå.

Fagenes relevans

Da projektgrupperne fremlægger pilotprojekter demonstrerer lærerne at fagene er relevante i forhold til problemformulering. HL formulerer det således:

HL: Hvordan vil I lave den mere historiefaglige approach? Kan I bruge noget af den problemformulering jeg læste op? (F173) (og det han læste op var, PR): Hvorfor fik borgerkrigen det udfald den fik, hvilken betydning havde f.eks. den interne splittelse og ikke- interventionspolitikken? (F172)

Umiddelbart inden projektgrupperne skal udarbejde deres første problemformulering bekræfter lærerne fagenes relevans. Her deler de to ark ud med overskrifterne »Forslag til uddybning af danskfaglige elementer i jeres projekt« og »Forslag til uddybning af det historiske i projekterne« (D68). Arkene citeres nedenfor:

Forslag til uddybning af det historiske i projekterne
<p>1. Redegør for de <u>forskellige</u> ideologier som de <u>forskellige</u> kæmpende fraktioner knyttede sig til. Hvilke ideologier tændte hvilke sociale lag? Herunder, er det universelt at intellektuelle unge også automatisk er venstreorienterede? Eller har det også noget at gøre med den materielle udvikling?</p> <p>2. Hvorfor fik borgerkrigen det udfald den fik? Hvor stor betydning havde/fik den interne splittelse på venstrefløjen? Hvem var de største syndere anarkisterne eller kommunisterne?</p> <p>3. Hvorfor sejrede Franco? Tysk og italiensk støtte. Franco havde en militær uddannelse og militærets støtte. Var det fordi den fascistiske ideologi på netop dette tidspunkt i Spaniens historie var de andre overlegen?</p> <p>4. Var der en overensstemmelse mellem borgerkrigens forløb og Spaniens økonomiske struktur?</p> <p>Håber at I har suget en masse indtryk og nu fornemmer den spanske folkesjæl så I kan dykke dybt ind i det som handler om et folks identitetshistorie med fokus på perioden 1936 og 1939. Måske har I interviewet nogle spaniere om perioden så I kan inddrage deres erindringer i jeres opgave.</p>
Forslag til uddybning af danskfaglige elementer i jeres projekt

Placering af jeres tekst i samtiden, i forhold til emne, i forhold til andre tekster af samme forfatter, el. andre som omtaler samme emne.

Medieovervejelser avistekster, romaner, sagprosa. Hvem er afsender og hvilke politiske holdninger gør sig gældende? Hvem er modtager (dengang – og nu!!). Er teksten anvendt i en særlig sammenhæng? Indholdsanalyse.

Hvad er budskabet og hvordan påvirker det sproget?

Forholdet mellem realitet og fiktion f.eks. i erindringerne: Er de historisk korrekte? I hvilken forstand er de sandfærdige?

Inddragelse af anmeldelser alt fra fodboldkampe, til Almodovar, Nobelpristaler m.m. , billedanalyse, krigskommentarer m.v.

Sammenhæng mellem Film og Roman.

Sprog som kultur og identitetsdanner. Her f.eks. forholdet mellem catalán og spansk el. mellem »fornuftssprog« og surrealisme.

Psykoanalytiske fortolkninger: Surrealismens forhold til Freuds teorier om kønsroller.

Analyse af forholdet mellem personer i roman/ film/ erindringer i det omfang det har betydning for jeres røde tråd

Sproganalyse af f.eks. de intellektuelle overfor arbejdere i uddybning af ligheder/ forskelle. (D68)

Historie består af fire forslag til en historiefaglig problemformulering, og dansk af eksempler på analysemetoder og materialetyper. Så ud over at demonstrere *at* problemformuleringen skal knytte an til fagene, eksemplificerer lærerne *hvordan* metodisk og indholdsmæssigt.

Når jeg betragter arkene som en helhed, kan jeg udlede at set fra et lærerperspektiv defineres problemformuleringens relevans i forhold til fag som at problemformuleringen indeholder hhv. dansk og historie, og kriteriet imødekommes ved at uddybe fagene i problemformuleringen og ved efterfølgende at behandle problemformuleringen med fagenes metoder og tekster.

Nu skifter perspektivet til eleverne og den faktiske praksis først i Surrealismegruppen og dernæst i Fascismegruppen

Surrealismegruppen

Med hensyn til problemformuleringens indhold er der konflikter mellem elevernes faktiske faglige praksis og lærernes intenderede faglige praksis. En drejer sig om hvad der kan være genstand for relevans, en anden om hvordan relevans i forhold til historiefag fortolkes og en tredje om forholdet mellem fag og projekt.

Med hensyn til problemformuleringens form handler problemstillingen i Surrealismegruppen om hvad det vil sige at problemformulere i henhold til projektbogen og hvilken status spørgsmålet har.

I det følgende ser jeg først på problemformuleringens indhold og dernæst på dens form, men inden da skitserer jeg gruppens arbejdsproces fra den dag de får deres projektemne.

Gruppens projektemne er »Surrealisme – som modkultur til fascismen«. Da de får emnet gør, de således:

Line: Så gik vi på biblioteket. (...) Vi fandt en masse bøger, jeg gik på biblioteket, og det gjorde du også Lise.

Lise: Ja.

Line: Og så sad vi lidt og kikkede i dem og tænke hvad skal vi arbejde helt præcist med.

Lise: Og så skrev vi nogle stikord ned til hvad det var vi ville skrive.

PR: Er I nu inde i pilotprojektet?

Lise: Det kom så også før.

Line: Det skulle jo handle om Dalí.

Lise: Vi lavede både pilotprojektet og det store projekt lidt sammen faktisk, og så tænkte vi over hvad vi ville uddybe mere i det store projekt.

PR: Nå, så det har I været lidt inde på allerede.

Lise: Ja.

Line: Ja, for det kunne være meget rart at vide hvad man arbejder hen imod til sidst, før man begyndte på pilotprojektet og bare lavede et eller andet i en helt forkert retning. Så jeg ville godt vide dér en anelse om hvor det var vi skulle hen ad (B20)

Deres pilotprojekt består af 2 siders tekst og Dalís billede »Varsel om borgerkrig«. De fremlægger det på Dalímuseet i Figueras. Tekstens overskrift er »Dalí«, og gruppen indleder teksten med dette citat:

Salvador Dalís liv og virke er knyttet uløseligt sammen. Adskillige begivenheder i hans liv kan man straks finde gengivet i hans værker, medens andre af hans billeder kun kan tolkes ud fra biografiske fakta. (D63)

Teksten har fire afsnit med overskrifterne: Barndom, ungdom, krigen og eftertiden. De enkelte afsnit handler om hvordan Dalís personlige liv, hans kunstneriske uddannelse og udvikling og den politiske udvikling er knyttet sammen. Om tiden omkring den spanske borgerkrig står der bl.a.:

Tiden mellem 1929 og til krigsudbruddet i Europa er den mest frugtbare og betydningsfulde i Dalís karriere. I denne tid møder han sin kone Gala Eluard, som optræder i mange af hans billeder. I denne tid slutter Dalí sig også til en gruppe af surrealistiske og udvikler her sin kunstneriske fremgangsmåde, den såkaldte »paranoisk- kritiske metode«, som (han, PR) bruger resten af sit liv og som anses for at være et af de største bidrag til surrealismen. Denne maler-metode skulle gøre ham verdensberømt. (...)

Tiden sammen med gruppen af surrealistiske var dog ikke lutter lagkage. Politikken og dennes forskellige holdninger sneg sig nærmere ind på de enkelte personer i gruppen. I begyndelsen af 30'erne fjernede Dalí sig mere og mere fra surrealisternes venstreorienterede politiske idealer. Og han blev i 1933 smidt ud fra gruppen da han havde malet et portræt af Lenin med et tilføjet hagekors. (...)

Endnu før udbruddet af den spanske borgerkrig maler Dalí nogle billeder der forudså krigen og dennes rædsler, og også i andre værker maler Dalí konkrete bidrag til den aktuelle politiske situation i Europa. (D63)

Teksten afsluttes således: »ønsker I at vide mere om Dalí og hans liv kan I tage et kik i vores kommende rapport!« (D63).

Gruppen begrundet sit valg af billedet »Varsel om borgerkrigen« således:

Line: Vi tog det billede som vi regner med er mest relevant for vores opgave til slut, og så tog vi det og analyserede det. (B20).

Gruppens arbejdsproces og gradvise afgrænsning foregår således:

Inden for det overordnede emne er alle i gruppen især interesseret i at arbejde med kunst og derfor vælger de i enighed det emne fra kataloget som lærerne formulerer som »Surrealisme – som modkultur til fascismen«.

Inden for projektemnet er de især interesseret i at arbejde med Dalí, og i forhold til Dalí er de især interesseret i sammenhængen mellem hans liv og kunstneriske virke. Den sammenhæng der især interesserer dem behandler de i pilotprojektet herunder billedet »Varsel om borgerkrig«.

Problemformuleringens indhold

Udgangspunkt, pilotprojekt og subjektiv relevans

Der er noget der tyder på at gruppen formulerer deres første problemformulering ud fra et udgangspunkt og at det er hypotesen om at der er sammenhæng mellem Dalís liv og virke. Gruppen taler om at pilotprojektet viser retningen for det endelige projekt og udgangspunktet for pilotprojektet er, som det fremgår ovenfor, det jeg kalder gruppens hypotese, og derfor antager jeg at hypotesen også er udgangspunkt for gruppens første problemformulering.

Med hensyn til subjektiv relevans viser gruppens arbejdsproces at de tager afsæt i og fastholder det der interesserer dem.

Med hensyn til relevans i forhold til pilotprojekt så arbejder gruppen ud fra et princip om at de to projekter hænger sammen. Jeg antager at udgangspunktet for begge er hypotesen og argumenterer for at den belyses i pilotprojektet og at det er gruppens intention at uddybe pilotprojektet i det endelige projekt.

Gruppens praksis indikerer således at deres første problemformulering imødekommer de tre kriterier og at der er sammenfald mellem dem i og med at hypotesen er subjektiv relevant og behandles i pilotprojektet.

Når jeg sammenholder den faktiske praksis og den intenderede praksis kan jeg således sandsynliggøre at den første problemformulering har en hypotese som udgangspunkt og dermed er i overensstemmelse med projektbogen, at gruppen når frem til problemformuleringens udgangspunkt ved at fastholde det subjektivt relevante i overensstemmelse med HL's anvisning, og at

problemformuleringen har pilotprojektet som udgangspunkt i overensstemmelse med DL's anvisning.

Der er således overensstemmelse mellem den intenderede og den faktiske faglige praksis i og med *at* disse kriterier imødekommes og i *måden* hvorpå de imødekommes.

Gruppen laver sin første problemformulering i bussen på vej hjem fra Barcelona, jeg kender ikke ordlyden og ved derfor ikke om den rent faktisk imødekommer kriterierne og hvordan. I bussen diskuterer gruppen problemformuleringen med lærerne, jeg ikke er tilstede, men i et efterfølgende interview fortæller eleverne således om vejledningen:

Tanja: Ja for vi skal faktisk ikke komme så meget ind på Dalí i vores projektopgave, det troede vi jo.

Line: Ja, det fandt vi så ud af.

PR: Du siger at det troede I, men hvem siger at I ikke skal komme så meget ind på Dalí?

Tanja: De to lærere syntes ikke det var det mest relevante, det var ikke det de havde tænkt med det. DL syntes han var kedelig, han syntes han havde haft et ikke så spændende liv, selvfølgelig har han haft det, men ikke noget man behøvede at skrive om, helt vildt.

Line: Vi troede vi skulle lidt mere ind på hans baggrund og hans forhold til faderen og måske hvorfor han begyndte at male som han gjorde. Det var det vi startede med at tro at vi skulle lave, men det fandt vi så ud af at vi skal mere over i en anden genre. Vi skal slet ikke arbejde så meget med ham kun med hans billeder og surrealismen.

PR: Vil det sige at I sidder og snakker om i jeres gruppe hvad der skal være indholdet i pilotprojektet og det endelige projekt og så taler I med lærerne, og så giver de jer noget input

Tanja: Ja, det var i bussen.

Line: Ja, det var i bussen. For det pilotprojekt det var jo bare om Dalís liv kan man sige, og det var jo vildt godt for nu ved man lidt baggrund for ham, jeg synes det er meget godt vi ved det, men det kan godt være at vi ikke behøver at have det med i rapporten, det er lidt ærgerligt selvfølgelig.

Tanja: Det er lidt irriterende.

Line: Ja, for det var godt skrevet.

Tanja: Man kan altid putte det ind alligevel. (B20)

Når gruppen taler om vejledningen taler de om to af hypotesens tre elementer »Dalís liv« og »Dalís virke«, og de fortæller at set fra et lærerperspektiv er »Dalís liv« irrelevant og uinteressant, og set fra lærernes perspektiv er det alene »Dalís virke« der er relevant. Det tredje element »sammenhængen«, det der forbinder de to øvrige, taler de ikke om.

Gruppens beskrivelse indikerer at der er en konflikt mellem elevernes faktiske praksis, det vil sige deres forudgående projektfaglige aktiviteter herunder deres første problemformulering, og den intenderede faglige praksis, det vil sige det lærerne mener skal stå i problemformuleringen. Man kan sige at der er en konflikt mellem elev- og lærerfagligheden.

Set fra elevperspektiv drejer konflikten sig om:

- *hvilket* udgangspunkt der er relevant, er det sammenhængen mellem Dalís liv og virke eller er det Dalís virke?
- *hvilken* subjektiv relevans der er relevant, det der interesserer eleverne eller det der interesserer DL?
- *hvilken* sammenhæng mellem pilot og endeligt projekt der er relevant, sammenhængen mellem liv og virke eller alene virke?

Set fra elevperspektiv er der således noget der tyder på at problemformuleringens relevans i forhold til udgangspunkt, subjektiv interesse og pilotprojektet ikke imødekommes i og med *at* den har et udgangspunkt der *er* subjektiv relevant og *er* relevant i forhold til pilotprojektet og i og med *at* kriterierne imødekommes i overensstemmelse med de lærerfaglige intentioner.

Set fra et elevperspektiv er der noget der tyder på at det også er afgørende *hvad der er genstand for relevans* og at det er afgørende at der også her er overensstemmelse mellem de lærerfaglige intentioner og den elevfaglige praksis.

At dømme ud fra gruppens endelige problemformulering så løser gruppen *ikke* konflikten ved at fastholde det der set fra deres perspektiv er relevant, derimod opgiver de deres udgangspunkt i

form af hypotesen, de opgiver den ene del af det subjektivt relevante og relevante i forhold til pilotprojektet nemlig »Dalis liv«, og de opgiver at uddybe den sammenhæng mellem »liv« og »virke« som de beskriver i pilotprojektet. Gruppen fastholder Dalí som repræsentant for surrealisme og det valgte billede og det der handler om »Dalis virke«.

Sagt med andre ord så løser eleverne konflikten ved alene at fastholde de elementer af den elevfaglige praksis der ikke er i modsætning til de lærerfaglige intentioner.

Relevans i forhold til fag

Med hensyn til relevans i forhold til fag så rejser gruppens første problemformulering to konflikter mellem elevernes faktiske praksis og lærers intentioner, dels en konflikt om fortolkningen af historiefag dels en konflikt mellem fag og projekt.

Gruppens første udkast til problemformulering imødekommer ifølge eleverne ikke relevans i forhold til historiefag set fra et lærerperspektiv og får denne kommentar af HL:

»Øj, har I slet ikke læst de papirer«, han lige havde givet, og der var bare overheadet ikke noget historie med i. Så sad vi der. Nå! O.k. (B20)

De historielærerfaglige indvendinger får gruppen til at tilføje yderligere 4-5 spørgsmål, og derefter godkender både DL og HL den første problemformulering. Derefter skriver gruppen problemformuleringen igennem igen, og den får den ordlyd som citeres senere. I det følgende fortæller gruppen hvordan historie indgår i problemformuleringen.

PR: Hvad er det så I har tilføjet der i bussen, der var nogle ting I havde lavet og (så, PR) siger HL at der skal mere på hvad er det så der er kommer på som I ikke havde tænkt på i starten?

Line: Det er i fjerde linie der står: under borgerkrigen herskede der en del splittelse og så de tre næste linier.

PR (læser højt): »Vi undrer os over hvad der lå til baggrund for disse og om det medførte en ændring af stilarten og om borgerkrigen havde indflydelse på surrealismens udvikling.«

Hvad er det så der sker når I får det ind?

Tanja: Så bliver HL glad håber vi.

PR: Så bliver HL glad håber I.

Tanja: Ja, især at der er måske lidt mere historie.

Line: Fordi vi har så svært ved at finde ud af hvad der er historie og hvad der er dansk. Vi kan overhovedet ikke finde ud af det. Jeg synes når vi har en masse om politik så troede jeg i hvert fald HL blev glad, men det var åbenbart ikke nok. Der var faktisk ikke noget historisk i det, det forstår jeg ikke rigtig.

PR: Hvad er det du siger du i forvejen synes var historie?

Line: De forskellige ideologier og hvilke politiske holdninger de havde i forhold til hinanden, politik; hvilke retninger de var til. Det troede jeg i hvert fald HL syntes ville være godt, men det er vist ikke nok.

PR: Så man kan sige at du og historielæreren har to forskellige opfattelser af hvad historie er?

Line: Ja, jeg ved bare ikke rigtig hvad det helt indebærer.

Lise: Også når vi har været meget inde på politik så er det lidt at det ikke er historie.

Line: Ja, vi har arbejdet meget med det i historietimerne.(...)

PR: Ud fra jeres fornemmelser af balancen mellem fagene hvordan er det så nu i det I har fået lavet?

Tanja: Ok, tror jeg.

Line: Det kommer også lidt an på skal vi lave sådan en oversigt over hvordan borgerkrigen forløb?

Tanja: Altså først?

Line: Hvis det er relevant for opgaven at vi skriver sådan et par sider eller en side om det, det kan godt være at vi skal gøre det så man ligesom kommer ind i borgerkrigen, så synes jeg det er fint hvis vi laver sådan en historisk oversigt.

Tanja: Den laver du ikke Line?

PR: Du mener så kommer der historie ind.

Line: Ja, hvis vi beskriver hvad der skete hvorfor der var krig beskriver alle de der forskellige politiske partier og bla. bla. (...)

PR: Men har I tænkt meget på fag da I startede med at skulle lave den, hvad har styret jeres tankegang har det været dansk eller historie eller emnet eller?

Tanja: Mest dansk

Line: Det var kunst, deres egen opgaveformulering til os var jo bare »Surrealismen som modkultur til fascisme«, den lyder meget danskpræget.

PR: Og det var den I tændte på?

Line: Ja, det var det, og jeg tror også mest vi hælder til danskfaget alle sammen så det er klart at vi får flere spørgsmål der. (B20)

Gruppen taler om at faget historie indgår i deres første problemformuleringen som »de forskellige ideologier, og hvilke politiske holdninger de havde i forhold til hinanden, politik, hvilke retninger de var til« og begrundet at problemformuleringen opfylder kriteriet om relevans i forhold til historiefag med at det er identisk med indholdet i historieundervisningen under den faglige optakt.

Når gruppen svarer på hvad der styrer deres problemformulering taler de om projektet. Det gør de når de taler om deres projektemne og forklarer at problemformuleringen har færre historiefaglige spørgsmål fordi emnet i højere grad lægger op til danskfaglige spørgsmål.

Gruppen taler således om at set fra deres perspektiv indgår faget historie i deres første problemformulering på en måde der både er relevant for historiefag og for projekt og de taler om at der er overensstemmelse og ikke konflikt mellem fag og projekt.

HL mener derimod ikke at problemformuleringen er relevant i forhold til fag og begrundet det med at den ikke indeholder elementer fra »Forslag til uddybning af det historiske i projekterne« (D68). Han knytter med andre ord relevanskriteriet til fagets perspektiv på projektet og ikke til projektets perspektiv på faget, og han fastholder således at fag er det der skal uddybes i problemformuleringen og at fag er overordnet projekt.

Konflikten mellem den elevfaglige praksis og de lærerfaglige intentioner løser gruppen ved at fastholde deres fortolkning af fag og dermed også den sagsorienterede tilgang og ved at tilføje den lærerfaglige fortolkning af fag og dermed også den fagorienterede tilgang.

Gruppen søger med andre ord at sikre at problemformuleringen imødekommer relevans i forhold til historiefag i lærerfaglig betydning og at der er overensstemmelse mellem den elevfaglige praksis og de lærerfaglige intentioner.

Trods den lærerfaglige tilføjelse er gruppen imidlertid usikker på om relevans i forhold til faget historie imødekommes, og de taler om at »lave sådan en oversigt over hvordan borgerkrigen forløb«.

Gruppen taler med andre ord om at imødekomme problemformuleringens relevans i forhold til fag ved i problembehandlingsfasen at anvende en historiefaglig metode. Gruppen taler også om at forudsætningen for at lave den kronologiske oversigt er at den er »relevant for opgaven«, det vil sige at der er overensstemmelse mellem fag og sag.

Jeg kan på denne baggrund konstatere at set fra elevperspektiv imødekommer gruppens endelige problemformulering relevans i forhold til historiefag ved at indeholde historiefag i såvel elev- som lærerfaglig betydning og ved at gruppen har en intention om at anvende en historiefaglig metode i deres behandling af problemformuleringen.

Når jeg sammenholder elevernes faktiske praksis og deres intentioner med lærernes intentioner, kan jeg konstatere at der i slutningen af problemformuleringsfasen er sammenfald i og med at gruppen tilføjer den lærerfaglige fortolkning af historiefag og den fagorienterede tilgang i og med *at* gruppen vil anvende en historiefaglig metode til at behandle problemformuleringen.

Problemformuleringens form

Set fra Surrealismegruppens perspektiv drejer problemstillingen om problemformuleringens form sig om hvad det vil sige at problemformulere i henhold til projektbogen og hvilken status spørgsmålet har.

Nedenfor er gruppens endelige problemformulering citeret, og deres historielærerfaglige tilføjelse er skrevet med kursiv.

Vi har valgt at koncentrere os om surrealismen set i forhold til fascismen under den spanske borgerkrig. Vi vil herunder komme ind på de to retningers historie, baggrund og hvilke mennesker disse tiltrak og desuden undersøge hvilke politiske holdninger disse mennesker havde.

Under borgerkrigen herskede der en del splittelser blandt surrealisterne, og vi undrer os over hvad der lå til grund for disse, og om det medførte en ændring af stilarten. Ligeledes om borgerkrigen i det hele taget havde indflydelse på surrealismens udvikling.

Dali var en vigtig faktor i surrealismens udvikling, derfor vælger vi at lægge vægt på Dalis kunstneriske metoder, valg af stilart og hans interesse for Freuds teorier. For at få et større indblik i fascismens kunstart set i forhold til surrealismen, vil vi også finde et fascistisk billede og sammenligne det med et kunstværk af Dali.

Foreløbig problemformulering:

Hvilke politiske budskaber ville de fascistiske og surrealistiske kunstnere viderebringe med deres kunst, og hvordan kom den til udtryk? (D73)

Gruppen begrundet problemformuleringens form således:

Line: De (lærerne, PR) brokker sig altid over, at vi ikke kan finde ud af at lave problemformuleringer. Og så kikkede vi i den der bog som han hele tiden henviser til, den der projektbog. Og der er sådan en blandet smøre heroppe og så stod der foreløbig problemformulering og så stod der ét spørgsmål. Så tænkte vi at det kan vi også gøre. (...) Så hvis det bare er ét spørgsmål de vil have, så må det være sådan et der. Jeg ved ikke rigtig

PR: Hvad ved du ikke?

Line: Om det er sådan en de vil have, om det endelige, om en problemformulering er det her oppe (...) eller det er det her lille spørgsmål, det enkle spørgsmål eller det er det hele. Men nu prøver vi at aflevere det og ser hvad de siger. (...)

PR: Hvad er forskellen på det (I har lavet nu, PR) og så inden I har læst i den bog?

Tanja: Vi har bare lavet en masse spørgsmål, tror jeg nok.

Line: Enten har vi lavet sådan en her (som foreløbig problemformulering, PR), flere underspørgsmål.

Tanja: Det vil de ikke have.

Line: Nej. (B20)

Når gruppen taler om problemformuleringens form, fortæller de at de bestræber sig på at imødekomme lærernes krav om at formulere den i henhold til projektbogen, og at de gør det ved at anvende den model fra bogen som er citeret i det foregående. Sagt med andre ord forsøger de at skabe overensstemmelse mellem lærernes intentioner og deres egen praksis.

Disse bestræbelser resulterer i at de bliver i tvivl om hvad det indebærer at formulere over en model i bogen helt konkret om problemformuleringen består af modellens samlede tekst eller dele af teksten.

Med hensyn til spørgsmålets status er gruppen sikker på at en problemformulering ikke består af mange spørgsmål uanset om disse har et overordnet spørgsmål, men gruppen er i tvivl om hvorvidt den kan bestå af et enkelt spørgsmål eller ej.

Gruppen problematiserer således hvori den intenderede praksis består i og med at de rejser tvivl om spørgsmålets status, og de problematiserer hvad det vil sige at problemformulere i henhold til projektbogen – problematiseringer der er parallelle med resultatet af min analyse af lærerperspektivet på problemformuleringens form i det foregående.

Med hensyn til spørgsmålets status er der som nævnt i starten af problemformuleringsfasen en konflikt i lærerfagligheden i og med at lærerne indbyrdes taler om at en problemformulering ikke består af spørgsmål og overfor eleverne taler om at den består af spørgsmål. Surrealismegruppens udsagn og Fascismegruppens i det følgende tyder imidlertid på at konflikten i lærerfagligheden senere i problemformuleringsfasen også bliver en konflikt i den intenderede praksis i og med at lærerne her siger til eleverne at de skal lave en problemformulering der ikke består af spørgsmål. Surrealismegruppens tvivl om spørgsmålets status afspejler således konflikten i den intenderede praksis.

Gruppen løser deres problem ved at anvende modellen fra projektbogen i sin helhed og dermed også lade et enkelt spørgsmål indgå i problemformuleringen og i øvrigt lade deres tvivl stå åben og afvente lærernes kommentar.

Fra Surrealismegruppen vender jeg mig nu mod Fascismegruppen.

Fascismegruppen

I Fascismegruppen er problemstillingen om problemformuleringens form knyttet til konflikten i den intenderede praksis med hensyn til om problemformuleringen kan bestå af spørgsmål eller ej, og problemstillingen om indhold drejer sig om relevans i forhold til det overordnede emne og får konsekvens for de øvrige kriterier.

I det følgende ser jeg først på indhold og form i gruppens foreløbige problemformulering og dernæst i deres endelige problemformulering, men først et par ord om gruppens proces forud for problemformuleringsfasen.

Thomas fra gruppen er den eneste elev der har et forslag til projektemne, og gruppen er den eneste der forsøger at formulere et alternativ til lærernes projektemner. Thomas vil gerne arbejde med emnet »Forholdet mellem Madrid og Barcelona«, og gruppen formulerer i projektstartfasen en hypotese om »at der historisk og aktuelt er rivaliseringer og fjendtligheder mellem byerne Madrid og Barcelona og at de bl.a. kommer til udtryk gennem sporten og har rødder i borgerkrigen« (B17).

Gruppen opgiver imidlertid at have »Forholdet mellem Madrid og Barcelona« som deres endelige projektemne og kobler det til et af lærernes emner, så deres endelige projektemne er »Fascistisk ideologi – Forholdet mellem Madrid og Barcelona«.

Gruppen laver pilotprojekt om »Forholdet mellem Madrid og Barcelona«, her undersøger de hypotesen med vægt på perioden umiddelbart inden borgerkrigen og under Francos diktatur, og de ser på fodboldens rolle i de aktuelle fjendtligheder (D66).

Foreløbig problemformulering – indhold og form

Gruppen skriver deres første problemformulering i bussen, og lærerne kommenterer den skriftligt hver for sig, derefter skriver gruppen deres egne spørgsmål sammen med lærernes kommentarer, og det resulterer i nedenstående foreløbige problemformulering (B22).

Problemformulering

- Hvilke ideologier tændte de forskellige sociale lag? (både i Barcelona og Madrid)

- Kommunisme vs. fascisme (holdninger og meninger)
- Hvorfor blev Barcelona en af republikanernes »hovedbaser«?
- Hvorfor affandt Madrid sig hurtigere med fascisterne end Barcelona?
- Hvad var baggrunden for det fascistiske oprør mod den demokratisk valgte regering?
- Hvorfor sejrede Franco og hvordan kunne han holde det spanske folk i sit »jerngreb« så længe?
- Præsentation af forskellige personer der repræsenterer forskellige ideologiers opfattelse af hinanden. Altså hvordan de forskellige ideologiers fjendebilleder så ud. (F.eks. set ud fra nedfældede erindringer, som evt. sammenlignes med propaganda tekster. I begge tilfælde analyseres den sproglige argumentation samt brug af billeder og symboler)
- Var der forskel på propagandaen i Barcelona og Madrid. (hvilke sprog blev der brugt og hvordan henvendte de forskellige ideologier sig til folket)?
- Knytter bestemte ideologier sig også til forskellige sociale lag i dag 2002.?
- Hvordan er forholdet mellem Barcelona og Madrid i 2002?
- Hadet mellem Barcelona og Madrid set på fodboldkampene mellem de to byers klubber. (igen skal der ses på hvordan sproget bliver brugt: Bruger de samme ord, sprog billeder og argumentation)
- Er sporten et symbol/ erstatning for fjendebilleder?(D71)

Når jeg sammenholder den foreløbige problemformulering med relevanskriterierne, kan jeg konstatere at med hensyn til det overordnede emne refererer alle spørgsmål til borgerkrigen historisk eller aktuelt.

Med hensyn til projektemne refererer alle tolv spørgsmål til projektemnet, ni spørgsmål handler om fascisme, heraf er nogle udvidet med andre ideologier, og halvdelen handler om Madrid og Barcelona.

Med hensyn til et udgangspunkt refererer alle spørgsmål til den hypotese gruppen formulerer i projektstartfasen. Hypotesen indgår ikke eksplicit i problemformuleringen, og der er således tale om at gruppen har et implicit udgangspunkt.

Med hensyn til subjektiv relevans så er projektemne, udgangspunkt og pilotprojekt subjektivt relevant, og kriteriet imødekommes ved at alle spørgsmål refererer til projektemne, udgangspunkt og pilotprojekt.

Med hensyn til relevans i forhold til pilotprojekt så refererer alle spørgsmål indholdsmæssigt til pilotprojektet, og fire er taget direkte herfra.

Gruppens udgangspunkt består således af en hypotese som er subjektivt relevant og som gruppen belyser i pilotprojektet. Der er med andre ord sammenfald mellem de tre kriterier.

Med hensyn til relevans i forhold til fag så fremgår det ikke af data hvordan problemformuleringen set fra elevperspektiv imødekommer kriteriet, men jeg antager at det imødekommes i lærerfaglig betydning i og med at gruppen indskriver lærernes kommentarer, ligesom problemformuleringens første spørgsmål er en omskrivning af en formulering fra »Forslag til uddybning af det historiske i projekterne« (D68, B22).

Når jeg sammenholder den faktiske og den intenderede praksis med hensyn til relevanskriterier, kan jeg konstatere *at* den foreløbige problemformulering imødekommer kriterierne og at der er overensstemmelse mellem lærernes intentioner og elevernes faktiske praksis med hensyn til *måden* hvorpå relevans i forhold til udgangspunkt, subjektiv relevans, pilotprojekt og formodentlig også fag imødekommes.

Der er overensstemmelse i og med at gruppens problemformulering formuleres ud fra et udgangspunkt som er subjektivt relevant og belyses i pilotprojektet, ligesom gruppens praksis fra projektemne til hypotese og pilotprojekt kan sammenlignes med den fremgangsmåde HL skitserer over brug af subjektiv relevans til gradvis præcisering i forbindelse med problemformulering.

Med hensyn til problemformuleringens form er dens udgangspunkt en implicit hypotese og den formuleres som sideordnede data-, forklarings- og vurderingsspørgsmål.

Sammenlignet med den intenderede praksis har problemformuleringen i overensstemmelse med projektbogen en hypotese som udgangspunkt, men til forskel fra projektbogen er den implicit, desuden består den af tre af de fire spørgsmålstyper som projektbogen benævner problemformuleringens grundspørgsmål.

Sammenlignet med lærernes interne definition er der ikke tale om en problemformulering fordi den udelukkende består af spørgsmål, sammenlignet med det lærerne siger til eleverne er der delvis tale om en »rigtig problemformulering« fordi den indeholder forklarings- og vurderingsspørgsmål, den indeholder imidlertid også dataspørgsmål, og det indgår ikke i »en rigtig problemformulering«.

Endelig problemformulering – indhold

Efter studieturen viser gruppen ovenstående problemformulering til lærerne, og ifølge eleverne får de disse kommentarer:

Frederik: Vi fik jo meget ros for de der spørgsmål vi havde stillet til vores projekt. Det sagde de var meget godt.

Mads: Kaldte de det ikke også en problemformulering i bussen?

Frederik: Det gjorde de, men det er det åbenbart ikke (...)

Mads: og der stod meget fint under, og når vi kommer hjem så viser det sig at det ikke var meget fint alligevel, det kunne vi ikke alligevel

Thomas: Meget fint? Det var en joke!

Mads: Ha, ha, ha, aprilsnar.

Frederik: Det var meget fint, det var bare ikke en problemformulering

PR: Hvad var deres konkrete kommentarer til den, var det akkurat det samme I afleverede til dem?

Mads: Ja, jeg havde skrevet det ind med deres rettelser

Frederik: De sagde det vi havde lavet var en spørgsmålsredegørelse

Mads: Og så viste det sig at nogle af spørgsmålene heller ikke duede fordi de lå slet ikke i mellemkrigstiden og det var det vi havde om. Det synes jeg så var lidt skummelt fordi det havde de sådan set sat ring om og sagt meget fint i bussen. (B22)

Gruppen taler her om at lærerne i forbindelse med vejledningen problematiserer hvorvidt deres problemformulering er relevant i forhold til det overordnede emne.

Når gruppen taler om problemstillingen taler de om spørgsmål der set fra et lærerperspektiv ikke »duede« fordi de ikke handler om mellemkrigstiden. Som det fremgår af det foregående ser gruppen det overordnede emne fra et nutidigt perspektiv og formulerer en hypotese om en sammenhæng mellem nutid og mellemkrigstid. Der er således tale om en konflikt mellem elevernes og lærernes fortolkning af det overordnede emne som drejer sig om hvorvidt det overordnede emne kan belyses fra et nutidigt perspektiv.

Denne konflikt er samtidig en konflikt mellem elevernes faktiske faglige praksis nemlig deres forudgående projektfaglige aktiviteter til og med den foreløbige problemformulering, og lærernes intenderede praksis nemlig det lærerne vejleder eleverne i at skrive i deres endelige problemformulering.

Endelig er der tale om en konflikt i den intenderede praksis i og med at lærerne, ifølge eleverne, godkender de aktuelle spørgsmål i starten af problemformuleringsfasen og afviser dem i midten af problemformuleringsfasen.

Efter vejledningen udarbejder gruppen deres endelige problemformulering, den lyder således:

Før Franco kom til magten var demokratiet endnu ungt og meget sårbart da store dele af befolkningen var beskæftiget af et underudviklet landbrug, hvor godsejerne tjente de store penge.

For at tilfredsstille bønderne begyndte republikanerne at lave jord-reformer, men det gik for langsomt, som nu begyndte at se et kommunistisk oprør som en mulig løsning på problemet. Disse jordreformer gik dog for hurtigt for godsejerne der var bange for at miste jord, men det var ikke de eneste reformer højrefløjen var imod, republikanerne også begyndte at reducere hæren og gradvist tage magten fra kirken. På grund af deres frygt for at miste magt støttede kirken og godsejerne Francos oprør. Det er netop hvilke ideologier som passede til forskellige sociale lag, som vi vil redegøre for i vores opgave. Det er også dette som vil være overemnet i opgaven, men for at opnå forståelse for hvorfor folk valgte den ene ideologi frem for den anden, vil projektet også indeholde en redegørelse for de forskellige ideologier tanker, meninger og målet med deres kamp. Med hensyn til målet med kampene, er især kommunisterne interessante da de både havde et officielt mål og et uofficielt men alligevel kendt mål. Deres officielle mål var at opretholde republikken og støtte det republikanske parti. Det uofficielle var at lave Spanien om til et »kommunistisk« land som Sovjetunionen. Flere kommunistiske kilder sagde dog at Spanien først skulle blive kapitalistisk, for derefter at overgå til kommunisme, altså udviklingsplanen ifølge Marxs og Engels manifest. At et land ikke kan blive kommunistisk uden først at have været

kapitalistisk, var dog ikke noget som holdt Lenin tilbage fra at vælte Zaren i 1917. (D72)

Når jeg sammenholder den endelige problemformulering med relevanskriterierne imødekommes de på denne måde. Med hensyn til det overordnede emne refererer stort set hele problemformuleringen til borgerkrigen historisk, og alle aktuelle spørgsmål udgår.

Med hensyn til projektemne så udvides den første del af projektemnet fra Fascistisk ideologi til ideologier generelt, og anden del af emnet udgår.

Med hensyn til problemformuleringens udgangspunkt er der intet der refererer til gruppens hypotese.

Med hensyn til subjektiv relevans så betegner gruppen det de ovenfor kalder deres overemne som subjektivt relevant.

Med hensyn til pilotprojekt fastholdes referencer til borgerkrigen, mens resten udgår.

Med hensyn til relevans i forhold til fag så betegner gruppen problemformuleringen som »stort set historie« og »i mindre grad dansk« (B22).

Når man sammenligner den foreløbige og den endelige problemformulering, afspejler den foreløbige gruppens fortolkning af relevans i forhold til det overordnede emne, mens den endelige afspejler lærernes seneste fortolkning af kriteriet. Set fra et elevperspektiv mister den endelige problemformulering således relevans i forhold til det overordnede emne, mens den i forhold til lærernes seneste fortolkning vinder i relevans.

Med hensyn til relevans i forhold til projektemne så begrænses relevans i forhold til første del af projektemne, mens den mister al relevans i forhold til sidste del.

Med hensyn til udgangspunkt så mister den al relevans i forhold til hypotesen.

Med hensyn til subjektiv relevans mister den det der er knyttet til sidste del af projektemnet, udgangspunkt og pilotprojekt, og subjektiv relevans er nu knyttet til hovedpostulatet som indgår i første del af projektemnet.

Med hensyn til pilotprojekt mister den stort set al relevans.

Da eleverne ikke taler om relevans i forhold til fag i relation til den foreløbige problemformulering kan jeg ikke sammenligne her.

At dømme ud fra en sammenligning af den foreløbige og den endelige problemformulering så løser gruppen konflikten om fortolkningen af det overordnede emne ved at undlade at indarbejde de aktuelle spørgsmål i den endelige problemformulering. Gruppen løser konflikten mellem den elevfaglige praksis og de lærerfaglige intentioner ved alene at fastholde den del af den elevfaglige praksis der er i overensstemmelse med de lærerfaglige intentioner og de løser konflikten i de lærerfaglige intentioner ved at følge lærernes seneste udmelding.

Konsekvensen af konflikten omkring det overordnede emne er set fra et elevperspektiv at den endelige problemformulering sammenlignet med den foreløbige mister halvdelen af sin relevans i forhold til projektemne, al relevans i forhold til sit udgangspunkt, størstedelen af sin relevans i forhold til pilotprojektet og størstedelen af sin subjektive relevans og at den i lærerfaglig betydning vinder relevans i forhold til det overordnede emne.

Tilbage er relevans i forhold til første del af projektemnet og dermed også den del af subjektiv relevans og relevans i forhold til pilotprojekt der er knyttet hertil.

Endelig problemformulering – form

I forbindelse med vejledningen problematiserer lærerne også hvorvidt gruppen kan formulere deres problemformuleringen som spørgsmål.

I starten af problemformuleringsfasen taler lærerne som nævnt til eleverne om en rigtig problemformulering i betydningen én der består af spørgsmål, og ifølge gruppen accepterer lærerne at gruppen formulerer deres første problemformulering som spørgsmål. I midten af problemformuleringsfasen har lærerne imidlertid, ifølge gruppen, en anden mening:

PR: Hvad fik I så at vide at I skulle gøre for at det kunne blive til en problemformulering?

Mads: Skrive det ind i en samlet tekst og komme med nogle postulater.

Thomas: Det var det vigtigste. (B22)

Ifølge gruppen kan en problemformulering således ikke i midten af problemformuleringsfasen set fra et lærerperspektiv bestå af spørgsmål, men skal bestå af en sammenhængende tekst med postulat. Gruppen taler med andre ord om at der er en konflikt i den intenderede praksis.

Gruppen løser konflikten ved at bestræbe sig på at udforme den endelige problemformulering så den imødekommer lærernes seneste fortolkning af problemformuleringens form, de taler om at den endelige problemformulering er »et stort postulat«, og at hovedpostulatet er »hvilke ideologier passede til forskellige sociale lag« (B22).

Sagt med andre ord formuleres den endelige problemformulering som en samlet tekst med et eksplicit postulat og et data- og et forklaringsspørgsmål.

Når jeg sammenligner den foreløbige og den endelige problemformulering tager den første udgangspunkt i en implicit hypotese og består af data-, forklarings-, og vurderingsspørgsmål, mens den sidste tager udgangspunkt i et eksplicit postulat og består af et data- og et forklaringsspørgsmål.

Konsekvensen af konflikten i relation til problemformuleringens form er at den vinder relevans i forhold til lærernes sidste fortolkning.

Sammenfatning

I artiklen viser jeg at der er en konflikt i den intenderede praksis med hensyn til problemformuleringens form og indhold.

Det fremgår at konflikten om problemformuleringens form drejer sig om hvorvidt problemformuleringen kan formuleres som spørgsmål og den kommer til udtryk i at lærerne i starten af problemformuleringsfasen siger til eleverne at en rigtig problemformulering består af spørgsmål og i midten af problemformuleringsfasen at den ikke består af spørgsmål.

Grupperne løser konflikten på hver deres måde. Surrealismegruppen følger lærernes påbud fra starten af problemformuleringsfasen og anvender en model fra projektbogen, og Fascismegruppen formulerer den endelige problemformulering som en sammenhængende tekst med postulat.

Konflikten om problemformuleringens indhold drejer sig om hvorvidt problemformuleringens relevans i forhold til det overordnede emne kan imødekommes ved at anlægge et nutidigt perspektiv og kommer til udtryk i at lærerne i starten af problemformuleringsfasen accepterer dette, men senere afviser det. Fascismegruppen løser konflikten ved at imødekomme lærernes seneste fortolkning af relevanskriteriet.

Fælles for grupperne er *at* de bestræber sig på at løse konflikten i den intenderede praksis med hensyn til problemformuleringens form og indhold. Fælles for grupperne er også *at* de gør det ved efterfølgende at søge at skabe overensstemmelse mellem deres faktiske praksis og lærernes seneste fortolkning af den intenderede praksis.

Det fremgår der er en række konflikter mellem elevernes faktiske faglige praksis og lærernes faglige intentioner. Med hensyn til problemformuleringens form drejer det sig om at Fascismegruppen formulerer deres foreløbige problemformulering i spørgsmål, og med hensyn til problemformuleringens indhold drejer det sig om at Fascismegruppen formulerer deres foreløbige problemformulering ud fra en anden fortolkning af relevans i forhold til det overordnede emne end lærernes, og i Surrealismegruppen drejer det sig om at gruppen formulerer deres første problemformulering ud fra en anden fortolkning af hvad der kan være genstand for relevans end lærernes, og ud fra en anden fortolkning af relevans i forhold til historiefag og forholdet mellem fag og sag.

Grupperne løser konflikterne på forskellig vis. Fascismegruppen reducerer efterfølgende antallet af spørgsmål i deres problemformulering og skriver den som en samlet tekst og indholdsmæssigt fastholder de udelukkende det der ikke er i modsætning til lærernes fortolkning af relevans i forhold til det overordnede emne. Surrealismegruppen fastholder alene det der ikke er i modsætning til lærernes fortolkning af hvad der kan være genstand for relevans, og de tilføjer den lærerfaglige fortolkning af relevans i forhold til historiefag og den fagorienterede tilgang.

Fælles for grupperne er *at* de bestræber sig på at løse konflikten mellem den faktiske elevfaglige praksis og de lærerfaglige intentioner med hensyn til problemformuleringens form og indhold, og *at* de gør det ved i deres efterfølgende faktiske praksis at søge at skabe overensstemmelse mellem deres faktiske praksis og lærernes intenderede praksis.

Med hensyn til problemformuleringens indhold har konflikten i den intenderede praksis og mellem den intenderede og den faktiske praksis og elevernes efterfølgende bestræbelser på at skabe overensstemmelse den konsekvens at begge grupper problemformuleringen set fra et elevperspektiv mister relevans i forhold til et udgangspunkt, subjektiv relevans og pilotprojekt, for Fascismegruppen mister den desuden relevans i forhold til det overordnede emne og projektemne.

Data

Bånd

B.4-5: Interview med HL og DL.

B.17: Interview med Fascismegruppen.

B.20: Interview med Surrealismegruppen.

B.22: Interview med Fascismegruppen.

B.31: Interview med Guernicagruppen

Dokumenter

D.25: Püschl et. al: Projektarbejde – en introduktion. Gads Forlag. 2000

D.31: Rapport om forsøg og udviklingsarbejde.

D.43: Om projektarbejde.

D.57: Projekt og Studietur.

D.63: Surrealismegruppens pilotprojekt.

D.66: Fascismegruppens pilotprojekt.

D.68: Forslag til uddybning af danskfaglige elementer/ det historiske i projekterne.

D.71: Fascismegruppens foreløbige problemformulering.

D.72: Fascismegruppens endelige problemformulering.

D.73: Surrealismegruppens endelige problemformulering.

F: Feltprotokol

