Ribe Katedralskole 2004

Ribe Katedralskole er landets ældste gymnasieskole. Dens officielle fødselsdag er 13. juni 1145, hvor den allerede eksisterende skole blev overdraget til Ribe Domkirkes administration.

Forsiden:
Udsyn og indsigt.

Indhold

Forord 3
Kalender 4
Translokation 7
De olympiske lege i oldtiden 13
Ribe Katedralskole testskole på "Tjek på Biotek" 17
Naturvidenskabsfestival 2004 20
At vi er til 21
Strukturreformen og Ribe Katedralskole 25
Glimt fra 1.a's lejrskole 27
1.b's lejrskole 29
Fire piger til Fysik Workshop i Århus 32
Studietur med fysik - CERN og Rom 34
Amsterdam 37
To fag 40
Geometriundervisning i Danmark før 1800 40
The Double as Scapecoat 46
Gymnasiets opbygning 50
Formål med gymnasiereformen 53
Gymnasiet opbygning - kommende gymnasium 56
Almen sprogforståelse 58
Det naturvidenskabelige grundforløb 61
Almen studieforberedelse 62
Japan i glimt 65
Skolegang i Andesbjergene 71
Fysik før, nu og i fremtiden 73
Skyggen på Frue Plads 75
Frode Schöns legat 79
Julelegater 2003 88
Sommerlegater 2004 89
Studenter 2004 90
Konkurrencer 92
Skolens ansatte 93
Personalia 100
Bestyrelsen ved Ribe Katedralskole 102
Råd og udvalg 103
Redaktion 104

Ribe Katedralskole

Puggårdsgade 22
6760 Ribe

Telefon 7542 0266
Telefax 7541 0566
E-post: rk@ribekatedralskole.dk
Hjemmeside: www.ribekatedralskole.dk

Rektor
Bent Karsdal

Inspektorer
Ole Hedegaard Jensen, ledende inspektor
Anne Granum-Jensen
Birgit Bro

Sekretærer
Jonna Bloch
Mette M. Sørensen
kontoret har åbent fra kl. 8.00 til 15.00

Pedeller
Henning Skov Nielsen
Johannes Feddersen

Studievejledere
Jacob Bastholm
Jørgen Baungaard Hansen
Lise Vind Petersen
studievejlederne træffes normalt imellem kl. 9.45 og 11.20

Bibliotek
Anna Margrethe Paludan, bibliotekar
Liane Skovgaard Underbjerg, biblioteksassistent

Gymnasiereform fra august 2005. Nye studieretninger og større samspil mellem fagene i almen studieforberedelse. Nyt indhold i en række fag. Ny kommunal struktur og ny status som selvejende institution fra 2007. De kommende år bliver præget af store ændringer. Dette årsskrift forsøger at se frem og beskrive nogle af disse ændringer.

I årsskriftet vil man også kunne læse om det undervisningstilbud, skolen har fra august 2005. 12 studieretninger og et fælles halvt år inden valg af studieretning. Flere oplysninger herom vil man kunne finde på skolens hjemmeside.

Jeg håber, at årsskriftet vil være til glæde for elever, forældre og alle med interesse for Ribe Katedralskole.

Ribe, november 2004
Bent Karsdal, rektor

Marts 2004.
2.z studierejse til Rom.

Juni 2004.
Årets studenter.

Kalender 2004

Januar:

7.-13.	Forældrekonsultation for 1.g
7.	Fysikolympiade
8.	Georg Mohr konkurrence i matematik
12.-16	Studievejlederne orienterer om valgfag i 1.g klasserne
15.	Forældrekonsultation for 2. og 3.g
19.-23	Valgfagsorientering ved faglærer
22.	O.g-dag
26.	Forældremøde om valgfag
29.	Orienteringsaften for kommende 1.g og deres forældre
30.	Heimdal

Februar:

9.-15.	Vinterferie
26.	Fællesarrangement med “Rare Species”

Marts:

5.	Besøg fra Evalueringsinstituttet
10.	Fællesarrangement for elever og lærere: “Godbye Lenin” i Panorama
11.	Fællesarrangement for 2.g
18.	Terminsprøve i 2.g
18.	Projektdag for 3.g
19.	Terminsprøve i 2.g
19.	Kilk
22.-26.	2.g på studierejse
22.-26.	3.g terminsprøve
22.-26.	Projektuge for 1.g
22.-26.	1a til Zittau
29.	Besøg fra Güstrow til 2b
31.	Fællesarrangement for elever om uddannelsespolitik

20-års jubilarer.
Studenter 1984.

September 2004.
1.b lejrskole.

April:

5.-12.	Påskeferie
14.	Orientering om eksamen i 3.g
26.	Orientering om eksamen i 2.g
27.	Besøg af Valérie Huard og 7 studenter fra Bordeaux
28.	Forårskoncert
30.	Idrætsdag for 2. og 3.g
30.	Heimdal

Maj:

4.	Afslutning med 3.g og offentliggørelse af eksamensplan
5.	Sidste skoledag for 3.g
6.	Skriftlig eksamen begynder
17.-24.	1.g skriver danskopgave
25.	Sidste skoledag for 1. og 2.g

Juni:

8.	1. eksamensdag for 1. og 2.g
14.	Første student
16.	Sidste mundtlige eksamensdag
18.	Translokation

August:

5. 1.	skoledag
11.	Fotografering
17.	3a og rektor værter for 13 gæster fra Rotarys Ungdomslejr
17.	Fællesarrangement for 1.g'ere om elev-organisationer
19.-26.	Forældremøde for 1.g
20.	Aktivitetsdag for 1.g
20.	Introfest
30.-2.	Lejrskole for 1.g

St. Heimdal.
December 2004.

St. Heimdal.
December 2004.

September:

10.	Fællesarrangement med Steen Gade
19.-25.	Besøg fra Zittau
20.	Projektdag højniveaufag 2.g og mellemniveaufag 2. og 3.g
27.-1.	Naturvidenskabsfestival
28.	Fællesarrangement diasshow

Oktober:

7.	Projektdag 3.g fællesfag
11.-17.	Efterårsferie
20.	Besøg fra det regionale vejledningscenter
27.	Uddannelseskaravanen for 2.g

November:

3.	Operation Dagsværk
9.	Fællesarrangement for franskelever med Jean- Pierre Réginal
11.	3.g i Odense hele dagen
16.	Projektdag 2.g fællesfag
16.- 17.	Studierejse til København for 3.g
18.	Kemi-OL
23.	Fællesarrangement for 1. og 2.g med John Friis: "Puls, rytme og kropsbevidsthed"
24.	Besøg fra det regionale vejledningscenter for 2.g

December:

1.	Karrierevalg 2004 for 3.g elever
3.	St. Heimdal
21.	Juleafslutning i Ribe Domkirke
22.	Juleferie

Translokationen 2004

Kære studenter.
Hjertelig tillykke med jeres eksamen. Og tak for 3 års fællesskab om jeres uddannelse. Det har, håber jeg, været 3 år med både faglige udfordringer og et godt socialt liv her på skolen.

Det eksamensbevis, I nu har fået, og den viden og de kompetencer, I har opnået, er resultatet af 3 års arbejde,

ca. 3300 undervisningstimer, 27 danske stile, en større skriftlig opgave, 10 eksaminer og et antal rapporter i en række fag. Jeg kunne fortsætte rækken. Man får ikke en studentereksamen. Man tager den efter 3 års arbejdsindsats.

Det fejrer vi ved translokationen. Translokation betyder overførsel eller flytning. For jeres vedkommende overførsel til videregående uddannelser. Det er også den overgang, vi markerer i dag. Og al erfaring siger, at så godt som alle bliver optaget på en eller anden videregående uddannelse – nu, efter sommerferien eller efter 1 års udlandsophold eller efter de planer, I nu måtte have lagt.

Fra en af de vigtigste af disse videregående uddannelsesinstitutioner – nemlig Syddansk Universitet, Institut for Gymnasiepædagogik har jeg fundet en undersøgelse af begrebet studiekompetence, hvor universitetslærere har svaret på, hvad man skal kunne for med udbytte at studere på universitetet. Den står i Steen Beck og Birgitte Gottliebs undersøgelse, Elev/student.

Universitetslærerne siger, at man skal have analytiske evner og analytisk sans, abstraktionsevne, faglig tålmodighed, metodisk fornemmelse, evne til at følge et forløb og til at bevare overblikket over komplicerede sammenhænge og være i besiddelse af en god portion common sense.

Man skal have en almendannelse og en paratviden, der kan trækkes på, når man arbejder med en specifik problemstilling. Man skal have en bred viden i sit fag.

Og så lægges der i undersøgelsen vægt på en række personlige egenskaber som vilje til at læse koncentreret og til at kæmpe med stoffet samt åbenhed og nysgerrighed i forhold til ny viden. Man skal kunne administrere sin egen arbejdsindsats og sin tid. Man skal kunne acceptere, at et emnes relevans ikke med det samme

er åbenlys. Og så kræves der evne og vilje til at udføre meget på egen hånd.

Det er ikke nok. I den lange række af forventninger til studenterne spiller også sociale kompetencer en stor rolle. Det er evnen til at arbejde i grupper. Det er diskussionslyst og åbenhed. Man skal have mod til at deltage aktivt, være villig til at blive udfordret og have evne til at lytte til andre. Man skal udvise engagement.

Man kunne samle det sådan: For det første skal man som studerende være i stand til at behandle et stof på et analytisk og metodisk højt niveau. For det andet skal man som studerende have brede kundskaber eller generelle studiekompetencer og almendannelse. For det tredje vilje til at indgå i nye faglige processer, der kræver mere selvdisciplin. Og som det fjerde og sidste evne til at samarbejde og fungere i dialogiske sammenhænge. Man skal bidrage med spørgelyst og diskussion.

Det er ønskerne, forventningerne eller kravene til dem, der optages. Jeg tror, at man kunne hente sådan en liste med forventninger eller kompetencekrav mange steder. Der vil næppe være store forskelle. Det er, hvad uddannelsesinstitutioner og måske senere erhvervsliv og arbejdspladser kunne ønske sig.

Det kan også give anledning til for jer at stille krav til jer selv. Hvad forventes der af mig? Og hvordan får jeg mest ud af det, jeg nu beslutter mig til? Hvad skal jeg gøre for at leve op til kvalifikationskrav i et samfund præget af hastige og omfattende forandringer i teknologi og videnskab? Hvad skal man vide i et videnssamfund?

Det tror jeg, listen med forventninger til metodiske og analytiske evner og til faglige, personlige og sociale kompetencer er et godt bud på. Man skal være bredt funderet.

Jeg tror også, at noget er vigtigere end andet. Jeg tror, at det er vigtigt, at man indgår i studiegrupper, hvor man kan samarbejde med andre og på den måde engagere sig fagligt og socialt. At man inspirerer hinanden og arbejder sammen om at formidle stof. Det tror jeg, at I er gode til. Det hører til jeres generation at danne netværk - både faglige og sociale.

Men jeg tror, at det er endnu vigtigere, at I er åbne og nysgerrige i forhold til ny viden. Det er viljen til læring, der er afgørende i studiekompetencen. Det er ikke nok at læse. Heller ikke at deltage i gruppearbejde. Det er nysgerrigheden, der er det vigtigste. Det er den, der sætter jer i gang. Og det er nysgerrigheden, der holder jer fast.

Jeg vil ønske jer held og lykke i jeres videre uddannelse. Skab gode netværk i uddannelsen. Og vær nysgerrige. Og bliv ved at være fagligt nysgerrige. Til lykke studenter fra Ribe 2004.

Bent Karsdal

Studenternes tale

Ærede studenter, lærere, elever og ansatte på Ribe Katedralskole!

Vi står i dag som nyudsprungne studenter fra Ribe Katedralskole. Set i et større perspektiv er vi bare en del af et større hele; tusindvis af elever i hele Danmark bliver studenter i dag, og i mere end 850 år har Ribe Katedralskole uddannet nye studenter. Ikke desto mindre ser jeg vores årgang som noget ganske enestående. Enestående, set på den måde at vores årgang er en unik smeltekeddel af personligheder, der hver især er forskellige, men som samtidig gensidigt stimulerer hinanden. Sat sammen i et fællesskab, der på trods af uoverensstemmelser eleverne og linjerne imellem gør os til en del af et større hele. Vi er på en måde både noget helt specielt med hver vores individualitet, men samtidig kan vi ikke benægte vores tilhørsforhold til det unikke fællesskab, der er opbygget inden for Ribe Katedralskoles trygge rammer. Vi er også en af de sidste årgange af "den gamle skole"; en ny gymnasiereform truer og hele gymnasiesystemet skal omstruktureres. Den

matematiske og den sproglige linje forsvinder for at give plads til en mere målrettet struktur, hvor eleven tidligt i forløbet skal tage stilling til, hvilken retning han/hun vil arbejde sig hen mod i det videre forløb. Til denne omformning af det almene gymnasium mener jeg dog, at Ribe Katedralskole og dens lærerstab fuldt ud har de kompetencer og kvalifikationer, der skal til for succesfuldt at opretholde den standard, der har gjort Ribe Katedralskole til et af de bedste gymnasier i Danmark. Det er netop de gode egenskaber, de dyder vi som elever igennem vores 3 år har nydt godt af, og det er derfor, at vi på denne store dag kan stå som glade og taknemmelige studenter.

Dagen i dag er som nævnt en stor dag. Dette kan ses fra flere vinkler.

Den mest åbenlyse af dem alle er, at vi i dag med stolthed i stemmen kan sige, at vi er studenter, studenter fra Ribe Katedralskole. I tre år har vi nu arbejdet os igennem denne intellektuelle almendannende og studieforberedende institution bedre kendt som gymnasiet. Det har til tider været en kamp for at nå afleveringerne, lektierne og forberedelserne, og der er vel ingen her i dag, der ærligt kan sige, at de tre år kontinuerligt har været en dans på roser. Gymnasiet er en prøvelse, set i det perspektiv at grundlaget for al uddannelse, både socialt og bogligt, er udfordring gennem kompetent undervisning og personlige erfaringer. Vi har lært gennem undervisningen at være rationalistiske fornuftsvæsner, men samtidig har vi også opnået en forståelse for det metafysiske. Vi har lært at være kritiske og analyserende i alt, hvad vi gør, og dermed er vi også i stand til at vurdere og reflektere over os selv og samfundet. Vi er dermed i stand til at være gode samfundsborgere på den måde, at vi aktivt kan tage ansvar i samfundet og deltage i det danske demokrati. Et demokrati der i tider med EU-forfatning, konjunktursvingninger, international uro og terrorisme har brug for folket som aktiv forvalter.

Dagen har også en anden og måske mere væsentlig betydning. Vi står i dag på en bro. Broen mellem det gamle, det kendte og det trygge, og det nye og udfordrende. Vi er nu voksne og skal til at tage ansvar. Vores støttehjul bliver nu definitivt fjernet, og det er, nu balancen skal findes. Men vi står ikke uforberedt. Gennem undervisningen har vi direkte lært at tage ansvar for egen indlæring, men samtidig har vi også lært social ansvarlighed overfor hinanden og vores omverden, igen et produkt af det fællesskab vi lige fra starten blev en del af. Vi er en del af den generation der er blevet lovet mest; vi er en del af "de små årgange". De demografiske forandringer åbner muligheder, men udfordrer samtidig også samfundet som helhed og sætter spørgsmålstegn ved velfærdssamfundet, som vi kender det i dag. Vi står dermed i konflikten mellem den sociale ansvarlighed i samfundet – i fællesskabet – og de individuelle karrieremuligheder. Vi kan ikke forudsige fremtiden, men jeg er sikker på, at både vi studenter i dag og de kommende studenter vil videreføre Ribe Katedralskoles værdier og idealer, og dermed influere på opret-

holdelsen af et samfund med plads til alle - både svage og stærke -, men samtidig også respektere individet og giver det de fornødne muligheder for progression.

Afslutningsvis vil jeg gerne på vegne af de nyudklækkede studenter sige tak, ikke bare til lærerne, men til alle tilknyttet Ribe Katedralskole for at give os de kompetencer og kvalifikationer der gør os til ægte tænkende mennesker, til ægte homo sapiens: TAK!

Steffen Uglvig Jensen

Ripenser-Samfundets tale

Kære studenter!

På Ripenser-Samfundets vegne ønsker jeg jer hjertelig tillykke med eksamen!

I forlader gymnasiet i brydningstiden ved overgangen til den store reform af uddannelsen, som I muligvis føler, at I er gået glip af, men som forhåbentlig vil imødekomme den kritik, som i længere tid har påpeget behovet for øget kvalitet i uddannelsen.

De videregående uddannelser underkastes en lignende kritik, og man hører tale om "discount universiteter", som masseproducerer kandidater til arbejdsløshed, specielt indenfor humaniora.

Økonomiske principper, bl.a. "taksameterprincippet" og behovet for andre former for finansiering af uddannelsen præger diskussionen og dermed jeres uddannelsesmuligheder.

Et andet aspekt af uddannelseproblemerne er jeres egne ønsker og holdninger.

Nogle uddannelseseksperter opfordrer jer til at vælge uddannelse efter hjerne i stedet for hjertet, men andre anbefaler at man følger lystprincippet, og så er der jo lige adgangskvotienterne, som også kommer til at styre valget.

Det er sikkert ikke nogen let situation for jer at træffe dette valg, men aldrig har uddannelsesmulighederne været så talrige, og der vil være en plads til jer alle. Det er mit ønske, at I vil opleve glæden ved at fordybe jer i et fag og samtidig finde tid til personlig udvikling og livsudfoldelse. I føler nok i dag at "harddisken" under huen er fuld, men der er plads til mere, tro mig, til meget, meget mere.

"Stick to your bush", underforstået "pluk busken ren, inden I kaster jer over den næste", men ihukom også Goethes ord: "Grå, kære ven, er al teori, kun livets gyldne træ er grønt".

Således faldt ordene ved Ripenser-Samfundets rusmodtagelse i København for 50 år siden.

For i dag er det 50 år siden, at jeg sammen med mine studenterkammerater sad på jeres plads. Jeg hilser mine klassekammerater, og naturligvis også de andre jubilarer, som er kommet her i dag, velkomne og siger tillykke på dagen.

En jubilæumsdagdag hvor fortid, nutid og fremtid mødes, og hvor jeg tror, at hver især vil gøre sig sine tanker om tiden her på skolen - nok ikke de samme tanker som dagens studenter, endskønt vi på mange måder er ens. Det skaber spændingen ved en sådan lejlighed.

Vi har jo delt de samme sorger og glæder, både i skolearbejdet og på det mere private og følelsesmæssige plan.

I det lange perspektiv har vi, som står ved afslutningen af arbejdslivet, vel undertiden undervejs funderet over, om valget af uddannelse passede til vort livsforløb, og har måske justeret den undervejs.

Og nu en livserfaring rigere kan vi næppe rådgive jer, fordi vilkårene har ændret sig. I det korte perspektiv har I måske spurgt jer selv, hvorfor I valgte gymnasiet, og specielt Ribe Katedralskole.

Adspurgt om det sidste svarede en tidligere elev: "Min forfader var rektor for skolen i 1664, så det lå ligesom i luften, at jeg kom til at gå på skolen"! Så motiverne kan være mange.

Det fører mig tilbage til vor tid på skolen og til diskussionen om almendannelse i gymnasiet.

Personligt føler jeg i den forbindelse trang til at fremhæve rektor Johannes Jørgensen, som dengang nyligt var kommet til Ribe fra Sorø Akademi. Rektor Jørgensen genindførte den klassisk-sproglige linje, og jeg havde den glæde sammen med fem andre at modtage "særundervisning" i latin og græsk. Rektor Jørgensen stod for det klassiske uddannelsesideal og lagde vægt på, at skolens opgave ikke alene var at indlære visse kundskaber, men også at være en hjælp til den ydre form og optræden og ikke mindst til hjertets dannelse. Jeg tror ikke, at rektors holdning deltes af alle lærere, men betydning fik den for mange af os, der gik på skolen dengang. Jeg håber, I forlader Katedralskolen med en lignende fornemmelse af, at jeres ophold her kommer til at betyde noget for jer i fremtiden.

For skolens vedkommende håber jeg, at opgaverne med den nye reform og de økonomiske omlægninger finder en tilfredsstillende løsning. Tingene kommer jo ikke af sig selv, og der er grund til at lykønske rektor og skolen med den udvikling, der er foregået indtil nu.

En særlig og kærkommen opgave for mig er det at overrække Ripenser-Samfundets legat på 5000 kr. til en af årets studenter. Det sker efter indstilling fra skolen. Indstillingen lyder således:

Ripenser-Samfundets legat går i år til en student, der allerede tidligt i sit skoleforløb gjorde sig uddannelsespolitiske overvejelser og tanker om en gymnasieelevs personlige forudsætninger. I en ung alder har legatmodtageren – i tale og på skrift – offentligt ytret sig om et fixpunkt i skolediskussioner: elevernes faglige og personlige forudsætninger.

Vor legatmodtager forfægter et synspunkt, som kan modstå alle politiske vinde: "Det, det for mig handler om, er ikke, hvor man kommer fra, men om man er klar til gymnasiet, og med hvilke forventninger man går gymnasiet i møde, hvis man bare er indstillet på at lære og at lave noget...".

Det glæder Ripenser-Samfundet, at legatmodtageren ved sin medvirken ved orientering for kommende elever og med bidrag til skolens årsskrift har fremhævet Ribe Katedralskole som både traditionsfyldt og nyt. Hvis vilkåret er: " ... 3 fortabte forår her i Ribe... så er det nu heller ikke et dårligt sted at fortabe sig...".

Legatmodtagerens personlige overskud har vist sig på adskillige måder. I undervisningen har lærere og kammerater mødt en underfundig, motiverende og forventningsfuld indstilling. I skolens sociale liv, herunder arbejdet med skolekomedien, har vi mødt en kreativ og selvudfordrende person.

Skolen som institution har nydt gavn af legatmodtagerens vilje og evne til at formidle et positivt billede af Ribe Katedralskole og dens elever.

Legatmodtageren er: Bjarke Friis Kristensen, 3.a!

Tilbage for mig er nu kun at invitere årets studenter, jubilarer og skolens lærere til Ripenser-Samfundets reception i rundgangen.

K. W. Kastrup

De olympiske lege i oldtiden

Da De olympiske lege i 2004 blev afholdt i Athen, var det 2780 år siden, at grækerne i 776 f. Kr. begyndte at tælle legene og dermed at inddele deres tidsregning i fireårige perioder kaldet olympiader. Første olympiade er derfor perioden fra år 776 til år 772 f. Kr. I modsætning til daglig tale i dag var en olympiade således oprindeligt tidsrummet mellem to olympiske lege.

Hvornår De olympiske lege begyndte, ved vi ikke, men i den græske mytologi er der flere modstridende beretninger om legenes begyndelse.

En af disse beretninger knytter legenes oprindelse til guden Zeus' kamp med sin far Kronos om magten over verden. Efter at Zeus havde bekæmpet Kronos, fejrede han sejren ved at arrangere en række konkurrencer for guderne. Den oldgræske forfatter Pausanias skriver i sin Grækenlandsbeskrivelse fra 100-tallet e.Kr., at Zeus-helligdommen i Olympia oprindeligt var en helligdom for Kronos, som overgik til Zeus efter opgøret mellem far og søn.

Den oldgræske digter Pindar skrev i 400-tallet f. Kr. en række olympiske oder, sejrshymner, som fører sportslegenes begyndelse tilbage til de gravlege, der blev afholdt til ære for heroen Pelops.

Pelops' grav ligger i Olympia. Når en helt som Pelops døde, afholdt man i forbindelse med begravelsesritualet konkurrencer som løb, hestevognskørsel og brydning, og begravelsesstedet blev senere betragtet som et helligt sted, hvor de lokale beboere ofrede for at sikre sig heltens velvilje. I følge Pindar skal Herakles netop på Pelops gravsted have deltaget i en løbskonkurrence efter en offerhøjtidelighed. Ligeledes fortæller Pindar, at det var Herakles, der havde opmålt og afgrænset det hellige område, temenos, og som havde bragt oliventræet, hvis blade de sejrende atleter blev pyntet med, til Olympia. Pindar knytter dermed sportslegene sammen med religionen.

Hvornår afholdelsen af disse mytologiske lege skulle være ophørt, ved man ikke, men senere, omkring 900 f. Kr., tog Kong Ifitos af Elis initiativ til at genindføre

Diskoskaster. *Jesper Bunk.*

legene. Ifitos var af oraklet i Delfi blevet opfordret til at gennemføre en våbenhvile og invitere alle Grækenlands stater til at konkurrere fredeligt med hinanden i Olympia for på denne måde at redde Grækenland fra pest og borgerkrig. Disse første olympiske lege bestod af et løb og blev vundet af en atlet ved navn Koroibos.

De tidligste skriftlige kilder til De olympiske lege er de olympiske sejrslister. Disse lister begynder med året 776 f.Kr., hvorfor dette år regnes for legenes grundlæggelsesår. I perioden fra 776 f.Kr. og frem til 393 e.Kr. afholdtes der regelmæssigt olympiske lege. Hvert fjerde år drog herolder ud fra Olympia til alle græske bystater for at meddele, at det var tid for atleterne at forberede rejsen til Olympia, samt for at proklamere våbenhvilens start. Våbenhvilen varede de tre måneder, som forberedelserne og afviklingen af legene tog.

Legene blev afholdt i den olympiske måned, mellem d. 6. aug. og d. 29. sep. Atleterne ankom til Olympia en måned før legenes start for at træne på lige vilkår, og i dagene før festens begyndelse ankom tusindvis af mennesker fra hele Grækenland og omliggende kolonier.

Legene strakte sig over fem dage. Første dag var der mønstring af deltagerne, edsaflæggelse og mulighed for private ofringer. Tilskuerne kunne følge atleternes forberedelser, handle i boderne og høre filosoffer og poeter recitere deres nyeste værker. Delegationer fra bystaterne mødtes og drøftede politiske problemer.

Den anden dag indledtes med et indtog på hippodromen. Det græske ord hippodrom betyder hestebane. Hippodromen var et fladt stykke jord omgivet af nøgne terrasser, hvor tilskuerne stod. Hestevognsløbene på hippodromen var de mest spændende og de farligste af alle kampene i Olympia. Det var løb for to- og firspand, og løbene var efter nutidig standard meget lange med fra 4.000 meter til 13.000 meter. Om eftermiddagen var der pentathlon (femkamp) på stadion. Dagen afsluttedes med ofringer på Pelops' grav.

Den tredje dag var helliget legenes vigtigste religiøse begivenhed: ofringen til Zeus. Om formiddagen gik alle atleter og udsendinge fra de græske bystater i festoptog til Zeus-templet, foran hvilket Zeus-alteret ligger. Her ofrede man et mægtigt dyreoffer til Zeus. Om eftermiddagen afholdt man flere forskellige former for løb, deriblandt et langdistanceløb kaldet dolichos på enten 20 banelængder, dvs. 3.800 meter, eller 24 banelængder, dvs. 4.600 meter. Maratonløbet blev først en olympisk disciplin i moderne tid. Om aftenen fandt det store offentlige festmåltid sted. Her fik alle deltagere, både atleter og tilskuere, del i kødet fra formiddagens ofring.

Den fjerde dag var disciplinerne kontaktsport som brydning, boksning og pankration, en blanding af brydning og nævekamp, samt våbenløb. Våbenløbet, hoplitosdromos, var den afsluttende dyst ved oldtidens olympiske lege. Deltagerne løb to længder på stadion iført hjelm og med skjold. Denne dyst mindede grækerne om, at formålet med atletikken var at forberede deltagerne til at kæmpe i krig.

Den femte dags formiddag bekransedes sejrherrerne, guderne blev takket for sejren med ofringer om eftermiddagen, og alle festede om aftenen.

Dagen efter rejste alle hjem, og vinderne blev fejret i deres hjembyer. 2. og 3. pladserne blev ikke anset for ærefulde og derfor heller ikke fejret.

Da De olympiske lege var en fællesgræsk fest, kunne i princippet alle frie og ustraffede græske mænd deltage. Slaver og fremmede kunne ikke deltage som aktivt udøvende atleter, men nok som tilskuere. Kvinder var derimod udelukket både fra at deltage som udøvende og som tilskuere. Undtaget herfra var en enkelt kvinde, gudinden Demeters præstinde, som havde sin egen stol på stadionets langside.

Denne udelukkelse af kvinders deltagelse i legene begrundes i atletikkens tætte forbindelse med krig. Krig var for mænd, og derfor var også atletik, der blev betragtet som en forberedelse til krig, for mænd og ikke

for kvinder. Dette betød dog ikke, at kvinder ikke deltog i fysiske lege. De havde deres egne boldspil og andre former for spil, som de udøvede isolerede fra mændene. Et af disse spil hed efedrismos og var en blanding af keglespil, blindebuk og at lege hyphest.

Der fortælles flere myter, som begrunder, at kvinder generelt er udelukket fra deltagelse i De olympiske lege og fra atletik i almindelighed. En af disse myter omhandler den kvindelige atlet Atalante, som var en særdeles god løber og bryder. Hun slog blandt andet Achilleus' far, Peleus, i brydning og ledsagede de mandlige helte på vildsvinejagt. Atalante var som spæd af sin far, som var utilfreds med hendes køn, blevet sat ud i bjergene for at dø, men Atalante blev reddet og opdraget af en hunbjørn. Som voksen nægtede hun at gifte sig med nogen mand, med mindre han kunne besejre hende i løb. Det lykkedes først for Hippomenes, der, da han tog udfordringen op, efter råd fra Afrodite medbragte tre æbler, som han et efter et smed fra sig under løbet. Han vandt løbet over Atalante, som ikke kunne modstå æbler, og som derfor stoppede op undervejs for at samle dem op. Atalante var dermed besejret og måtte acceptere at gifte sig med Hippomenes. Med den slags myter

To kvinder leger efedrismos. *Jesper Bunk.*

begrundede grækerne i oldtiden skikke som den at udelukke kvinder fra atletik.

I Olympia måtte kvinder end ikke nærme sig området, mens legene stod på. Pausanias skriver i sin Grækenlandsbeskrivelse, at man på vejen til Olympia finder et stejlt bjerg med høje klipper, hvorfra enhver kvinde, der opdages ved den olympiske festival, ifølge lovene i Elis skal kastes ud fra klipperne. En enkelt kvinde siges at have trodset forbudet. Det var en enke fra Rhodos, der forklædt som mand overværede sin søns deltagelse i en boksekonkurrence. Da han vandt, glemte hun i sin begejstring at holde sammen på sin kappe, så den blæste op og afslørede hende. Fra den dag af, siges det, skulle både trænere og udøvende være nøgne ved legene. Kvinden fra Rhodos blev benådet, fordi der i hendes familie var flere olympiske vindere.

Det hellige område i Olympia er først og fremmest viet guden Zeus, og det største tempel i området er Zeus-templet. Det vigtigste kultsted i Olympia var imidlertid et stort alter, bestående af aske, der var ophobet gennem årtiers ofringer til Zeus. Zeus' hustru, gudinden Hera, tilbedes også i Olympia. Hendes tempel er ca. 50 år ældre end Zeus-templet, dvs. fra ca. 520 f. Kr. Templet var oprindeligt viet til både Zeus og Hera, men efter at man havde bygget det store Zeustempel, overgik det mindre tempel til Hera. Til ære for Hera blev der hvert fjerde år mellem De olympiske lege afholdt et løb for piger. Pigerne konkurrerede i sprint over en stadionlængde minus en sjettedel, dvs. ca. 160 meter. Pigen, der vandt dette løb, fik en krans af vilde olivenblade ligesom de mandlige vindere, og et maleri af hende blev hængt op i søjlegangen i Heras tempel.

I dag er De olympiske lege de mest berømte af de atletiske konkurrencer i oldtidens Grækenland, men i samtiden var de ikke de eneste. Sammen med De pythiske lege i Delfi, De isthmiske lege ved Korinth, De nemiske lege i Nemea og De panathenæiske lege i Athen blev De olympiske lege kaldt De panhellenske lege, dvs. de fællesgræske lege, fordi atleter fra alle græske byer kunne deltage i dem. Det blev derfor efterhånden muligt for atleter at deltage i lege hele året og således muligt for dem at blive professionelle. Den tætte forbindelse mellem atletikkens udøvere og militæret blev dermed også mindre.

I dag anser mange De olympiske lege for at være et vigtigt middel til skabe international samarbejde og forståelse og dermed at skabe fred i verden. I den forstand er nutidens olympiske lege heldigvis meget forskellige fra den tanke, der lå bag dem i oldtiden.

Lise Vind Petersen

Ribe Katedralskole testskole på ”Tjek på Biotek”

Hvorfor skal der bæres kittel, der skal kogevaskes eller, hvis det er engangskitler, sendes til forbrænding i lukkede beholdere? Hvorfor skal man tage kitlen af, hver gang man forlader laboratoriet? Hvorfor skal langt hår være sat op, og hvorfor må man ikke spise, drikke, påføre kosmetik eller opbevare personlige ejendele i laboratoriet under forsøget? Hvorfor skal alt brugt glasudstyr autoklaveres efter brug? Hvorfor er det forbudt at suge væsker og andet op ved oral pippetering? Alle disse spørgsmål plus en lang række flere er faktisk en vigtig del af pædagogikken bag de nyudviklede undervisningskits: ”Tjek på Biotek” som 2.g højniveauholdet i biologi afprøvede i skoleåret 2003/2004.

De nye kits er udviklet af en række forskere på Landbohøjskolen med cand. agro., ph.d. Anna Haldrup samt lic. scient. Lone Bruun i spidsen, og efter at undertegnede havde deltaget i et introducerende kursus for lærere, var vi så heldige, at Ribe Katedralskole blev udvalgt til at være en af de fem testskoler, der som de første i Europa – ja måske som de første i Verden, kunne tilbyde gymnasieelever at arbejde med praktisk genteknologi på planter!

Planten vi arbejdede med hedder *Arabidopsis thaliana (L.)* - på dansk kalder vi den Gåsemad. Den lever en uanselig tilværelse på sandede overdrev og skrænter og findes som ukrudt i haver og andre lysåbne steder. Arabidopsis har efterhånden fået status som plantefysiologernes bananflue bl.a. på grund af dens korte livscyklus (det tager ca. 6 uger fra man har sået frøene til man kan høste nye frø i laboratoriet) og dens velegnethed til laboratoriedyrkning samt dens relativt lille genom der er fuldstændig kortlagt.

I ”Tjek på Biotek” arbejder eleverne med to særskilte forsøgskits.

Kit 1 hedder: ”Transformer selv planten *Arabidopsis”*. Her sår og dyrker man selv vildtypegåsemad (altså helt almindelige, ikke-gensplejsede planter) ved kunstigt lys i laboratoriet. Planterne beskæres jævnligt så de forgrener sig, og når der er ved at være rigeligt

Johanne transformerer.

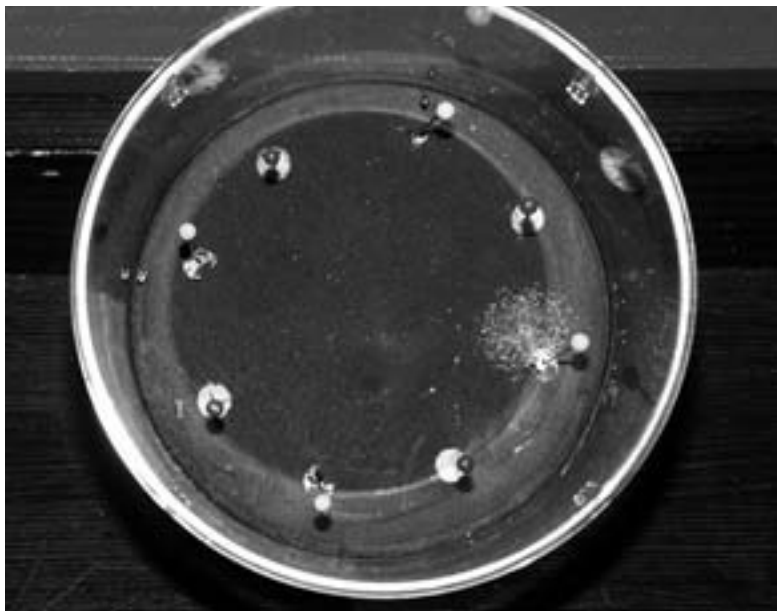
med blomster, begynder man at opformere en koloni af gensplejsede bakterier, som modtages med posten fra Landbohøjskolen. Bakterien er en gensplejset stamme af *Agrobacterium tumefaciens. Agrobacterium* har den for genforskerne heldige egenskab, at den helt naturligt angriber planter og indfører gener i dem. Normalt fører det til sygdommen rodhalsgalle – men netop sygdomsgenet er fjernet fra de stammer, man bruger til gensplejsning. Derimod har man indsat nye gener i bakterien – bl.a. et gen, der gør bakterien ufølsom overfor et stof, der hedder kanamycin, samt et markørgen (GUS-genet), der koder for dannelsen af et enzym, der kan katalysere en reaktion, hvor et ufarvet stof bliver omdannet til et blåt farvestof.

Selve transformationen (fagudtrykket for overførsel af gener fra bakterien) af de blomstrende gåsemadsplanter sker ret simpelt ved, at man vender bunden i vejret på urtepotten og simpelthen dypper blomsterne i en opløsning af levende bakterier i nogle minutter. Herefter stilles planten i en plasticpose (forsvarligt mærket med GMO-etiketter med en beskrivelse af indholdet samt navn og dato) i vindueskarmen (i et aflåst lokale hvor kun instruerede elever og lærere har adgang), indtil planten har sat skulper med frø.

Frøene høstes og overfladesteriliseres, hvorefter de udsås i petriskåle indeholdende kanamycin, og efter nogle dage vil der fremspire små kimplanter. De allerfleste af dem vil være hvide og dø tidligt – kanamycinen ødelægger nemlig grønkornene og umuliggør derved fotosyntese. Men, hvis man er heldig, vil der være enkelte små grønne planter – planter som kan tåle kanamycin og derfor må være transformanter – altså gåsemadsplanter med nye gener. Disse planter kan man yderligere tjekke for tilstedeværelse af det nævnte GUS-gen – først affarves de i alkohol, hvorefter GUS-reaktionen giver de små planter en indigoblå farve. Transformationsprocenten vil typisk ligge på få procent, så der skal mange frø til for at se transformerede planter. I vores første forsøg så vi kun to GMO-planter.

Forsøget er meget arbejds- og tidskrævende, og man kan måske synes, at det ikke er det værd med så lille en succes - men, som i så mange andre undervisningssammenhænge, er det ikke altid resultatet, der er det vigtigste – det, at eleverne selv har udført (de fleste – enkelte kræver Arbejdstilsynet at læreren udfører) procedurer, giver dem en indsigt i gensplejsnings- og transformationsteknikkerne samt sikkerhedsspørgsmålene, som er det hele værd!

Det andet kit hedder "Kræsne jordlopper", og det går i korte træk ud på at undersøge, om jordlopper (bladædende biller, der kan optræde som skadedyr) fore-



Der er spist langt mere af vildtypebladene end af GMO-bladene.

trækker vildtypegåsemad frem for en transformeret gåsemad, der har fået indsat gener fra den afrikanske durra-plante. Disse gener gør, at gåsemadsplanten indeholder et stof der kaldes dhurrin. Når insekter gnaver i bladene, frigøres der nogle naturligt forekommende enzymer der omdanner dhurrinen til bl.a. blåsyre (HCN), der jo bekendt er giftigt og meget ildesmagende. På den måde vil det være muligt at gøre afgrøder modstandsdygtige mod insektangreb, hvilket vil kunne gavne den globale fødevareproduktion. I vores fire forsøgsarenaer var det meget tydeligt, at insektgnav var langt hyppigere på vildtypeplantern end på de transformerede planter. Et meget simpelt forsøg, der afsluttes efter et par dage med et meget tydeligt resultat. Og selvfølgelig aflives jordloppperne (i fryseren!) og alt materiale autoklaveres.

Og hvorfor så al den snak om sikkerhed. Jo, formålet med undervisningen i bioteknologi er også at give en indsigt i risikomomenter, og den grundige risikovurdering, Skov- og Naturstyrelsen har foretaget på disse to kits, er en vigtig del af de diskussioner, man på klassen må tage vedrørende fordele og ulemper ved anvendelsen af de nye teknikker.

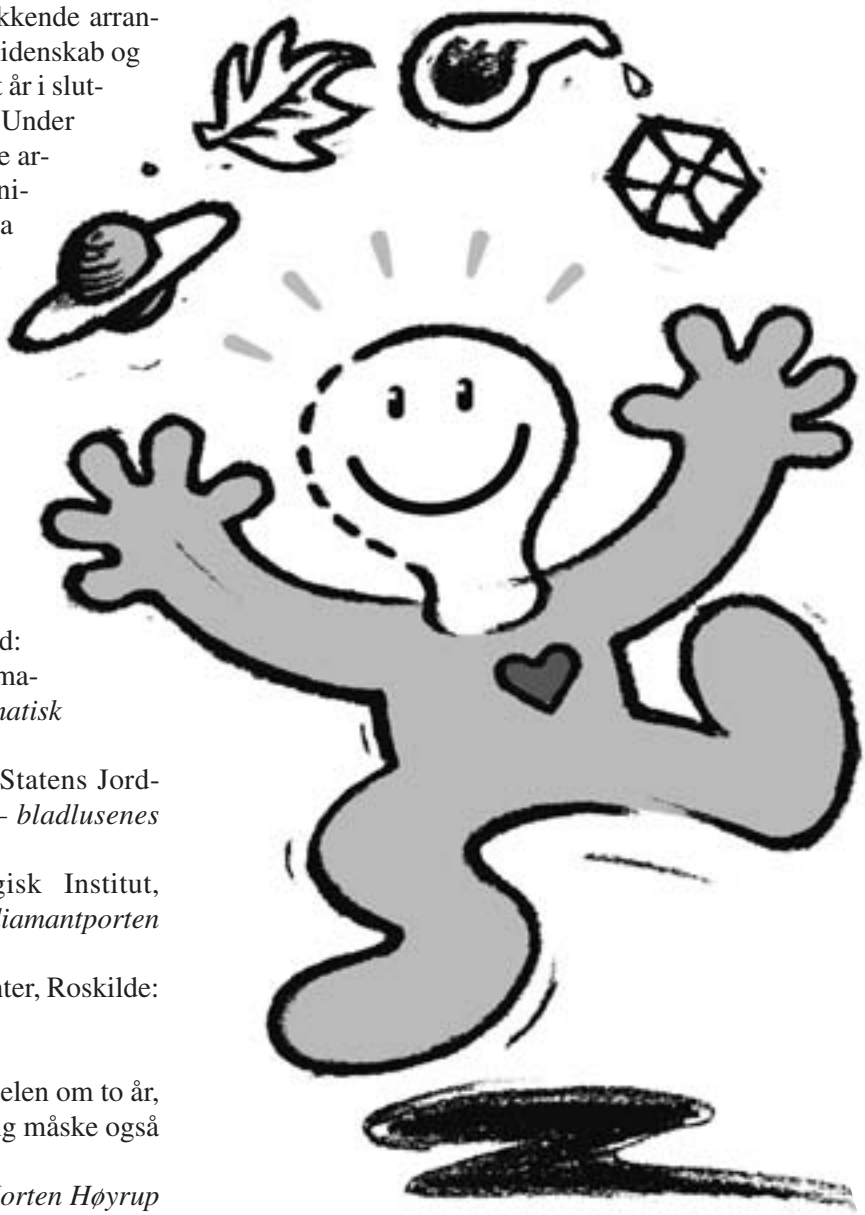
Vi skal ikke lade fascinationen løbe af med os – men omvendt må frygten heller ikke tage overhånd og stoppe alt. Det er den gyldne middelvej, der må skabe det bæredygtige fremskridt indenfor bioteknologierne. Og det er slet ikke så let endda at tage stilling til!

Jørgen Baungaard Hansen

www.kursus.kvl.dk/tjekpaabiotek/

Naturvidenskabsfestival 2004

Naturvidenskabsfestivalen er et landsdækkende arrangement, der skal øge interessen for naturvidenskab og teknologi. Festivalen afholdes hvert andet år i slutningen af september (første gang i 1998). Under festivalen er der over hele landet en række arrangementer og foredrag på forskelligt niveau og med forskellige målgrupper fra folkeskoleelever over gymnasieelever til den almindeligt interesserede offentlighed. På Ribe Katedralskole besluttede vi os for at deltage for første gang i år. Vi besluttede denne gang at begrænse os til, at eleverne skulle høre et antal foredrag. Idéen med de valgte foredrag var, at dække de fleste naturvidenskabelige fag, så de fleste elever kom til at opleve mindst ét foredrag i løbet af ugen.



Programmet for foredragene, så således ud:

Adjunkt Lasse Borup, Institut for matematiske fag, Aalborg Universitet: *En matematisk billedknuser.*

Seniorforsker Lars Monrad Hansen, Statens Jordbrugsforskning, Slagelse: *Computeren – bladlusenes gode ven.*

Lektor Tonci Balic-Zunic, Geologisk Institut, Københavns Universitet: *Rejs igennem diamantporten og ind til Jordens indre.*

Professor Lars Carlsen, Awareness Center, Roskilde: *Kemiske våben.*

Når festivalen næste gang løber af stabelen om to år, forventer vi at være med igen. Denne gang måske også med andre aktiviteter end blot foredrag.

Morten Høyrup

At vi er til

Om Bjørn Nørgaards *Stele* på Ribe Katedralskole

Et nyt kunstværk i skolens biblioteksgård

Jaså, et nyt kunstværk på Ribe Katedralskole. Det er da meget godt, men gør det i virkeligheden nogen forskel? Vil denne halvkedelige sten os noget af betydning, eller er den bare endnu et møbel, oven i købet et meget ubekvemt møbel, i den ellers så funktionelt indrettede biblioteksgård? Svaret på det ovenstående er utvetydigt ja, værket gør en forskel. Selv om en stenskulptur af den enkle slags, en såkaldt stele, kan virke provokerende fåmælt og tidløs i en verden, der for længst har overhalet sig selv, så har den faktisk noget at byde på. Mere, end man umiddelbart ser.

Det omtalte kunstværk, som er opstillet centralt i den lille, hyggelige gård mellem skolens hovedbygning og biblioteket, er Bjørn Nørgaards *Stele* fra 1980. Værket blev skænket af Ny Carlsbergfondet og kom til Ribe Katedralskole i juni 2003, hvor overdragelsen blev fejret ved en reception i de nye omgivelser. Hans Edward Nørregaard-Nielsen var mødt op som repræsentant for Ny Carlsbergfondet og holdt en inspirerende tale. Der var hvidvin, der var solskin, og mange mennesker var mødt op. Det var ganske festligt.

Bjørn Nørgaard og stelen

Bjørn Nørgaard er ikke hvem som helst. Han er en af sværvægterne i nyere dansk kunsthistorie. Mange kender ham formentlig fra den famøse hesteofring i 1970, hvor han sammen med sin kone parterede en hest og hældte den på syltetøjsglas. Senere er han blevet kendt for værket *Menneskemuren* fra 1982, som er udstillet på Statens Museum for Kunst, og ikke mindst for sine *Gobeliner til Dronning Margrethe II* fra 2000, der hænger i Riddersalen på Christiansborg. Her på skolen møder vi imidlertid Nørgaards kunst i et mere beskedent format. En stele er vel næppe helt så opsigtsvækkende som en hesteofring eller 17 gobeliner, men til gengæld fascinerer den på en anderledes og mere underspillet måde.

På den ene side er der tale om ydmyg kunst. Stelen er et enkelt værk i sten, der leverer et enkelt budskab, og som i regelen ikke kræver det store tekniske mesterskab af den, der opfører den. Skabelsen af en stele kan i yderste konsekvens blot dreje sig om, at man rejser en sten på højkant. Det er så det. På den anden side vækker stelen associationer til en lang kulturhistorie, hvor mennesket løbende har markeret sine handlinger eller blot sin eksistens med diverse mindesmærker. Fra vor egen kultur kender vi runesten med indskrifter og båndornamentik, fra egyptisk og græsk kultur kender vi steler – enkle, opretstående sten evt. med indskrift og relief. En stele er altså ikke bare en sten. Den er en ældgammel udtryksform, der uundgåeligt medbringer en vis portion kulturhistorisk vingesus.

Nørgaards stele dyrker denne dobbelthed. Dels er der (tilsyneladende) tale om en meget enkel og i den forstand ydmyg form, en kort søjle med afrundet spids, dels påkalder stelen sig den årtusindegamle tradition, den er rundet af. Dette sker i kraft af to indgraveringer ved søjlens fod. Den ene er en konturtegning af en obelisk, den anden er et enkelt båndornament. Obelisken kendes fra egyptisk kultur, båndslynget fra den mellemøstlige og senere den nordiske – fx fra runestenene, som jeg nævnte før, og fra de norske stavkirker. Stelen synes dermed at ville aktivere disse vidt forskellige kulturer som en klangbund for sit eget udtryk som den altså i vid udstrækning har lånt. På dette punkt er vær-

Stelen i biblioteksgården. Kom og se – der er offentlig adgang.

ket meget tidstypisk. I den postmoderne epoke er det almindeligt, at kunstneren låner stiltræk alle vegne fra og sætter dem sammen efter sine helt egne regler eller mangel på samme.

I nærkamp med stelen

Og så er vi ved det – at gå i nærkamp med stelen. Vi kan dog ikke forvente at vinde. Dels er det at levere en udtømmende værkanalyse alt for stor en opgave til, at det kan lade sig gøre i en artikel af denne type. Dels er det muligvis slet ikke meningen, at man skal vinde i betydningen afkode stelen restløst. Det er ikke alle kunstværker, der kan omsættes til klare budskaber, og hvis man alligevel forsøger, kan det i nogle tilfælde munde ud i deciderede overgreb. Så vi vælger at holde os på måtten – hvilket dog langt fra betyder, at vi må indstille afsøgningen af værket. Det handler om at få stelen i tale, om at komme på sporet af den, forundres over den, og det kan vi godt fortsætte med lidt endnu. Og man kan jo selv opsøge værket, når man er færdig med at læse her. Det vil jeg på ingen måde fraråde.

Stelen kan virke en smule afvisende eller måske endda intetsigende ved første øjekast, men skinnet bedrager. Formen, der som nævnt synes meget enkel, er i virkeligheden kompliceret og inviterer til en nær-

mere undersøgelse. En sådan vil afsløre, at der er væsentlige uregelmæssigheder ikke bare i værkets overflade, men også i selve kroppen, søjleformen. Det afrundede stykke øverst er slankere end den resterende søjle, og man fornemmer en bevægelse opad, som om spidsen skydes eller trækkes ud af bund- og midterstykket. Indtrykket forstærkes af, at spidsen er finere tilhugget end resten af søjlen, når man ser bort fra to områder på den nederste del, som er slebet helt blanke, og som er dekoreret med de føromtalte indgraveringer. Det lader altså til, at det, der umiddelbart fremstår som en regulær søjle, ikke bare er en søjle, men derimod en mere kompleks form med en kerne, der i et vist omfang kan aflæses i overfladen. Dog forbliver kernen fordunklet, da der kun efterlades forholdsvis få spor af den til beskueren.

Dette henleder opmærksomheden på den gyldne stribe, der løber langs stelens midterakse. Er der her blot tale om noget ydre og i den forstand falsk – en tynd bemaling, der ikke holder, hvad den lover – eller er det selve kernematerialet, der afslører sig? Og hvis det er tilfældet, skal guldet så symbolisere det guddommelige, som vi kender det fra middelalderkunsten, eller skal det henlede tankerne på det fornuftens lys, som vores civilisation i vid udstrækning hviler på, og som i vore dage dyrkes med foruroligende foretagsomhed i visse dele af verden? Eller peger guldet snarere på et brændende kaos? På forfængelighed, grådighed, vildfarelse og ustyrlige drifter? Helvedes flammer? Tolkningsmulighederne er mange.

Det næste, man studser over, er de blanke områder med indgraveringerne. Hvordan kan det være, at den ellers så dramatiske, groft tilhuggede overflade pludselig falder til ro og bliver spejlblank? Skal det illustrere, at værket kommer til klarhed netop her, og hvad går denne klarhed i givet fald ud på? Er det et kulturmøde, der iscenesættes – den egyptiske obelisk og den nordiske båndornamentik mødes, og sød musik opstår? Eller er det snarere to grundprincipper i tilværelsen – obeliskens rette linjer, dens strenghed, rationalitet og maskulinitet, og ornamentets bløde kurver, dets elegance, emotionalitet og femininitet, der fremstilles som to sider af samme stele? Hvis altså ikke pointen er den modsatte, og det netop er afstanden mellem de diametrale modsætninger, deres uforenelighed og evige kamp, der vises frem som et tragisk grundvilkår. Igen viser det sig altså, at beskueren kan gå mange veje i sin afkodning af værket.

Og man kunne fortsætte. Stelen kredser bl.a. om netop dette – om betydninger, hvordan de opstår og avler nye betydninger i et aldrig afsluttet netværk. Man kan mistænke Nørgaard for at have stillet sig selv den opgave at åbne det værst tænkelige tolkningsmorads med det mindst mulige udvalg af udtryksmidler. Han har i hvert fald skabt et værk, der på den ene side er upåfaldende og tenderer i retning af minimalismen, mens det på den anden side aktiverer en syndflod af betydninger, der truer med enten at sende beskueren i chok eller på et længerevarende orienteringsløb i bibliotekets gange. Han har spurgt, hvor lidt der skal til, for at det bliver for meget, og svaret med en stele.

Budskab eller blot galskab?

Her kunne man passende vende tilbage til de indledende linjers skepsis: Hvis stelen ikke har et klart budskab, er der så overhovedet nogen mening i at ofre tid og opmærksomhed på den? Ja, lyder det korte svar, det er der i høj grad. Først og fremmest vil stelen opleves, virkelig opleves, med hud, hår og hjerneceller. Den vil aktivere os sanseligt, kropsligt og intellektuelt, så vi for en stund træder ud af hverdagsmennesket og oplever os selv og det mystiske faktum, at vi er til, og at dette har en værdi. At vi lever, roder og regerer, og at nogen har fundet denne kendsgerning væsentlig nok til at fejre og fastholde den ved at sætte et mærke for eftertiden. En stele. Stelen skal altså ikke ses som et mindesmærke for

noget bestemt, fx en person eller en historisk begivenhed. Det er der intet belæg for, da den betydningsmæssigt stritter i alle retninger. Derimod kan man opfatte den som en generel påmindelse om eksistensen og om menneskets evne til at sætte sit aftryk på den. Udgøre og udvirke en forskel.

Stelen og skolen

Hvordan er mødet mellem hesteofrerens stele og traditionsskolen så forløbet? Udmærket. Stelen er blevet en del af hverdagen, man løber på den i frikvarterene og hilser afmålt, eller man standser op en stund og lader eftertanken eller blot øjeblikkets stemning få rum omkring sig i bevidstheden. Til andre tider virker stelen nærmest anonym. Når eleverne haster forbi eller er fuldt ud beskæftiget med hinanden eller et krævende gruppearbejde ved et af biblioteksgårdens borde, er det som om, stelen træder lidt ind i sig selv. Som om den trækker sig tilbage til sin ellers så provokerende anderledeshed som kunst og blot lader livet passere omkring sig, indtil det atter standser op, og den bliver synlig på ny. Det er ikke noget negativt. Det er en slags gensidig respekt.

Der er heller ikke noget modsætningsforhold mellem stelen og skolen som institution. Tværtimod. Stelen er et ambitiøst projekt, der besidder en høj grad af kompleksitet og kvalitet, og som med største selvfølgelighed trækker på flere tusinde års kunst- og kulturhistorie. Et emneområde, man gør en del ud af på Ribe Katedralskole, og som man passende kan læse om bag bibliotekets vinduer, hvorfra man har en fin udsigt til Nørgaards værk. Det er måske ikke hver dag, man tænker over det, men i det lange løb kaster stelen både oplevelser, inspiration og motivation af sig for lærere såvel som elever. Den er en ressource for skolen på sin egen stilfærdige måde.

Jesper Bunk

Nærbillede af Stelen.

Strukturreformen og Ribe Katedralskole

Den 1. januar 2007 træder strukturreformen i kraft. Amterne bliver nedlagt, og 5 nye regioner oprettes først og fremmest med det formål at drive sygehuse. Ribe Amt har hidtil drevet Ribe Katedralskole. Det betyder, at amtet har tildelt skolen bevilling til drift, forvaltet personaleansvar, sørget for bygningsvedligeholdelse og gennemført den nødvendige udbygning af skolen. Dette ændres med strukturreformen. Fra 1. januar 2007 bliver Ribe Katedralskole en selvejende institution med en egentlig bestyrelse.

Ansvaret for gymnasieundervisning har hidtil været delt mellem staten og amterne. Staten eller undervisningsministeren har bestemt indholdet i gymnasiet, fagene og deres timetal, eksamen og krav til lærere, mens amterne som nævnt har stået for driften af gymnasieskolerne. Ændringerne i ejerforholdet fra 2007 betyder i store træk, at bestyrelserne vil overtage amternes opgaver efter taxameterbevilling fra staten.

De nye bestyrelser skal have flertal af eksterne repræsentanter. De skal primært komme fra lokalområdet blandt andet fra regionen, kommunerne og erhvervslivet og fra de videregående uddannelser. Herudover vil bestyrelsen få repræsentation fra forældre, elever og medarbejdere. Bestyrelsen vil få ansvaret for skolens drift. Den vil få kompetence til at bestemme skolens kapacitet og udbuddet af studieretninger og valgfag inden for de givne økonomiske rammer. Bestyrelsen får endvidere ansvaret for ansættelse og afskedigelse mv. af rektor, der varetager den samlede ledelse af institutionen, lærere og andet personale, mens staten får det overordnede overenskomstmæssige ansvar.

For Ribe Katedralskole kunne det for eksempel betyde, at bestyrelsen blandt andre kunne bestå af repræsentanter fra den kommende Esbjerg Kommune, fra den syddanske region, fra Syddansk Universitet og fra Ribe Erhvervsråd samt repræsentanterne fra forældre, ansatte og elever. Lokal tilknytning og interesse for skolen kunne være en del af grundlaget for en bestyrelse.

Den ny bestyrelse etableres først fra 2007. Forberedelsen til overgang til selveje skal ske i en midlertidig bestyrelse, der tiltræder 1. januar 2006. Denne bestyrelse skal blandt sine medlemmer have kendskab til etablering og drift af selvejende uddannelsesinstitutioner og være uafhængig af amtsrådet. Den får til opgave med ansvar over for undervisningsministeren at varetage ledelsen af de nødvendige opgaver vedrørende forberedelsen af skolens overgang til statsligt selveje og i den forbindelse varetage Ribe Katedralskoles interesser i forhold til Ribe Amtsråd. Det gælder blandt andet skolens vedtægt, skolens første budget og indretningen af skolens administration.

I den kommende struktur bliver der også nogle opgaver til regionerne og til et forpligtende samarbejde mellem institutionerne om kapacitet, udbud og elevfordeling, som det hedder i forligsteksten. Regionerne skal koordinere den geografiske placering, udbuddet i regionen og kapaciteten med henblik på, at der er et varieret uddannelsestilbud til alle. Regionerne får også indstillingsret i forhold til placering af nye gymnasier over for undervisningsministeriet.

Gymnasierne skal indgå et forpligtende samarbejde med hinanden og med regionen om at koordinere fordelingen af elever på skolerne. Dette samarbejde skal overtage den rolle, de amtslige fordelingsudvalg hidtil har haft. Fordelingen af elever her skal ske under hensyn til elevens ønsker om skole, studieretning og valgfag samt transporttid til skolen.

Formålet med overgang til statsligt selveje er ifølge regeringen at sikre bedre sammenhæng i ungdomsuddannelserne. Gymnasierne får nu ensartede styrings- og

rammevilkår. Det betyder, at tekniske skoler, handelsskoler og gymnasier nu får samme ejerforhold, og at alle institutioner bliver styret ved hjælp af taxametre. Det kunne muliggøre et samarbejde mellem forskellige institutionsformer, som også gymnasiereformen lægger op til.

Den afgørende ændring bliver indførelsen af taxameterstyring på skolen. I dag har gymnasiet et taxameter, hvor antallet af klasser - og ikke antallet af elever er afgørende for tildelingen af undervisningstimer og dermed skolens bevilling. Samtidig får de mindre skoler en relativ større bevilling pr. klasse end de større skoler. Det sker for at sikre, at der kan oprettes et tilstrækkeligt udbud af fag, så der f.eks. kan uddannes studenter med valgfag på højt niveau i fysik og kemi. Skal gymnasiet leve op til de intentioner om faglighed og den tilpasning til nye videns- og fagområder, der er forbundet med gymnasiereformen, og skal man fastholde et decentralt gymnasietilbud, er det nødvendigt med et taxameter, der giver mindre skoler tilstrækkelige ressourcer til at oprette et varieret udbud af studieretninger og valgfag.

I aftalen om kommunalreformen er det besluttet at gennemføre en analyse og en reform af styresystemet. Formålet er at modernisere selveje og taxameterfinansiering i det hele taget, så det i højere grad understøtter både de uddannelsesmæssige målsætninger om, at flest muligt påbegynder og afslutter en ungdomsuddannelse af høj kvalitet, og om et bredt og varieret udbud af ungdomsuddannelser. Regeringen skriver, at økonomistyringen vil tilgodese de nuværende gymnasiers faglige profil, således at gymnasiereformen kan implementeres alle steder i landet. Det mener skolen, at man bedst kan gøre ved et taxameter, der diffentierer bevillingen pr. elev efter skolestørrelse og klassetal, og tager hensyn til de omkostninger, der er forbundet med drift af skolens mange faglokaler.

Bent Karsdal

Glimt fra 1.a's lejrskole

Turen gik til Odense, hvor et varieret fagtligt progam ventede forude, men hvor der også var tid til socialt samvær med de nye klassekammerater. Kort sagt 4 dage med museumsbesøg, undervisning, hygge og afslapning i den fynske hovedstad, og hvor nye venskaber blev grundlagt og udviklet.

Besøg i H. C. Andersens Hus. Museumsinspektør Karsten Eskildsen giver os et grundigt indblik i eventyrdigterens liv.

“ Vi sejler op ad åen”. På vej mod Hunderupskoven og Den Fynske Landsby.

Udendørs hygge med bl.a. Skak og boccia på vandrerhjemmet Kragsbjerggården.

Pia Rusborg og Lars Bjørn

1.b's lejrskole

Klassen var på lejrskole fra mandag den 30. august til torsdag den 2. september, som sidste del af deres introforløb.

En af de absolut favorable ting ved vores lejrskole var, at vi først skulle af sted midt på formiddagen. Dette betød, at vi kunne sove længe, og vi var derfor fra starten positivt stemt over for hele mulletjavsen.

Efter en hyggelig togtur, der kun blev spoleret af det faktum, at DSB havde solgt vores billetter to gange, nåede vi frem til Skanderborg. Vandrerhjemmet var helt ude i skoven - bogstaveligt talt. Med vores tunge oppakning måtte vi kæmpe os igennem en nærmest olympisk Marathondistance i kuperet terræn, inden vi udmattede kunne indkvarteres på vandrerhjemmet.

Næste punkt på dagsordenen var kanosejlads; et punkt der var blevet set frem til med blandede følelser, fx havde en anonym deltager dårlige erfaringer, da vedkommende, efter en tidligere sejlads i en sådan aflang zinkbalje af et fartøj, var kommet gennemblødt i land. Den drivvåde tilstand skyldtes et dramatisk overfald af en hønemor af en svane, der havde fået den skøre ide ind i knoppen, at man var ude efter hendes unger. 1. b's forsøg med kanosejlads blev dog knap så dramatisk, men til gengæld blev det ikke mindre vådt. Vi var kun lige nået til søens modsatte bred, da de første regndråber begyndte at falde, og eftersom visse besætninger åbenbart foretrak at sejle siksak i stedet for ligeud, var flere pænt gennemblødte, da vi endelig nåede i land.

Da vi var dryppet af, stod den på en god gedigen gang lasagne, der absolut ikke gav anledning til de største beklagelser - maden var, ud over de maleriske omgivelser, et plus ved vandrerhjemmet.

Vi indrømmer det blankt; havde vi ikke delt værelse med en krydsning mellem Yvonne (fra Olsenbanden) og generalløjtnant Kjeld Hillingsøe, var vi aldrig blevet færdige til tiden. Vore anstrengelser var forgæves, da ikke alle var blevet velsignet med et sådant "vækkeur." Resultatet var, at vi måtte gå hele vejen op til stationen, hvorfra vi skulle køre med tog ind til Århus.

Første stop var Steno Museet. Selvom navnet unægtelig giver associationer til noget, der kunne kede selv Piet van Deurs ihjel, må vi indrømme, at det var svært at abstrahere fra den lille snert af fascination, der så småt opstod.

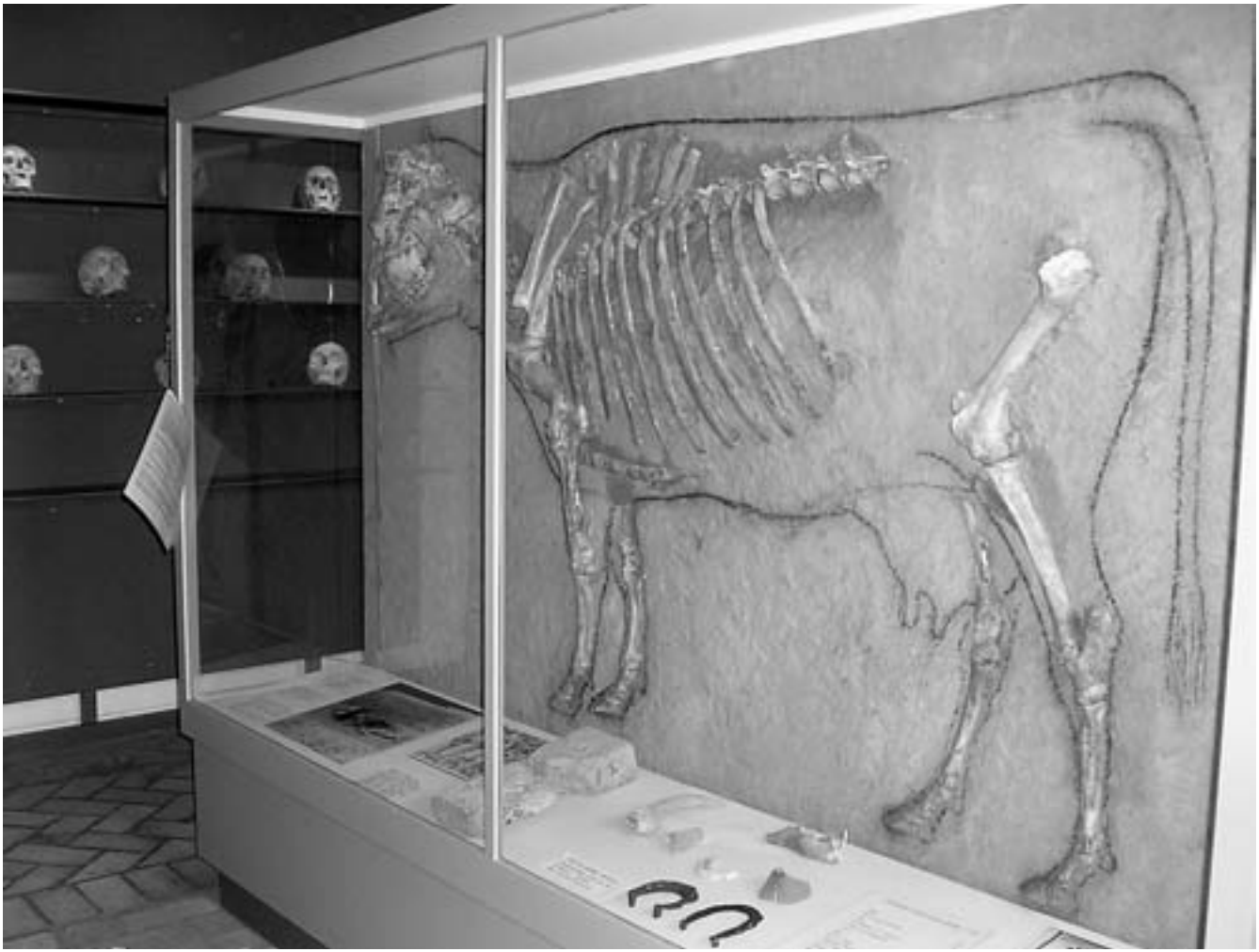
Antikmuseet var, lad os kalde det uinspirerende og en stor skuffelse for vores stakkels latinlærer, da udstillingen i anledning af de olympiske lege ikke levede op til den megen presseomtale. Herefter fik vi lejlighed til at opleve lidt af Århus Festuge; arrangementet der kostede os vores ellers planlagte indlogering i Århus, inden vi tog bussen tilbage til Skanderborg.

Onsdag startede med en dukkert i søen - en aftale fire-fem tøser i et overgearet, hyperaktivt øjeblik havde indgået den forrige aften. Dagens program bar igen præg af historiens vingesus. Formiddagen blev tilbragt på Frihedsmuseet, en bunker fra 2. verdenskrig. Det var en kold, men i bund og grund også interessant oplevelse. Dagens andet programpunkt var virkelig et af dem, der trak tænder ud; et besøg på Øm Kloster.

Vi blev lukket ind, men hvor var klosteret? Mange havde glemt at tage højde for det lille ord, der også beskriver klostret, nemlig ruin. Men en ruin skal jo også bestå af noget – det eneste, der var tilbage, var nogle store sten. Klassen havde hjemmefra fået til opgave at lave en beskrivelse og en kildeanalyse af et historisk levn. Dette gav visse problemer, da alle de gode skeletter hurtigt blev taget, og vi ikke havde lyst til at skrive om en sten. En rar museumsansat fortalte os om endnu en bygning, der var fyldt til randen med historiske levn. Der gik vi så om. Pludselig var den der, KOEN. Et

næsten intakt skellet af en Bos Taurus Domesticus. Den måtte vi skrive om, det var første gang vi gennemanalyserede en død ko.

Den aften var der dømt underholdning til den store guldmedalje. Vi oplevede helt nye sider af de gamle græske myter. Hvert værelse fik udleveret en myte, der skulle dramatiseres, og aldrig er Ikaros fløjet og faldet så elegant, aldrig har Minotaurus været mere frygtindgydende og den trojanske hest så leopardplettet - kun fantasien satte grænser, hvad udklædningen angik. Efter at vi havde fået rørt lattermusklerne, fortsatte vi det sociale samvær på et par af værelserne.



Torsdagen blev brugt på rengøring af værelserne og hjemtransport til Ribe og omegn. DSB havde med stor omhu sørget for, at vi kom godt rundt i det ganske danske land. Fra Skanderborg over Herning til Esbjerg og derfra med bus resten af vejen, hvilket betød at hjemrejsen tog dobbelt så lang tid som udrejsen. Det gjorde dog ikke så meget, da der så var rig mulighed for at fordøje de mange indtryk. Lejrskolen var en god afslutning af vores introforløb.

Rikke Ebsen og Susan Guldberg, 1b

Fire piger til Fysik Workshop i Århus

Vi var fire piger fra Ribe Katedralskole, der i efterårsferien sammen med i alt 38 personer fra gymnasier i hele landet, var samlet på Aarhus Universitet, hvor vi oplevede tre dage med sjov, spændende og banebrydende fysik.

Mandag

Turens begyndelse var hård, da vi skulle tidligt op. Efter halvanden times kørsel var vi ved Aarhus Universitet, hvor vi skulle finde bygning 520 og mødes i kantinen på 7. sal. Vi startede med frokost. Da en brokkede sig over, at saftevandet var lunkent, hældte en af de studerende flydende kvælstof ud over det hele og sad og legede med det! Efter frokost var vi til foredrag med Søren Keiding, som fortalte om energiomdannelser og sammenlignede med Ferrari. Derefter var der en yderst spændende rundvisning i forskningslaboratorierne. Vi så maskinerne ASTRID og lillesøsteren ELISA (ELectrostatic Ion Storage ring Aarhus), STM-laboratoriet (Skanning Tunnel Mikroskopet), Atom- og kernefysiklokalet, og femtosekund lasere (verdens korteste lysglimt). Efter pausen var der fysikshow, hvor to af de studerende fyrede et totalt underholdende show af med en masse forsøg om elektromagnetisme. De brugte f.eks. borde, tavler osv. som højtalere. Efter aftensmad var vi på Steno Museet, hvor vi fik rundvisning og fløj en tur ud i rummet og så på stjerner. Vi gik ud til vandrehjemmet, hvor vi skulle sove.

Tirsdag

Dagen begyndte kl. 9 med foredrag af Klaus Mølmer, som fortalte om Den Kvante-mekaniske Computer. Kvantekryptering består i, at man udnytter, at et signal på samme tid kan antage forskellige værdier, og bruger dette til at beskytte informationen mod aflytning. Læs evt. mere om kvantecomputing på hjemmesiden ww.phys.au.dk/quantop/theory.shtm. Til næste punkt på programmet blev vi delt op i hold og besøgte efter tur de forskellige forskningslaboratorier.

Vi prøvede:

- Kernefysik: Her diskuterede og beregnede vi nogle massers kinetiske energi. På computeren fangede vi bølger og fandt ud af, hvad der var i disse bølger, og til sidst legede vi med elektroner.
- STM: Først fortalte en af lærerne om, hvordan man brugte udregningsprogrammet til blandt andet at udregne grafer. Derefter så vi overfladen af en lille krystal, og fik selv lov til at indstille maskinen til, hvor tæt man skulle på krystallen, og hvilken farve ujævnhederne skulle have.
- ELISA: Maskinen er opfundet af en professor fra Aarhus Universitet. Der er tre maskiner i hele verden, da man i Japan har kopieret den århusianske maskine i 2 eksemplarer. Vi blev vist rundt af tre forskellige forskere, der fortalte om hver deres. Der blev fortalt, hvordan man skød ionerne ind i maskinen og målte bølgeafstanden og holdbarheden. Derefter blev ionerne spaltet med lasere, og ud af det kunne man for eksempel se, hvordan man hjælper folk med grå stær. Man kan tage det, der giver grå stær, fra øjet og sende det ind i maskinen. Hvis det går i stykker, kan man måske skyde laserlyset ind i øjet og helbrede folk.

Senere hørte vi et foredrag af Brian Bech Nilsen. Han fortalte om Siliciumalderen, som er den tid, vi lever i nu. Silicium er det mest anvendte halvledermateriale i mikroelektronikken, der i disse år udvikler sig til nanoteknologi.

Derefter skulle vi se anden del af fysikshowet, der handlede om lydbølger. Vi så blandt andet et forsøg, der

viste, hvordan man kan lave hul i et nyrenoveret loft ved hjælp af varmt vand i en beholder og flydende kvælstof i en lukket colaflaske (selvom det nok ikke helt var det, der var formålet med forsøget!). Når man sætter en lukket flaske flydende kvælstof ned i varmt vand, giver det et sådan tryk, at flasken eksploderer. Efter aftensmad var der fællesarrangement, hvor der var underholdning og konkurrencer. Konkurrencerne bestod blandt andet i, at vi skulle lave det højeste tårn af spagetti og agurk. Vi havde også "tegn og gæt". Til sidst skulle vi gætte, hvor mange huller, der var i deres loft. Præmien var deltagelse i Workshop 2005, men det kræver, at man er villig til at gå 1.g om, da Workshoppen kun er for 1.g'ere.

Onsdag

Dagen begyndte med foredrag af Liv Hornekær, som fortalte om livets molekylære byggesten. Det handlede om, hvordan stjerner bliver født. Derefter var der igen øvelser. Til sidst var der evaluering, hvor vi så billeder fra de tre dage.

Det har været alle tiders tur. Vi lærte en helt masse på en sjov måde. Og det var nogle underholdende studerende, der gad bruge noget af deres tid på os. Det kan kun anbefales, at man, hvis man kan lide fysik, tager afsted. Man behøver ikke være vildt dygtig til fysik for at kunne deltage, for hvis man ikke forstår et eller andet, så forklarer de det, så man forstår det. Det var hyggeligt, og det er en skam, vi ikke kan komme derop næste år...

Bettina, Maja, Karina og Kirstine, 1z

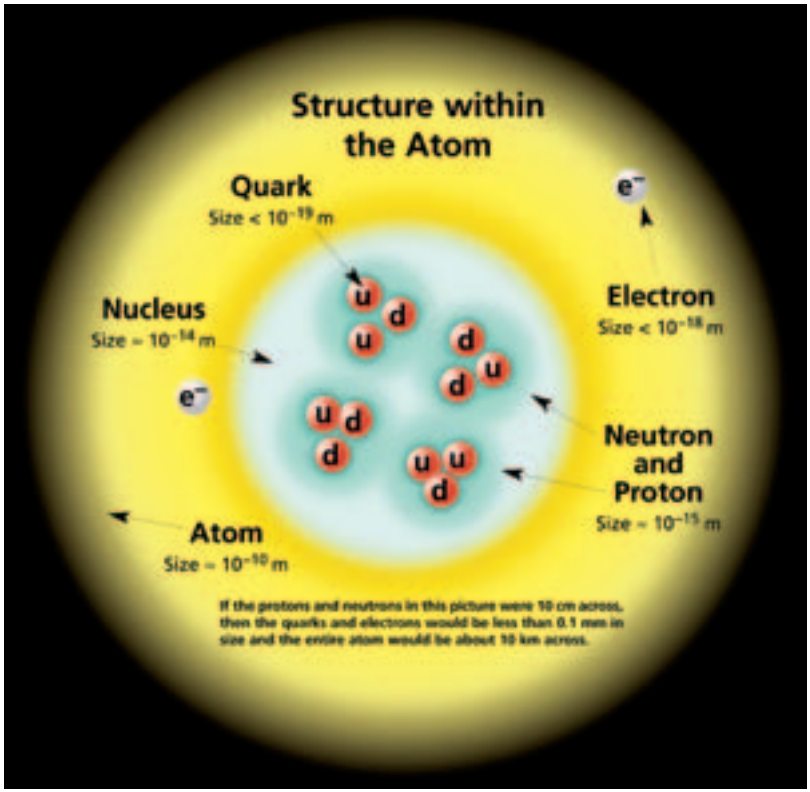
Studietur med fysik - CERN og Rom

Årets studietur for 2.y og 2.z var en studietur med fagene dansk og fysik. I det følgende vil jeg beskrive fysikprogrammet på denne tur.

Turens endemål var Rom, men vi havde valgt at tage en lille omvej over Geneve i Svejts for at besøge det fælleseuropæiske partikelforskningslaboratorium CERN. CERN har gennem de sidste 50 år været ét af de absolutte centre for forskning i naturens mindste byggesten. På CERN skulle vi besøge et eksperimentelt område, CMS-detektoren, og se et lille museum om CERN, CERNs historie og de fysiske opdagelser, der er blevet gjort på CERN.

CMS-detektoren er en del af det nyeste store projekt, der arbejdes med på CERN, den såkaldte LHC (Large Hadron Collider), der skal forsøge at eftervise den sidste lille del af det, partikelfysikerne kalder standardmodellen. Som de fleste nok er bekendt med, er atomerne opbygget af en kerne, hvorom der kredser et antal elektroner. Kernen er opbygget af to typer partikler: protoner og neutroner. De sidste 40 års forskning har vist, at protoner og neutroner igen er opbygget af tre partikler kaldet kvarker. Protonen er f.eks. opbygget af to op-kvarker og en ned-kvark, og neutronen er opbygget af en op-kvark og to ned-kvarker. Op- og ned-kvarken, elektronen, en partikel, der hedder neutrinoen, og deres antipartikler udgør 1. generation af elementarpartikler - der findes i alt tre generationer af partikler. Det er standardmodellen, der fortæller os, at der findes disse tre generationer af partikler. Der mangler dog en enkelt lille del før alle standardmodellens forudsigelser er eftervist eksperimentelt. Det, man mangler at finde, er Higgs-bosonen, eller Higgs-partiklen. Higgs-bosonen vil, hvis den bliver fundet, kunne hjælpe forskerne med at fastslå, hvor de forskellige partikler får deres masse fra. Grunden til, at man endnu ikke har fundet denne partikel, er, at den kun kan observeres ved meget energirige processer (hvis den i det hele taget findes!)

LHC'en er en partikelaccelerator, der skal accelerere protoner til hastigheder meget tæt på lysets, hvorefter



Skitse over heliumatomets bestanddele.

man vil lade protonerne støde sammen. Sammenstødet udvikler så stor energi, at man håber på at kunne observere tegn på Higgs-bosonens eksistens. Protonerne accelereres rundt i en ring, der har en omkreds på 27 km og ligger mange meter under jorden (den store ring krydser ind over grænsen til Frankrig) Man har tænkt sig at lade protonsammenstødene foregå to steder på ringen. På disse to steder er man i gang med at bygge hver sin store detektor (en detektor er groft sagt en kæmpe Geiger-tæller). Den ene af disse detektorer var vores udflugtmål: CMS-detektoren (CMS står for Compact Muon Solenoid). Da LHC'en stadigvæk er under opbygning - den forventes i drift i 2007 - besøgte vi en slags byggeplads, hvor man dels var ved at bygge laboratorierne under jorden og dels var ved at samle og teste den tonstunge detektor ved jordoverfladen, inden den skal sænkes ned under jorden til selve acceleratorrøret. Da den færdigbyggede detektor kommer til at veje 12.500 tons, bliver det noget af en opgave at få sænket den ned i jorden. De var langt fra færdige med byggeriet, så vi kunne ikke se et forsøg, men vi fik til gengæld en enestående mulighed for at se det indre af en detektor. Til at vise os rundt på stedet havde vi 5 af forskerne fra CERN.

Udenfor laboratoriet med Jurabjergene i baggrunden.

Rundviseren fortæller om CMS-detektoren, der ses tårne sig op i baggrunden.

Et lille udsnit af Frascatilaboratoriets cirkulære accelerator ses under broen. Vi var heldige med, at acceleratoren var ved at blive efterset, så vi kunne komme indenfor. En accelerator i drift udvikler alt for meget stråling til, at man kan opholde sig i nærheden.

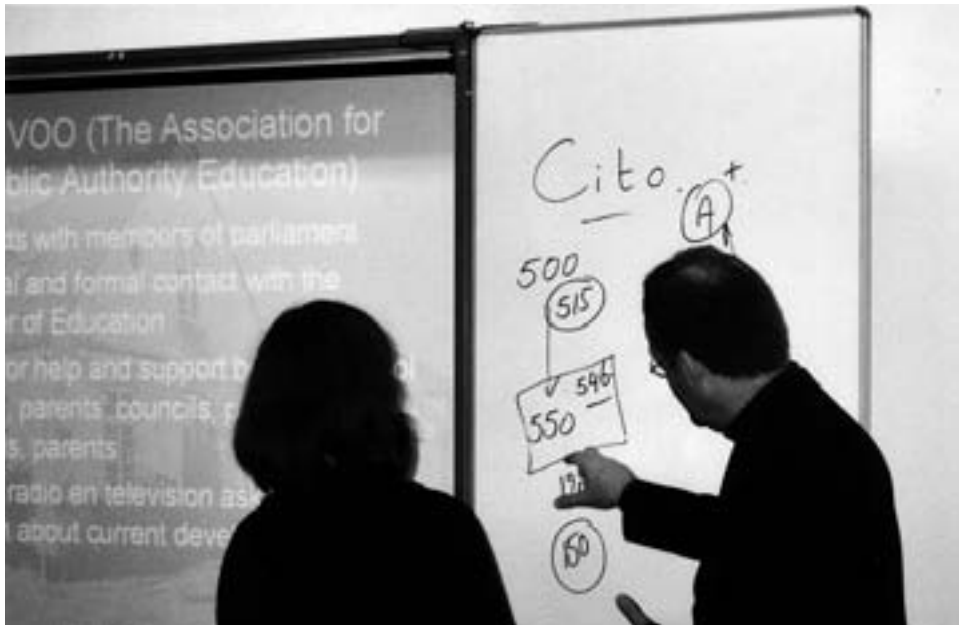
I Rom havde vi også et lille fysikprogrampunkt. Vi var på besøg på Laboratori Nazionali de Frascati i Frascati lige uden for Rom. Laboratoriet er en del af det nationale italienske kernefysikinstitut. På instituttet fik vi en introduktion til noget af det arbejde, der forgik på stedet, hvorefter vi blev vist rundt i nogle af laboratorierne af to af stedets forskere. Vi så bl.a. deres accelerator og et eksperiment, der skulle opfange gravitationsbølger.

Morten Høyrup

Lærerne på studierejse til Amsterdam

Fra den 2. til den 5. november 2004 var katedralskolens lærere i Amsterdam for at studere det hollandske undervisningssystem. Første punkt på programmet var et besøg på gymnasiet Baken Park Lyceum, hvor vi hørte foredrag om grundprincipperne og strukturen i skolesystemet. Som det fremgår af det første billede, blev der også tid til at diskutere med foredragsholderne. Her er det for eksempel Marleen Müller, der ønsker klar besked om det pointsystem, eleverne bedømmes efter.

Lad mig nu se ... nej, vi må skulle til venstre henne ved kirken, og så ... eller skal vi til højre? Birgit Bro og Bent Karsdal ledte flokken på rette spor i middelalderbyen Harlem, hvor vi besøgte det gamle og traditionsrige Stedelijk Gymnasium. Her ventede flere foredrag og mere diskussion, men også chancen for at iagttage de hollandske lærere og elever i aktion.



Vi ankom til Harlem i god tid, så der var rig mulighed for at beundre den imponerende katedral og i det hele taget indsnuse atmosfæren i den hyggelige by.

Omsider kom vi frem til Stedelijk Gymnasium. Torkild Funder og Steen Hansen standsede op ved hovedindgangen for at studere den fine hængebøg i skolegården, mens Katrine Jøgensen, Gunnar Lundsgaard og Peter Nielsen gik målrettet efter foredragssalen ... eller var det snarere kaffen, der trak?

På Stedelijk Gymnasium blev vi inviteret indenfor i klasseværelserne. Her er det en billedkunsttime, der er fanget på film. Eleverne (som i dette tilfælde er yngre end vores) bliver instrueret i reglerne for portrættering og skal efterfølgende omsætte teorien til praksis. På opslagstavlerne i rummet hænger der rækker af perspektivtegninger, og på hylder og skabe opbevares motiver til iagttagelsestegning. Og ja - det sidste forklarer den udstoppede kænguru.

Man kan ikke rejse til Amsterdam uden at tage sig tid til at opleve byens seværdigheder, som er i særklasse. På programmet var således to af Europas meste berømte kunstmuseer: Rijksmuseum, hvor Rembrandt er stjernen, og Van Gogh Museet. Det er dog ikke et kunstmuseum, der ses på billedet, men derimod eksperimentariet Nemo. Nemo var ikke sat på programmet hjemmefra, men havde alligevel gæster fra Ribe i begyndelsen af november.

To fag

To lærere i henholdsvis matematik og engelsk skriver i det følgende om et emne, der særligt har optaget dem

Geometriundervisning i Danmark før 1800

"Her nytter det altsaa ikke at begynde med mange ufornødne Theoremata og lange kiedsommelige Beviser, som udi Euclidis Elementer, der med Billighed kan kaldes Taalmodigheds Proevesteen...". Således skriver Diderich Christian Fester i forordet til sin lærebog *Practisk Geometrie* i 1764 om måden at lære geometri på. Han forkaster hermed Euklids Elementer, der hidtil havde været den dominerende lærebog i geometri i Danmark.

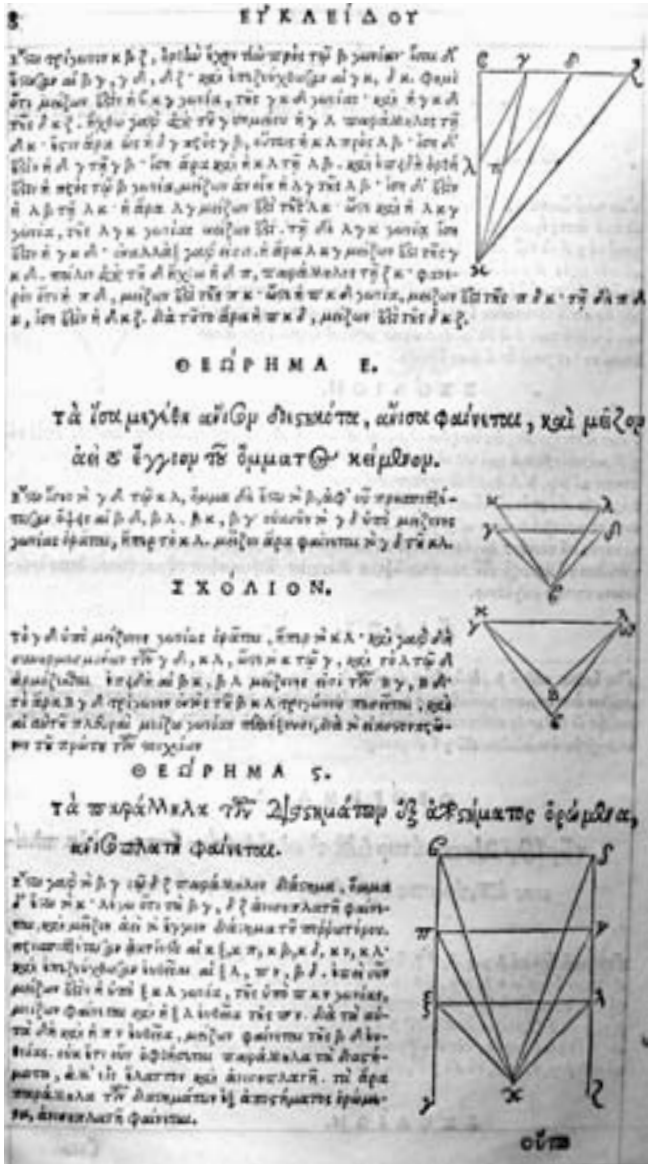
Euklids Elementer

Euklid levede og virkede omkring 300 f.Kr i Alexandria. Her skrev han et matematisk værk bestående af 13 bøger kendt under navnet Euklids *Elementer.* Fra forskellige afskrifter og overleveringer har det været muligt at få et godt indtryk af Euklids egen version. Den første trykte udgave af Euklids Elementer udkom i Venedig i 1428, og siden da er der udkommet mindst 1000 udgaver. Måske kan ingen bog udover bibelen prale af så mange udgaver. Det er i hvert fald sikkert, at ingen matematisk bog kan. Indholdet i Euklids *Elementer* er følgende: Bog I omhandler den plane geometri, dog ikke cirkler, Bog II behandler arealer, Bog III og IV tilføjer sætningerne om cirkler, Bog V og VI omhandler forhold og proportioner, Bog VII, VIII og IX omhandler tal, Bog X handler om inkommensurable længder og arealer, Bog XI, XII og XIII behandler rumgeometrien.

Bog I indledes med 23 definitioner af punkter, linjer, vinkler o.lign. (Eks: Et punkt er det, som ikke kan deles). Dernæst følger 5 postulater, dvs. en række påstande, som vi bedes acceptere (Eks: At man kan trække en ret linie fra et hvilket som helst punkt til et hvilket som helst punkt). De næste 5 aksiomer er for Euklid selvindlysende påstande (Eks: Størrelser, som er ligestore med den samme, er indbyrdes ligestore). Herefter følger 48 sætninger, der hver for sig enten viser, hvorledes en vis geometrisk konstruktion kan udføres (Eks: At konstruere en ligesidet trekant på en given begrænset ret linje), eller beviser en geometrisk sandhed (Eks: Når to vinkler i en trekant er ligestore, ville også de sider, der ligge overfor de ligestore vinkler, være ligestore).

Det sjove ved læsning af Euklids *Elementer* er den nøjagtighed, hvormed alt, hvad Euklid finder frem til, ordnes til et systematisk hele. I beviserne bliver intet overladt til intuitionen, og man bruger kun det, som man er sikker på gælder. Dette er et klassisk eksempel på, hvorledes matematikken er bygget op; man starter med nogle antagelser/definitioner for derefter at opdage nye matematiske sandheder igennem sætninger med tilhørende beviser. Det vil sige, at man ved at læse Euklids *Elementer* kan lære om matematikkens opbygning. Derfor kan det ikke undre, at *Elementerne* gennem tiden har spillet en så stor rolle.

Andre arbejder af Euklid har også overlevet blandt andet Euklids *Optik*. Dette værk omhandler synet, og kan betragtes som et tidligt værk om perspektiv. Euklids *Optik* består af to dele: optik og catoptrik, som henholdsvis behandler geometrien ved det direkte syn og geometrien ved reflekterede stråler. Lige præcis dette værk er interessant i denne forbindelse, da Ribe Katedralskole ejer en fornem udgave fra 1557, som inde-


8 ΕΥΚΛΕΙΔΟΥ

ΘΕΩΡΗΜΑ Ε.

ΣΧΟΛΙΟΝ.

ΘΕΩΡΗΜΑ ς.

Illustration fra Eukilds Optik.

holder en græsk udgave af Euklids *Optik* efterfulgt af en latinsk oversættelse.

Skoleforordninger gældende for latinskolerne

Forskellige forordninger har gennem årene været gældende for latinskolen. Jeg vil i det følgende se på disse og særligt bemærke, hvad de indeholder af geometri.

Kirkeordinansen 1539

Det første forsøg på en lovgivning med henblik på en ensretning af skolerne i hele landet kom med kirkeordinansen af 1539. I denne bliver det gennemgået, hvad man skal lære i de forskellige lectier (klassetrin). Der indgår ikke regning eller geometri i undervisningen, og det fremhæves, at det vigtigste er at lære latin.

Forordningen af 1604

Baggrunden for Christian IV's forordning af 1604 var den stigende tilgang af danske elever til Jesuiterskolerne i Tyskland. Således skriver kongen i et kongebrev af 22. oktober 1604, at folk sætter deres lid til jesuiterne, fordi *"att Vngdommen i Schollerne her i Riiget megett bliffuer forsømmitt, vdaff effterfølgende Aarsager, ..."* Følgende grunde nævnes: At der ikke undervises i det samme på alle skolerne og ikke efter de samme lærebøger, at underviserne ofte bare dikterer fra deres egne *"sønderlige Præcepta"* og ofte springer en masse over, at eleverne ikke i tide lærer deres kristne børnelærdom og at eleverne uden at kunne deres latinske grammatik bliver undervist i græsk og dialektik.

Manden, der kan føre Danmark ud af denne ynkelige situation, har kongen lige ved hånden, nemlig professor Hans Poulsen Resen (1561-1638): *"...haffue wii naadigst paalagtt och befalett oss Elsk Hæderlige och Høilærde Rectori och Professoribus vdj Vniversitetet herudj wor Kiøbstedt Kiøpnehaffn derpaa att giøre en wiss general forordning, huoreffter en huer sig effter denne daug kunde haffue att rette, ... Thi bede wii, biude och hermed strengeligen och alluorligen befale alle Rectores Scholarum baade vdj Trivial och Børne Skoller offuer altt wortt Rige Danmarck, att the med theris høre-*

re och medthienere aldelis rette dennom effter thend Tabellam Scholasticam med medfølgende admonitionibus, som derom nu forfatted ehr...”. Hvis forordningen ikke bliver overholdt, vil det medføre forvisning fra embedet.

Resens *Tabella Scholastica* angiver pensum for hver af de 6 lectier, som skolerne skal inddeles i. Her er især indførelsen af qvadriviumsfagene (aritmetik, geometri, astronomi, musik) interessant. Af matematik indeholder *Tabella Scholastica* følgende:

I Repetitio Tabularum cum exemplis compluribus et colloq. Pueribus Seb. Heyd.

II Numerationis initia.

III Numeratio et Specierum initia.

IV Species Arithmeticæ integræ.

V Priores duo libri Gemma Frisii.

VI Arithmetica Gemmae Frisii, et initia Geometrica.

Det vil sige i første lectie skal man lære tabeller, i anden lectie om de hele tal, i tredje lectie begynder man på de fire species, det vil sige de fire regningsarter, hvilket fortsætter i fjerde lectie. I femte lectie bliver de to første bøger af Gemma Fris gennemgået og i sjette lectie resten af Gemma Fris' aritmetikbog. Gemma Fris (1508 - 1555) var hollandsk regnebogsforfatter, og hans aritmetikbog fra 1540 blev genoptrykt adskillige gange. I den sidste lectie skal man desuden lære begyndelsen af geometrien, hvilket må formodes at være den første bog i Euklids *Elementer.*

Hans Poulsen Resen nøjedes ikke med at udarbejde Tabella Scholastica, han skrev også lærebøger. Således en geometribog med titlen *Initia geometrica seu in Euclidem Isagoge compendiosa* 1612 (Begyndelsen af geometrien eller en kort introduktion til Euklid), samt en aritmetikbog: *Scholia svccincta et facilia in Arithmeticam Gemmæ Frisii tradita... 1611* (Kortfattede og lette anmærkninger til Gemma Fris's aritmetik...). Denne aritmetikbog indeholder udover aritmetik også teoretisk musik, og som tillæg til geometribogen er der udgivet en lærebog i astronomi, ligeledes skrevet af Resen. Dette, samt ordlyden i *Tabella Scholastica* sammenholdt med titlerne på lærebøgerne, vidner om, at

30 GEOMETRIE PRATIQVE

PROPOSITION V.

Par un point donné mener une ligne parallele à une ligne droite donnée.

A. soit le point par lequel il faut mener une ligne qui soit parallele à la ligne BC.

PRATIQVE.

Tirez à discretion la ligne oblique AD. D.
Du point A.
Decrivez l'arc D E.
Du point D
Decrivez l'arc A F.
Prenez l'arc D G.
égal à l'arc A F.
Menez la ligne requise M N
par les points A & G.

autrement.

Du point A. decrivez l'arc E F G
touchant la ligne B C.
sans changer l'ouverture du compas
Du point H decrivez l'arc I R L.
le point H. est pris à discretion
dans la ligne B C.

Tirez la ligne demandée O P.
par le point A.
& valeur l'arc I R I.

SVR LE PAPIER. 31

Illustration fra skolens eksemplar af en fransk geometrilærebog bestående af konstruktionsopgaver. S. Le Clerc: Pratiqve de la Geometrie, svr le Papier et svr le Terrain. Pris 1669.

bøgerne præcis er publiceret for at efterkomme kravene i forordningen, hvor de nye fag netop var disse fire qvadriviumsfag. Resen har tillige skrevet lærebøger i dialektik, retorik, logik, latinsk grammatik samt en dansk oversættelse af Luthers Katekismus; alle i forbindelse med forordningen og det behov for lærebøger, den afstedkom. Dette minder således meget om i dag, hvor lærebøgerne også skrives til læreplanen.

Forordningen af 1632

Geometri fjernes fra pensum.

Forordningen af 1656

På trods af gode intentioner fungerede skolesystemet tilsyneladende ikke tilfredsstillende. I tiden op til 1656 var der således mange røster, der krævede, at der måtte gøres noget. Hans Mikkelsen Ravn, rektor i Slagelse 1640 - 1652, beskriver i en betænkning om latinskolerne, hvad der er galt med skolerne, og hvordan man kan forbedre dem. Bl.a skriver han om terperi: *"Endelig giver jeg enhver Videnskabsmand at betænke, om ikke al den megen Udenadslæren, som Disciplerne i de øverste Classer bebyrdes med, er skadelig. At Præcepta artium læres udenad, det er saare godt, og det kan ingen have Noget imod. Men at lære hele Autores eller hele Bøger i Autores udenad, det erklærer jeg for unyttigt og umuligt."* Ravn klager desuden over, at når eleverne ikke kan alt udenad, falder det tilbage på læremesteren. Han kommer selv med følgende rædselshistorie, han engang oplevede, da hans elever skulle overhøres i kirken, og de ikke kunne deres lærdom udenad: *"Som det gik mig for nogle Aar siden og det offentlig i Overværelse af adskillige Præster fra Landet; og hverken har jeg nogensinde kunnet ej heller kan jeg endnu indgive mine Discipler Hukommelse og Gaver til at lære udenad."* Han mener ikke, at "læreren derfor burde høre ilde", hvilket tilsyneladende var tilfældet.

Ravn kommer med adskillige idéer til lærebøger, der burde trykkes og/eller benyttes, dog bør man *"see sig for, at de ikke bleve saa fællendefulde af grove Trykfejl, der meget genere de til Læsning uvante Unge."* I geometri indebærer forslaget følgende: *"Man skulde have en Geometrie til Skolernes Brug, enten som Rami Compendium, eller snarere endnu nogle Bøger i Euclides. Det vilde ogsaa være meget godt om de unge tillige lærte noget trigonometrie."* Ravn skriver således, at der mangler udgaver af Euklids *Elementer,* samt at eleverne også skal lære trigonometri. *Rami Compendium,* som der henvises til, er den franske matematiker Pierre de La Ramée's (1515-1572) lærebog, *Scholae mathematica* 1569.

Geometri bliver i forordningen atter en del af pensum, da det fremgår, at eleverne i 8. lectie skal gennemgå *"Initia mathematica, scil. Euclidis lib.1."* (Begyndelsen af matematikken, det vil sige første bog i Euklids *Elementer).*

I kongebreve fra henholdsvis 1666 og 1691 fremgår det dog, at ingen, der ankommer til universitetet, kan deres aritmetik, geometri eller astronomi, og i protokollen over *examen artium* (mundtlig eksamen, der skulle bestås for at man kunne blive optaget på universitetet) er der i rubrikken over geometrikaraktererne en næsten ubrudt række af nuller helt op til 1750. For aritmetikken ser det bedre ud.

Forordningen af 1739

Modersmål bliver i denne forordning gjort til et undervisningsfag. Desuden begynder der at udkomme lærebøger på dansk. Geometri skal der stadig undervises i i de øverste lectier.

Forordningen af 1775

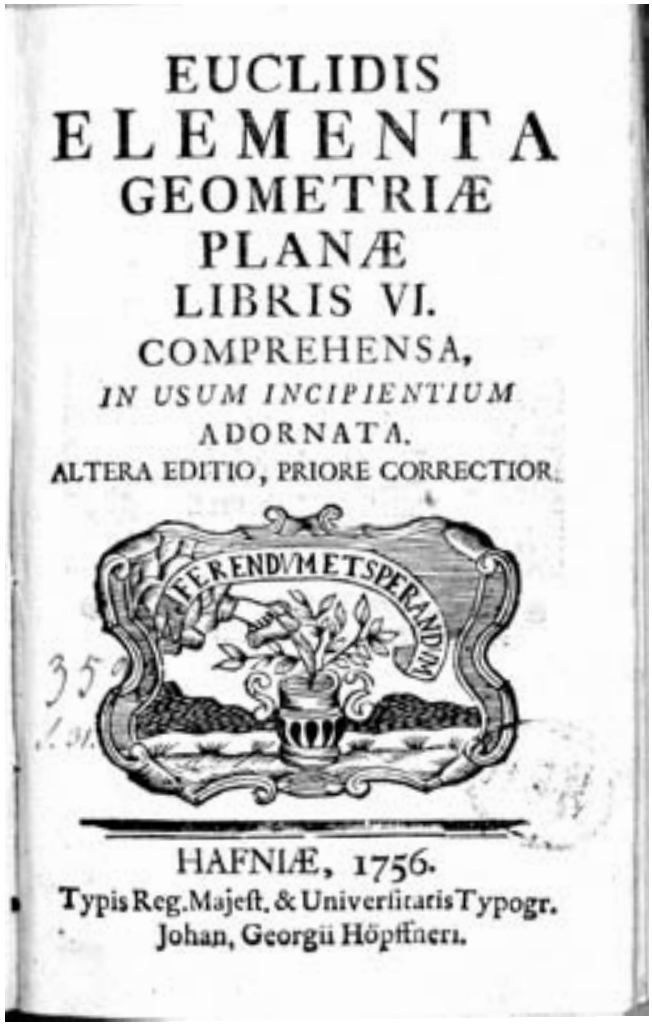
I 1774 udstedes en kongelig ordre til kancelliet om at træde sammen og sørge for at undervisningssystemet bliver forbedret. Ordren starter således: *"Det er en bekjendt Sag, at vore latinske Skoler ere meget forfaldne,*

og at Ungdommen kommer til Universitetet raa og mindre grundet end vi kunne vente...". Der bliver opremset forskellige ting, der skal lægges vægt på i skolerne: Undervisningen skal foregå på dansk, kristendomsundervisningen skal forbedres, og der skal laves en lærebog på dansk. Desuden skal sprogene latin, græsk, hebraisk og dansk alle læres grundigere, og et kendskab til dansk litteratur er også påkrævet. Fagene historie, geografi og astronomi skal eleverne desuden have et godt kendskab til. *"Herved kunde Skolerne standse, overladende alt det Øvrige til Universitetet."* Der sker altså det, at der ganske enkelt kommer fagtrængsel, og nogle fag må derfor ud af latinskolepensumet. Man bemærker straks, at geometri og aritmetik er blandt disse fag. Det betød dog ikke, at man ikke skulle kunne regne, dette skulle bare foregå, inden man som 9-årig startede på latinskolen. Derimod var geometriundervisningen helt og holdent henlagt til universitetet.

De geometriske lærebøger

Forordningerne angiver Euklids første bog som pensum, og man må derfor formode, at der i hvert fald visse steder, har været undervist i Euklids *Elementer.* Den første dansker, der har publiceret en udgave af Euklids *Elementer* er Christoffer Dybvad (1572-1622), hvilket skete i 1603-05. Siden fulgte 5 andre efter - alle forfattet på latin. Af disse er det, udover Hans Poulsen Resens bog, som allerede er nævnt, værd at nævne Jørgen Eilersens (1616 - 1686) udgave fra 1656. Denne er tydeligvis skrevet i forbindelse med forordningen fra 1656. Af Ribe Katedralskoles regnskaber fra 1660 - 65 fremgår det, at blandt de bøger, der er blevet uddelt til fattige elever, er Eilersens lærebog, hvilket således betyder, at man har brugt bogen på Ribe Katedralskole.

Forud for forordning af 1739 kommer der kongelig ordre til forskellige lærde om at udarbejde nye lærebøger til latinskolerne. Heriblandt bliver professor Joachim Frederik Ramus (1707-1769) bedt om at skrive


EUCLIDIS
ELEMENTA
GEOMETRIÆ
PLANÆ
LIBRIS VI.
COMPREHENSA,
IN USUM INCIPIENTIUM
ADORNATA.
ALTERA EDITIO, PRIORE CORRECTIOR.
FERENDVM ET SPERANDUM
HAFNIÆ, 1756.
Typis Reg. Majeſt. & Univerſitatis Typogr.
Johan. Georgii Höpffneri.

Skolens eksemplar af J.F. Ramus' udgave af Eukilds Elementer.

arithmetica, geometria og andre *præcepta mathematica.* Man må derfor formode, at det er på grund af dette, at Ramus i 1737 publicerer de første 6 bøger af Euklids *Elementer* under titlen *Euclides Elementa geometriæ planæ libris VI. Comprehensa, in usum incipientium*

adornata (Euklids Elementer om den plane geometri sammenfattet i 6 bøger, fremstillet til brug for begyndere). Ribe Katedralskole ejer denne lærebog, ganske vist i andet oplag fra 1756.

I 1700-tallet begynder man at løsrive sig fra den dominans som Euklids *Elementer* havde som lærebog, og man laver en selvstændig og måske mere naturlig opbygning af stoffet. Herudover bliver trigonometri og logaritmer inddraget i bøgerne, der således bliver mere praktiske. Samtidig begynder lærebøgerne at være forfattet på dansk fremfor latin.

Joachim Frederik Ramus oversatte i 1741 en lærebog til dansk efter tyskeren Christian Wolf's (1679-1754) store værk *Elementa Matheseos Universae* (1730-1741). Dette værk består af 5 bind, der bl.a behandler matematik, mekanik, optik, perspektiv, astronomi, geografi, fortifikation og bygningskunst. Christian Wolf's imponerende 5 binds værk er at finde på Ribe Katedralskoles bibliotek. På trods af, at Ramus i forordet til den danske udgave skriver, at hele værket skal udgives på dansk, blev det så vidt vides kun til bind 1, der omhandler matematikken. Titlen er: *Kort Begreb af den Første Grund til alle Mathematiske Videnskaber. Den første Deel Indeholder den pure Mathematik, som bestaar udi Regnekunsten, Geometrien, Trigonometrien og Algebra.*

Peder Nielsen Horrebow (1679-1764) er den første dansker, der skriver en lærebog på dansk, der omhandler hele geometrien. Bogens titel er *Danske Skatkammer,* og den udkom i 1745. Horrebow skriver i forordet, at Euklid, da den ægyptiske konge, Ptolomæus Lagus spurgte, om der ikke fandtes en lettere vej til geometrien, svarede, at der ikke fandtes nogen kongevej, der var uden bugter og krogveje. Horrebow har da forsøgt at anvise en lettere vej, og han synes selv, han har opfyldt kong Ptolomæus Lagus' ønske. Han beretter om, hvorledes han i sin ungdom på egen hånd læste Euklids *Elementer* igen og igen, for til sidst *"at forkaste det hele Systeme, som havde staaet mig saa höyt.* Udover at der var brug for at omskrive Euklids *Elementer,* fandt Horrebow, at der i elementerne manglede forklaring på, hvorledes man rent praktisk kunne bruge geometrien i dagligdagen. Der manglede ganske simpelt noget om trigonometri og logaritmer: *"Saa langt er der da fra, at det kunde være nok at lære noget af Euclide, at det er end ikke engang nær nok, at have lært heele Euclidem, saasom saadan Scholar er endda saa fattig som Irus selv,...".*

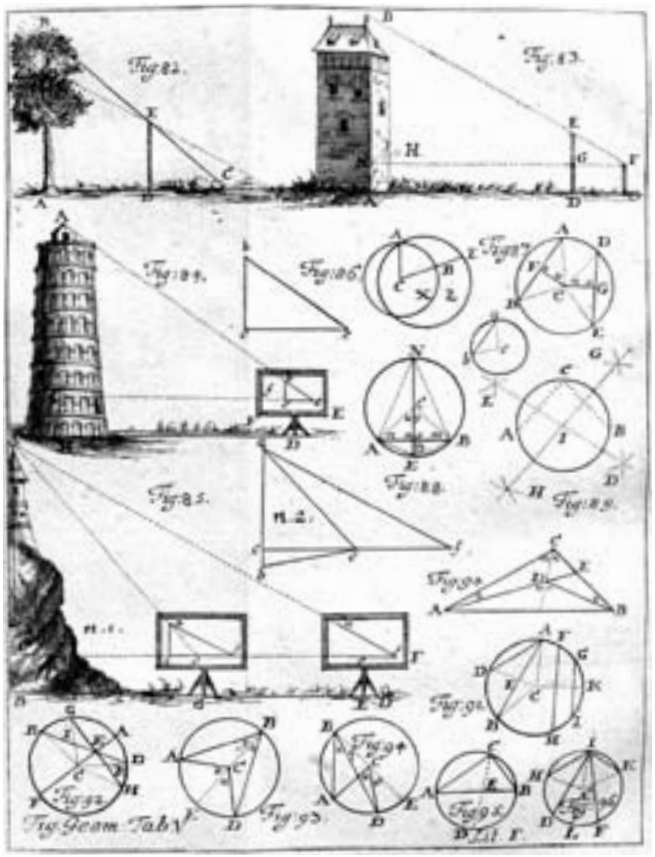


Illustration fra skolens eksemplar af Christian Wolf: Elementa Matheseos Universae 1730.

Da kong Ptolomæus Lagus af gode grunde ikke kunne belønne Horrebow for arbejdet, gik Horrebow til den danske konge og fik professoratet i astronomi.

Bogen *Danske Skatkammer* kan betegnes som et hovedværk og starten på en ny form for lærebøger og dermed måske også en ny form for undervisning. Efter denne begyndte der for alvor at blive skrevet geometrilærebøger, som alle - trods stor respekt for værket - tog afstand fra *Elementernes* opbygning. Således også Michael Sundt Døderlein (1740-1786), der i forordet til sin lærebog fra 1770 skriver om Euklids *Elementer,* at *"...hvor ypperlig den end lære Mathematikens Theorie, danner den dog ikke eene en Mathematicus, hvis eeneste hensigt ikke bør være at begrave sin Leve-Tiid i en Studere-Stue omringet av Cirkler og Triangler, men som vil lære denne ædle videnskab for at leve som en nyttig Borger i det Menneskelige Samqvem."*

Det fremgår således af lærebøgerne, at der er en forskel på 1600-tallets og 1700-tallets opfattelse af, hvorledes man lærer geometri, og hvem der har glæde af denne viden. Der kommer et holdningsskift i perioden. I 1600-tallet mener man, at den eneste måde at lære geometri på, er ved at læse Euklids Elementer . I 1700-tallet hælder man - med al respekt for Euklids *Elementer* - mere til den opfattelse, at det er bedre at starte med at konstruere figurer og se nytten af geometrien, inden man bevidstløst kaster sig ud i beviserne. Det vil sige, at man i 1600-tallet mest betragter geometri som en god måde at lære beviser på, hvorimod man i 1700-tallet mener, at alle kan have glæde af at kunne noget geometri til praktisk brug.

Det tidsrum, hvor der er udkommet flest geometrilærebøger, er i anden halvdel af 1700-tallet. Derfor kan man fristes til at tro, at geometri som undervisningsfag først er blevet taget alvorligt i 1700-tallet. Forordningerne derimod viser, at geometri røg ud af pensum i latinskolerne i 1775 og dermed blev udskudt til universitetet. Disse to ting hænger sammen, da man må formode, at den undervisning, der blev givet på universitetet, krævede mere og var mere seriøs end den undervisning, der hidtil havde foregået på latinskolerne.

Hvor vi i dag, som i ovennævnte periode, stadig diskuterer forholdet mellem udenadslære og forståelse, behøver vi ikke længere diskutere, om vi skal bruge samme metode til at motivere eleverne, som en tysk lærer i Schwaben gjorde. Denne lærer førte bog over sine straffe, og i sin godt 50-årige funktionstid nåede han at tildele eleverne 911.527 stokkeprygl, 124.000 slag med ris, 20.989 klaps med lineal, 136.715 hånddask, 10.235 munddask, 7905 ørefigner, 1.115.800 hovednødder, 22.763 "notabener" med bibelen (der derfor måtte udskiftes hvert andet år), 777 gange knælen på ærter, 631 gange knælen på et trekantet stykke træ, 5001 disciple havde "båret æsel", 1707 disciple havde måttet holde ris med oprakt hånd. Af hans 3000 skældsord var en tredjedel af hans egen opfindelse.

Eva Egelund

The following article is a revised extract from my thesis *The Gothic Novel and Its Demons: the Double as Scapegoat ,* Center for Engelsk, OU (1997)

The Double as Scapecoat

Having read Mary Shelley's **Frankenstein** (1818), Robert Louis Stevenson's **The Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde** (1886), and Bram Stoker's **Dracula** (1897), it is evident that the *double* plays a key role. In these novels monster, demon and vampire are equated with evil because of *form.* This inversion is embodied in the double, and although the double manifests itself in figures as varied as Frankenstein's monster, Jekyll's demonic twin Hyde, and as vampire in the shape of Count Dracula of Transylvania, the double represents a whirlpool of human fears and

desires. As an expression of its age, the double reflects those aspects about man and his society which are perceived to pose a threat to man's acceptance of himself, society and the universe, and which, consequently, are suppressed. Also, the double appears hideously attractive as he/it transgresses social barriers of the decent and acceptable: in the double, the unseen and unsaid find expression and it seems that he or it has more to say about the environment than about himself/-itself.

In order to fully understand the monster in **Frankenstein,** one must turn to its creator, Victor Frankenstein, who reveals himself as torn between two warring fractions: one unselfish side aspiring to comply with family obligation; the other indulging in selfish aspirations spurred by ambition. Thus indulging freely in selfish aspirations Victor creates what was meant as a beautiful being but which turns out as a monstrous abortion. A product of Victor's perverse egotism and monstrous aspirations, the monster turns out surreal and ugly and shows that animation or realisation of inner perversities is horrid to the eye. Rejected by his "father", the monster creates havoc and death within the Frankenstein family until all have perished. In a macabre way the monster sets Victor free of family bondage, including marriage. As the narrative progresses, the reader comes to loathe Victor for his hypocrisy and his refusal to take parental responsibility of his "child". Instead, as the full magnitude of the monster's tragedy as a social exile is revealed and as the reader is presented with the monster's reasonable views, the monster appears all too sympathetic. The fact that Mary Shelley positioned the monster's speech at the core of her novel makes his testimony an indispensable commentary on society's hypocrisy and prejudice; a commentary which does not limit itself to Shelley's own time but which bears a universal appeal.

In both **Frankenstein** and **Jekyll and Hyde,** monster and demon originate from within, that is, the threat is internal to one's self. Victor and Jekyll are both individuals in crisis and can, like their progeny, be seen as outsiders of society. Victor secludes himself completely from the world and his family while working on his macabre project, and Jekyll has likewise confined himself to his laboratory where he studies the mystic and transcendental. Clearly the work of these scientists is in some way illegal as they work alone and in secret. They also seem to resemble each other in the way they go beyond the boundaries of science; they expose what others dare not: the mysteries of man. Whereas Victor is disgusted by his double's form, Jekyll bids his double welcome and in fact attempts to integrate Hyde into society or at least make a co-existence possible as he endows him with an identity of his own. As suspected, Jekyll's project proves fatal as his "son" or "polar twin" does not want to socialise but pursues undignified interests, which are entirely incompatible with the laws and moral codex of Victorian society. Although Stevenson's novel is about one individual's split personality, the novel hints thematically that there exists a Hyde character in all individuals:

> With every day, and from both sides of my intelligence, the moral and intellectual, I thus drew steadily nearer to that truth by whose partial discovery I have been doomed to such a shipwreck: that man is not truly one but truly two. I say two because the state of my own knowledge does not pass beyond that point. Others will follow. Other will outstrip me on the same lines ; and I

hazard the guess that man will be ultimately known for a mere polity of multifarious, incongruous and independent denizens.[i]

Of the three novels which explore the dualism-theme, **Jekyll and Hyde** is the one which comes closest to an acceptance of "the other self".

Whereas Hyde and Victor's monster are inversions of their fathers, Dracula is pure inversion. On a universal level, Dracula is the absolute "other" who exists in a borderland of modern civilization. When Dracula invades London, he is perceived as an external threat to the human race, but once he gets close to his victims, the external, physical threat of the vampire is transformed into an internal, psychological struggle between the victim's "day-side" and "night-side". In both **Jekyll and Hyde** and **Dracula** the attempt to stay good and virtuous is depicted as a struggle in itself where regressive energies threaten to corrupt the civilised self. While Dracula enables the women to (re)discover their sexuality and the men to become "men of action"[ii], the novel also functions as a vehicle for the reader to share its protagonists' fears and desires. As the reader is given access to the protagonists' intimate thoughts through the diaries and journals of the novel, s/he is invited to join the heroic band when they perform secret and, at times, illegal acts, or, for instance, to peep secretly through Mina's eyelids when she is about to experience the thrilling

Charles Ogle as the first film monster, in af still from the 1910 Frankenstein, directed by Searle J. Dawley for Edison Studios.
Illustration fra bogen: Frankenstein, Creation and Monstrosity. Editor: Stephan Bann. Forlag: Reaktion Books. Udgivelsesår: 1994.

delight of sensing Dracula's presence in her bedroom. Therefore, what Jekyll only hints at as "undignified pleasures" becomes more visible in **Dracula** where the reader is able to see a glimpse of the hideous but attractive "other", which the novel suggests lurks beneath the surface of every respectable man and woman.

At about the time of **Dracula's** publication in 1897, Victorian society was permeated by a belief that it had caught a contagious "disease" which threatened to undermine the Victorian character. Among the most notorious scandals of the 1890s were the Cleveland Scandal (1889)[iii] and the Oscar Wilde Trial (1895)[iv], which revealed that members of the political and cultural elite pursued homoerotic relations. The conviction of Oscar Wilde was an example to the public to show that homoerotic indulgence was outrageous and a criminal offence. When at the same time the New Woman abandoned her traditional role as caring mother and devoted wife e.g. for political aspirations and career, the harmonious, patriarchal house of England was beginning to crack from within:

> {I]f the New Woman's desire to achieve higher status by becoming a man was at least understandable, though outrageous, what could be said about men who deliberately refused to be men? Such depravity challenged not just the distinction between male and female but that between natural and unnatural as well.[v]

To sum up, monsters and vampires are projections of internal "deficiencies" or problems either in the individual, as in **Frankenstein** and **Jekyll and Hyde,** or in society, as in Dracula . In all three novels the double becomes a convenient scapegoat for society's deepest fears and desires; energies that are suppressed for the sake of cultural continuity but which nevertheless surface in some manifestation anyway.

Benni Johanson

[i] Robert Louis Stevenson, The Strange Case og Dr Jekyll and Mr Hyde, Penguin 1994 (1849, S. 70.

[ii] Dracula's invasion of London necessitates counter-action by the heroice band of men in the novel. In fact, the men are provoked to take measures which border on the unlawful as modern, nineteeth century methods fall sadly behind.

[iii] See http://www.gayhistory.com/rev2/events/1889.htm

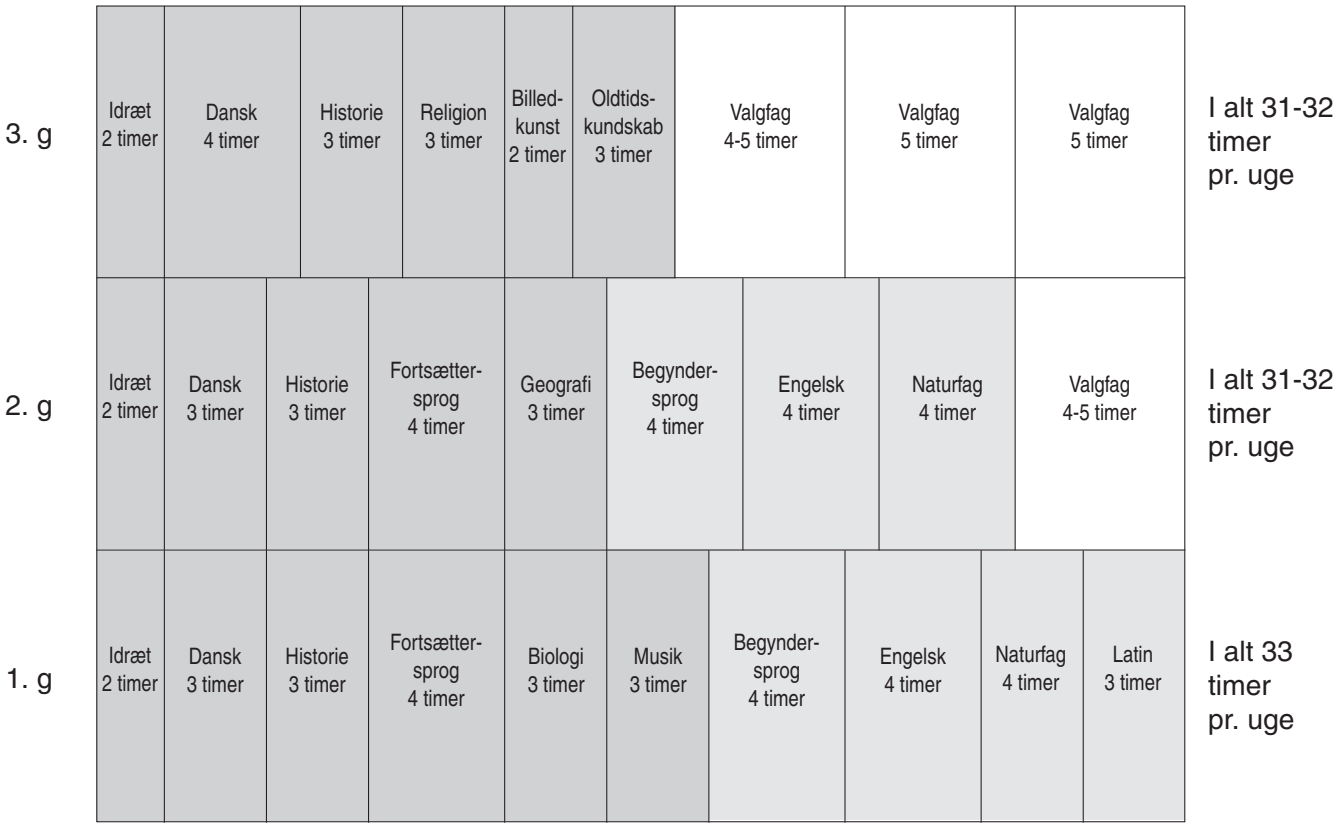
[iv] See http://www.gayhistory.com/rev2/events/wilde.htm

[v] Kathleen Spencer, "Purity and Danger: Dracula, the Urben Gotich, and the Late Victorian Degeneracy Crisis". EHL, vol. 59 (1992), s. 206.

Gymnasiets opbygning og de valgfag, der tilbydes

Gældende for elever,

Sproglig linie



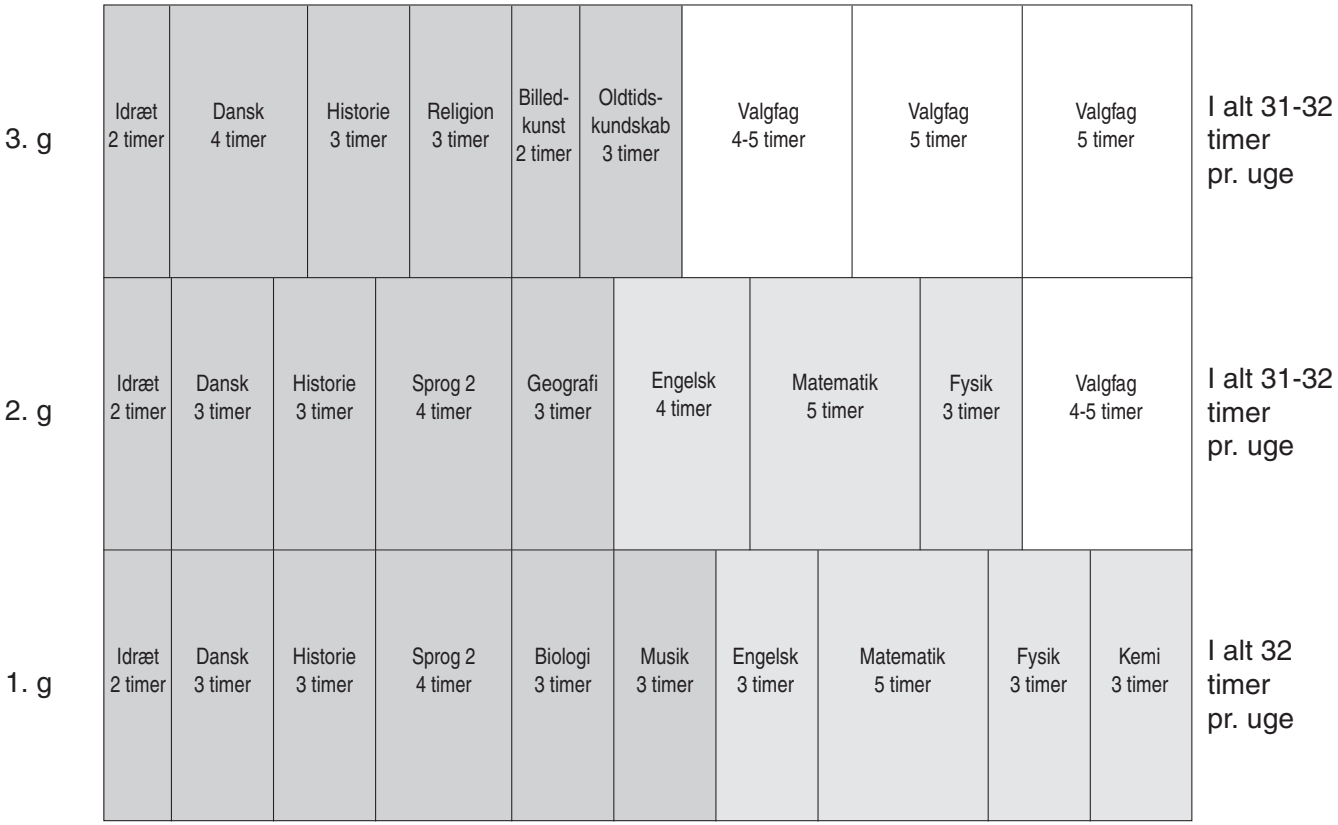
Sproglig linie

De mørke felter er obligatoriske fag, der er fælles for både sproglig og matematisk linie. De grå felter er fag, der er obligatoriske for sproglig linie alene. Fortsætter-sprog er tysk eller fransk. Begyndersprog er enten fransk, russisk, spansk, tysk eller italiensk. Naturfag består af elementer fra matematik, fysik og kemi.

på Ribe Katedralskole

der er startet før august 2005

Matematisk linie



Matematisk linie

De mørke felter er obligatoriske fag, der er fælles for både sproglig og matematisk linie. De grå felter er fag, der er obligatoriske for matematisk linie alene. Sprog 2 er tysk, fransk, russisk, spansk, eller italiensk.

På sproglig linie tilbydes følgende fag på *højt niveau:*

	Gennemsnitligt ugetimetal	
	2.g	3.g
latin	5	5
græsk	5	8 (incl. oldtids-kundskab)
samfundsfag	5	5
musik	5	5
biologi	5	5
matematik	5	5
engelsk	-	5
tysk	-	5
fransk	-	5
russisk	-	5
spansk	-	5
italiensk	-	5

Valgfagene består af fag på *højt niveau* - det vil sige fag, der strækker sig over mindst 2 år eller bygger videre på et 2-årigt obligatorisk fag - og fag på *mellemniveau.*

Som fag på *mellemniveau* med 4 ugentlige timer i 2.g eller 3.g tilbydes:

Billedkunst, biologi, datalogi, dramatik, erhvervsøkonomi, filosofi, geografi, idræt, kemi, latin, matematik, musik, psykologi og samfundsfag.

Valg af fag: I 1.g vælges sprog. I 2.g vælges ét fag og i 3.g skal man have 3 valgfag.

Alle elever skal vælge mindst to fag på højt niveau.

Sproglige skal vælge mindst et sprog på højt niveau.

Matematikere skal vælge mindst et af fagene matematik, fysik, kemi, biologi, samfundsfag eller musik på højt niveau. Elever på matematisk linie, der vælger samfundsfag eller musik på højt niveau skal yderligere vælge mindst ét af fagene matematik på højt niveau, fysik på højt niveau, biologi på mellemniveau, datalogi på mellemniveau, geografi på mellemniveau eller kemi på mellemniveau.

På matematisk linie tilbydes følgende fag på *højt niveau:*

	Gennemsnitligt ugetimetal	
	2.g	3.g
matematik x)	-	5
fysik xx)	-	5
kemi	5	5
biologi	5	5
samfundsfag	5	5
musik	5	5
engelsk	-	5
tysk	-	5
fransk	-	5
russisk	-	5
spansk	-	5
italiensk	-	5

x Matematik i 1.g er fælles for alle. I 2.g kan matematik vælges på obligatorisk niveau eller på højt niveau. Hvis man vælger højt niveau allerede fra 2.g undervises man på særligt hold og fortsætter på højt niveau i 3.g. Hvis man vælger matematik på obligatorisk niveau i 2.g, kan man vælge at slutte på dette niveau eller at fortsætte i 3.g med matematik på højt niveau.

xx Fysik på højt niveau kan kun vælges i et 2-årigt forløb sammen med matematik .

Sproglige kan vælge både græsk og latin på højt niveau i 2.g. I dette tilfælde fravælges et af de øvrige sprog.

Der er mange muligheder for at kombinere fag. Man kan vælge tre naturvidenskabelige fag, man kan vælge tre sprog i 3.g eller man kan kombinere sprog, naturvidenskab, samfundsfag og musik. Nogle hold vil bestå af både sproglige og matematiske elever, andre hold alene af sproglige eller matematikere. Skolen kan ikke garantere, at der oprettes hold i alle tilbudte fag, men vil søge at opfylde elevønsker bedst muligt og tage særligt hensyn til højniveaufag.

Formål med gymnasiereformen

Et kort tilbageblik

Den sidste store reform af gymnasiet fandt sted i 1903. Gymnasiet havde indtil da været en eliteskole, hvor eleverne begyndte i gymnasiets 1. klasse i 12 årsalderen og fik en studentereksamen efter 6 år i gymnasiet. Inden da havde de fået undervisning hjemme og skulle have bestået en optagelsesprøve. I folkeskolen underviste man ikke i alle de fag, man skulle prøves i ved optagelsen i gymnasiet. Blandt andet derfor kunne man ikke gå direkte fra folkeskolen til gymnasiet. Det blev ændret i 1903. Da kom der et sammenhængende skolesystem fra grundskolens første klasse til gymnasiet. Efter 5 år i grundskolen kunne de elever, der bestod en optagelsesprøve, komme i en 4-årig mellemskole. Derfra var der adgang til et 3-årigt gymnasium, der fra starten havde 3 linier: den klassisk-sproglige, den nysproglige og den matematisk-fysiske linie. Samtidig fik piger adgang til gymnasiet.

Formålet med 1903-reformen var at give flere adgang til gymnasiet og styrke moderne fremmedsprog. Det hang blandt andet sammen med industrialiseringen og væksten i udenrigshandelen.

Et gymnasium med 3 linier bestod frem til næste reform, der gennnemførtes fra 1963. Skolen fik nu 2 linier - en sproglig og en matematisk. Efter 1.g. kunne man så på hver af disse linier vælge mellem nogle grene eller kombinationer af fag ud over fællesfagene. Sådanne grene var typisk nysproglig, klassisk sproglig, musiksproglig, matematisk-fysisk, matematisk-naturfaglig, musik-matematisk eller samfundsfaglig gren. Eleverne skulle specialisere sig på de nye grene. Baggrunden for reformen var behovet for flere i uddannelse som forudsætning for 60'ernes økonomiske vækst og ønsket om en demokratisering af adgangen til gymnasiet.

Grengymnasiet blev afløst af det nuværende valggymnasium i 1988. Den vigtigste ændring var, at grene blev erstattet af valgfag, der blev valgt enkeltvis i 2. og 3.g. Dermed fik eleverne en større frihed til at sammensætte en palet af fag, herunder helt nye fag som filosofi, erhvervsøkonomi og psykologi. Samtidig blev

der større plads til naturfag på sproglig linie og mere sprog på matematisk linie. Formålet var blandt andet at give eleverne større indflydelse på, hvad en skole skulle udbyde, og at give plads til nye fag.

Studieretningsgymnasiet fra 2005

I det nye studieretningsgymnasium fra 2005 er linier, valgfag, grene og fællesfag smeltet sammen til et ½-årigt grundforløb og et 2½-årigt studieretningsforløb. Ribe Katedralskole har ens grundforløb uanset hvilken studieretning, man har tænkt sig at vælge, og derefter 12 studieretninger eller pakker af fag, man kan vælge fra midten af 1.g. Forudsætningerne for valg af studieretning skabes i løbet af det halve års grundforløb. Eleverne i både grundforløbsklassen og i studieretningsklassen er sammen i næsten alle deres timer, og dermed er der skabt helt nye muligheder for samspil mellem lærere og fag. Til dette samspil, der kaldes almen studieforberedelse, er der afsat mange timer i det nye gymnasium. Det udgør sammen med en præcisering af det faglige indhold i fagene, nye undervisnings- og arbejdsformer samt nye evaluerings- og eksamensformer de væsentligste ændringer i det nye studieretningsgymnasium.

Baggrunden for reformen er de krav, det moderne videnssamfund stiller, til beherskelse af nye videns- og færdighedsområder og til udvikling af elevernes evner til at arbejde selvstændigt, både individuelt og i team, og på tværs af fag og fagområder. Skolen som helhed, uddannelsens opbygning, undervisningen, fagene, arbejdsformerne, eksamensformerne osv. skal indrettes således, at de matcher de omfattende forandringer i andre dele af samfundet. Gymnasiet holder fast ved sit hidtidige grundlag – almendannelse, studieforberedelse, fagene og det fælles nationale niveau for eksamen. Hertil kommer nu nye udfordringer som større vægt på fagligheden, samspillet mellem fagene og lærersamarbejdet.

I den nye gymnasielov er gymnasiet beskrevet som en 3-årig ungdomsuddannelse, der er målrettet mod unge med interesse for viden, fordybelse, perspektivering og abstraktion, og som primært sigter mod videregående uddannelse. Formålet er at forberede eleverne til videregående uddannelse, herunder at de tilegner sig almendannelse, viden og kompetencer gennem uddannelsens kombination af faglig bredde og dybde og gennem samspillet mellem fagene.

Eleverne skal gennem uddannnelsens faglige og pædagogiske progression udvikle faglig indsigt og studiekompetence. De skal opnå fortrolighed med at anvende forskellige arbejdsformer og evne til at fungere i et studiemiljø, hvor kravene til selvstændighed, samarbejde og sans for at opsøge viden er centrale.

Gymnasiet skal have et dannelsesperspektiv med vægt på elevernes udvikling af personlig myndighed. Eleverne skal derfor lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden: medmennesker, natur og samfund, og til deres egen udvikling. Uddannelsen skal tillige udvikle elevernes kreative og innovative evner og deres kritiske sans.

Nøgleordene er således almendannelse, studieforberedelse, faglighed og personlige kompetencer. I bemærkningerne til lovforslaget lægges der vægt på, at almendannelse og viden ikke kan skilles ad. Viden skal give almendannelse et indhold, og almendannelse skal placere viden i en sammenhæng, som viden om de enkelte fagområder i sig selv ikke giver. Fagligheden er nært forbundet med sider af videnskabsfagene, og eleverne skal opnå almendannelse og studiekompetence inden for humaniora, naturvidenskab og samfundsvidenskab med henblik på at kunne gennemføre videregående uddannelse.

Gymnasiet skal udvikle eleven fra elev til studerende. Dét er målet med arbejdet i fagene, med samarbejdet mellem fagene og med udvikling af nye undervisningsformer. Det sker nu i et grundforløb, hvor elever-

ne møder gymnasiets fag og lærer de metoder, der skal bruges i gymnasiet, i et 2½-årigt studieretningsforløb, hvor der er plads til fordybelse, og i almen studieforberedelse, hvor eleverne bl.a. skal anvende teorier og metoder fra humaniora, naturvidenskab og samfundsvidenskab og styrker deres evne til at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden og deres egen udvikling.

Bent Karsdal

Gymnasiets opbygning – kommende gymnasium

STUDIERETNINGER OG FAG PÅ RIBEKATEDRALSKOLE

Gældende for elever, der starter fra august 2005

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Studieretning	matematik A fysik A kemi B	matematik A kemi A fysik B	biologi A kemi B matematik B	biologi A idræt B matematik B	samfundsfag A biologi B matematik B	samfundsfag A matematik B psykologi C	musik A matematik B fysik B	musik A engelsk A billedkunst C	tysk fortsættersprog A engelsk A samfundsfag B	fransk begyndersprog A engelsk A	spansk A engelsk A	latin A græsk A
Fælles fag	A niveau: historie, dansk B niveau: engelsk A eller B niveau: et 2. fremmedsprog (begyndersprog på A niveau: russisk, italiensk, spansk, fransk eller tysk; fortsættersprog på B niveau: tysk eller fransk) C niveau: matematik, fysik, biologi, kemi (studieretning 1-6) eller naturgeografi (studieretning 7-12), samfundsfag, oldtidskundskab, religion, idræt, musik eller billedkunst eller drama Naturvidenskabeligt grundforløb, almen sprogforståelse, almen studieforberedelse I 3.g udarbejder alle elever et studieretningsprojekt											
Valgfag	A niveau: matematik, engelsk, fortsættersprog (tysk eller fransk) B niveau: matematik, fysik, naturgeografi, biologi, kemi, samfundsfag, musik, billedkunst, idræt C niveau: filosofi, psykologi, erhvervsøkonomi, datalogi, naturgeografi, kemi											

Det første halve år - grundforløbet - er på Ribe Katedralskole fælles for alle nye elever uanset hvilken studieretning, den enkelte regner med at vælge.

Man skal dog, før man starter på Ribe Katedralskole, vælge 1) et fremmedsprog - foruden engelsk B, som alle skal have - og 2) et af de kunstneriske fag: billedkunst, musik eller drama.

I grundforløbet vil man som ny elev møde alle de fag, der er relevante, for at man på det bedst mulige grundlag kan vælge en studieretning.

Skolen tilbyder 12 studieretninger, og efter det første halve år vælger man en af disse samt et eller flere valgfag.

De fælles fag er fordelt over alle tre år, således at nogle er treårige, mens andre er et- eller toårige. En del af de fælles fag møder man allerede i grundforløbet og andre optræder først i 2. eller 3.g

Almen sprogforståelse

For tiden rider modebranchen på en retro-bølge, som kommer rullende med varer, der minder om tiden før de økonomiske stramninger. Før var skoene labre – nu er

Pernille Manniche 3a.

de fede. Men glæden ved at eje dem er den samme. En tilsvarende bølge skyller ind over den danske gymnasieskole. Det almene gymnasium hedder fra august 2005 "Stx" – hvor fedt! Værdien af den tilbudte vare er dog den samme, for bag den smarte, teknokratiske forkortelse aner man jo den gode, gamle studentereksamen, der skaber den samme glæde som før, både hos sælger og køber.

Nu vil jeg ikke drive sammenligningen med mode og business for vidt, men er det ikke sådan, at når man køber sko, er noget af det første, man gør, at vende bunden i vejret på dem? Nogle ser ganske vist kun på prisen, andre på sålens beskaffenhed: er der en solid bund? Nu er jeg snart fremme ved mit egentlige ærinde: at fortælle om et element i gymnasiereformen 2005, nemlig det nye "fag" almen sprogforståelse; men jeg må lige blive i billedet lidt endnu: nogle skohandlere synes, at vi i lang tid har gået i for dårlige sko (mao-sko, børnehavens indefutter o.lign.); de skal nu erstattes af solidt multi-purpose fodtøj med indlagt fremdrift. Overført til vores skoleverden betyder det, at Stx-papiret skal være et bundsolidt og helstøbt grundlag for en god dansk placering i den internationale konkurrence. Desværre er varen ikke færdigproduceret, men ud fra et foreløbigt udkast til læreplan for "faget" almen sprogforståelse vil jeg prøve at beskrive produktet.

Fra august 2005 skal alle Stx-elever i 45 timer i løbet af det første halve år i 1.g arbejde med sprog (både dansk og fremmede sprog) på en sådan måde, at de får ensartede forudsætninger for at bruge og studere sprog, bl.a. de specielt valgte sprog i studieretningerne efter det første halve år. Det stof, man arbejder med, har betydning for alle gymnasiets sprog. Heri ligger det almene aspekt: det er for alle elever, fordi alle elever arbejder med sprog. Men desuden er udbyttet – forståelsen af sprogets mekanismer og forståelsen for sprogets magt og muligheder – også en livskvalitet for alle (almen betyder egentlig "for alle mennesker"). Således er vi tilbage ved det almene gymnasiums almendannende funktion.

Formålet med dette nye "fag" almen sprogforståelse er at give eleverne større teoretisk viden om sprog, så de kan se, at alle gymnasiets sprog – eller i hvert fald dem, som de kommer i nærmere berøring med – er sider af samme sag, og så de bliver gode til at bruge sprogene og derved bliver gode studerende. Lidt mere konkret vil det sige, at eleverne skal trænes i at gennem-

skue, hvordan tekster er sat sammen af sprogets byggesten, og trænes i at bruge de præcise og vedtagne betegnelser for sprogets mekanismer og elementer. Foruden et fastfrosset her-og-nu billede af sproget skal eleverne også have et udsyn over sprogets historie og en fornemmelse for "rigtigt" og "forkert" sprog. Man kan sige, at sproget har 3 dimensioner: der er ud og ind (fra overfladen kan man gå dybere ind i sprogets struktur), der er frem og tilbage (man kan bevæge sig horisontalt gennem sprogets udviklingshistorie) og endelig er der op og ned (man kan bevæge sig vertikalt gennem de niveauer, som sproget anvendes på). Måske kan man også tale om en fjerde dimension: det 3-dimensionelle rum kan enten anskues som et fast system af former og strukturer (der skal læres) eller et fleksibelt værktøj (der kan bruges). Indskrænkning eller udfoldelse - implosion eller eksplosion - sort hul eller farvekaskade.

Jeg vil ikke gå alt for meget i detaljer med de faglige mål, men prøve at beskrive kernestoffet i almen sprogforståelse, dvs. de emner, som eleverne som minimum skal vide noget om efter 45 timers undervisning i første semester af 1.g.

Sproget bruges som kommunikationsmiddel, dvs. det formidler begivenheder, meninger osv. (f.eks. en klassediskussion eller en skideballe fra læreren). Sproget har en struktur, dvs. det består af elementer og relationer mellem disse elementer (f.eks. lyde, ord og sætninger i en bestemt orden i lærerens skideballe). Sproget rummer også begreber og betydningsområder (f.eks. kan læreren om samme elev bruge ordene 'gymnasieelev', 'flaskedreng' og 'ripenser').

Læreren kan aflevere sin skideballe mundtligt og direkte (f.eks. "Din opførsel i denne her time var..") eller skriftligt på karakterbladet som et afstandskabende udtryk for flere læreres opfattelse (f.eks. "Du er et forstyrrende element"). Når læreren siger til en elev: "Du larmer", er der ikke kun tale om en beskrivelse af en situation, men også om en sproghandling, som forsøger at gribe ind i situationen og ændre den, altså at få eleven til at holde op med at larme. Spektret af sproghandlinger er uhyre bredt, lige fra "Vi ses" til "Jeg døber dig i Faderens og Sønnens og Helligåndens navn".

Sproget har en udtrykside, et konkret middel til at formidle et abstrakt indhold med. Udtrykket kan være talt eller skrevet og kan analyseres ned til så små enheder, at de ikke i sig selv betyder noget, men bare bruges til at adskille betydninger med (f.eks. t/d i tale/dale). Indholdssiden er alt, hvad udtrykssiden formidler, f.eks. begrebsmæssig betydning (gymnasieelev), stilleje ('blive kaldt til samtale på rektors kontor' over for 'få sig en sludder med rektor') eller ladning af ord som holdningsmarkør ('pragtelev', 'stræber' eller 'frø').

Sprog indgår i sprogstammer og - familier, hvilket bl.a. viser sig i ordforrådet, der kan bestå af arveord (fader), låneord (penge), fremmedord (patriot) og oversættelseslån (indflydelse). Sproghistorien beskæftiger sig også med lydforandringer (pater - Vater - fader) og måden at danne ord på, f.eks. ved forstavelser og afledningsendelser (ind-før-e - ind-før-else - ind-før-sel).

Det grammatiske begrebsapparat har i de seneste år fået ekstra opmærksomhed, idet alle 1.g-klasser har skullet udstyres med en fælles grammatisk terminologi. Dette arbejde udvides nu i almen sprogforståelse, så eleverne også trænes i grammatisk analyse med inddragelse af bøjningskategorier (f.eks. køn, tal, kasus), ordklasser (navneord osv.), sætningsled (grundled osv.) og sætningstyper (hovedsætninger og forskellige ledsætninger).

Ethvert sprogsamfund (f.eks. Danmark) anvender en bestemt sprogform, et standardsprog (rigsdansk), til de overordnede fælles funktioner. Dette standardsprog dominerer skriftsproget, har større prestige end afvigelserne fra standardsproget og opfattes som mere rigtigt at bruge som overordnet fællessprog (f.eks. kan love ikke skrives på dialekt, men Karl Ejner fra Borris kan

Steffen Roer 3x.

godt drive sin booking-virksomhed på jysk). Standardsproget er den stærkeste norm blandt et utal af normer (f.eks. er rigsdansk stærkere end SMS-sprog), men der er altid mulighed for individuelle valg, både inden for og uden for normen. Det er vigtigt at kunne navigere hensigtsmæssigt rundt mellem normer og individuelle muligheder.

Endelig involverer sprog også begreberne nationalitet og nationalsprog, dominerende hovedsprog og mindretalssprog med forskellig status. I globaliseringens tidsalder er der brug for en holdning til modersmålet i relation til brugen af hovedsprog, f.eks. i EU eller i cyberspace - en holdning, som skal udmøntes i sprogpolitik.

Kun for fuldstændighedens skyld nævner jeg, at en del af de 45 timer, som afsættes til almen sprogforståelse, skal anvendes til arbejde med det latinske sprog, herunder sammenhængen mellem sprog og kultur. Latin, som altid har været obligatorisk for de sproglige i gymnasiet - med tiden dog i mindre og mindre omfang -, har fra august 2005 mistet sin position i fagrækken, men har bevaret sin betydning som et velegnet laboratorium for sprogstudier og er altså et godt læringsmiddel for alle Stx-elever.

Nu kan både lærer og elev så spørge sig selv: kan jeg leve op til de krav om så megen viden på så højt abstrakt niveau? Læreren må spørge: kan jeg gøre det forståeligt og vedkommende? Eleven må spørge: kan jeg se en sammenhæng og en mening? Mængden af teori og systembeskrivelse synes overvældende. Min foreløbige reaktion på det foreløbige udkast til en lille del af den i historisk perspektiv foreløbige gymnasiereform vil være at støtte mig til det for tiden fremherskende sprogsyn – et emne, som også indgår i kernestoffet i almen sprogforståelse: fejl er uundgåelige, når man kaster sig ud i at bruge sproget – man skal bare være parat til at bearbejde fejlene for at forbedre sig. Fejl er altså udviklingsfejl, dvs. tegn på, at der foregår en udvikling (bemærk ordets alment accepterede positive ladning).

Med den bevidsthed kan både lærere og elever trygt stikke fusserne i de nye Stx-retro-syvmilestøvler.

Bent Mortensen

Det naturvidenskabelige grundforløb

Alle elever, der begynder i gymnasiet efter at reformen træder i kraft (august 2005), skal have matematik og fysik på mindst C-niveau samt mindst 2 af fagene biologi, kemi og naturgeografi på mindst C-niveau. Disse fag læses ikke samtidig og hvornår den enkelte elev har dem, afhænger blandt andet af den valgte studieretning. Dog har alle, udover matematik, et naturvidenskabeligt fag i grundforløbet. På Ribe Katedralskole har vi valgt, at det naturvidenskabelige fag er biologi. For alligevel at introducere eleverne til alle de 4 naturvidenskabelige fag biologi, fysik, kemi og naturgeografi tidligt i gymnasieforløbet indføres et nyt fag, Det naturvidenskabelige grundforløb . I dette fag skal der arbejdes med forskellige emner, således at de nævnte fags fællestræk og forskelligheder bliver tydeliggjort. Det er altså vigtigt at vide, hvornår man beskæftiger sig med f.eks. kemi, og hvornår det er biologi, det drejer sig om, samtidig med at det også skal fremgå, hvilke ligheder der er mellem fagene, og hvordan de kan støtte og supplere hinanden.

De naturvidenskabelige fag er karakteriseret ved, at der foruden teori også arbejdes med eksperimenter, så en del af undervisningstiden skal anvendes til praktiske undersøgelser eller laboratorieforsøg. Dette kan dels foregå på skolen eller i forbindelse med ekskursioner. I forbindelse med den eksperimentelle del af undervisningen skal eleverne blandt andet lære at anvende modeller, der beskriver enkle sammenhænge i naturen. Her er det naturligvis oplagt at samarbejde med matematik og derfor vil undervisningen i Det naturvidenskabelige grundforløb blive koordineret med matematikundervisningen.

Det naturvidenskabelige grundforløb bidrager også til elevernes almendannelse, idet eleverne udover at få kendskab til naturvidenskabelige tankegange også får viden om naturvidenskabelige problemstillinger og de samfundsmæssige, etiske og/eller historiske perspektiver, så de får mulighed for at "udtrykke en vidensbaseret mening om forhold og problemer med et naturfagligt aspekt".

Bente Ramskov Andersen

Almen studieforberedelse

Ved reformen er der indført noget, der hedder *almen studieforberedelse* i det almene gymnasium. Det er ikke et fag, men et sted, hvor fag kan mødes med hver deres indfaldsvinkel til spørgsmål, det enkelte fag ikke spænder vidt nok til at besvare udtømmende. I almen studieforberedelse skal man beskæftige sig med netop de ting, der spænder over så meget, at de er *almene* spørgsmål – de ting, der ligger til grund for hele vores kulturs måde at være på, de mere eller mindre udtalte sociale og kulturelle adfærdsformer – herunder vores forhold til naturen og vores forståelse af den. Med et udtryk, der var meget på mode i 1980'erne, ønskede lovgiverne, at eleverne skulle "stifte bekendtskab med udvalgte "store fortællinger" i europæisk kultur".

Gymnasiet - det almene gymnasium, altså - har jo altid haft som sit mål at være alment *dannende.* Og med almen dannelse har man i gymnasiet altid ment netop sådan noget, som man nu kalder for almen *studieforberedelse.* Navneforandringen skal tages som udtryk for, at man ønsker en stærkere fokus på det studieforberedende ved det almene gymnasium, og at det også i høj grad er studieforberende at have indsigt i de generelle mekanismer, der holder vor kultur og vort samfund sammen. Der er i almen studieforberedelse et krav om, at eleverne skal have en helhedsfornemmelse af det, de har lært i gymnasiet. Også det har man altid gerne villet give eleverne i gymnasiet. Men det har tit været sådan, at eleverne først har forstået disse store linjer, der bandt alle deres fag sammen, når de læste til eksamen - eller at de slet ikke har nået den erkendelse. Almen studieforberedelse skal sikre, at eleverne får sat tid af i deres gymnasieforløb til at udvikle denne forståelse.

12 procent af elevernes uddannelsestid i gymnasiet skal bruges på almen studieforberedelse; i grundforløbet (det første halve år) skal der bruges 20 procent af tiden, i studieretningsforløbet (de resterende 2½ år) skal der bruges 10 procent af tiden på det. Der gives ikke karakter i almen studieforberedelse i løbet af de tre år (elevernes præstation skal godt nok evalueres, men den "tællende" evaluering - karaktererne - gives i de enkelte fag, der har deltaget i almen studieforberedelse undervejs). Der holdes derimod *eksamen* i almen studieforberedelse: i grundforløbet en intern prøve (som man på skolen selv må bestemme formen af), og i 3.g en egentlig eksamen i almen studieforberedelse med ekstern censor. Der er altså både sat - megen - tid af til almen studieforberedelse i løbet af de tre år, og der er lagt pres på forløbet - både for eleverne og for lærerne: der skal afholdes eksamen. Og som øvelse til eksamen skal der også holdes en årsprøve i almen studieforberedelse efter 2.g.

Selve eksamen er en "synopsis-eksamen" - det vil sige, eksaminanden skal udarbejde et stykke papir med sine tanker om et emne, og på baggrund af det kan så eksamen foregå - eksaminator og censor ved lidt om, hvad eksaminanden har at sige, før han eller hun træder ind i lokalet, og hele samtalen kan derfor nå et noget

højere niveau lidt hurtigere. Denne 'synopsis' skal skrives i marts måned på baggrund af et materiale, der bliver gjort tilgængeligt i januar. Eksaminator og censor får således synopsen i hænde i god tid, før eksamen afholdes i juni. Materialet, eleverne skal arbejde med, er tekster, billeder, eksperimenter og andet, der er af samme art som de ting, de plejer at arbejde med både i de enkelte fag for sig, og når fagene arbejder sammen i almen studieforberedelse. Der vil blive stillet krav om, at eleverne anvender indfaldsvinkler, metoder, fra mindst to bestemte fag, og disse fag vil være forskellige fra hinanden på en væsentlig måde - de vil høre til hver deres *hovedområde* (fakultet) af fag.

Der er i gymnasiet tre hovedområder – de naturvidenskabelige fag udgør det ene, det andet udgøres af de humanistiske fag, og det tredje af samfundsvidenskab. Det skal dog ikke forstås sådan, at gymnasiefaget samfundsfag skal deltage i ethvert forløb i almen studieforberedelse - det skal forstås sådan, at ting af den art, som samfundsfag beskæftiger sig med, skal være med ofte. Det vil sige, at når man arbejder med ting fra fortiden, vil faget historie kunne udfylde den samfundsvidenskabelige dimension af emnet.

Ethvert emne, man tager op som del af almen studieforberedelse, skal inddrage mindst to hovedområder, og alle hovedområder skal være godt repræsenteret i det, enhver elev har arbejdet med i almen studieforberedelse over de tre år. Arbejdet i almen studieforberedelse skal - selvfølgelig - blive sværere, efterhånden som tiden går; det vil sige, man skal sikre sig, at der er en progression både i emnernes vanskelighed og i de arbejdsformer, eleverne tager i brug, når de arbejder med dem. Og det vil være klogt at sikre sig, at eleverne kommer rundt om temmelig forskellige ting efterhånden.

Emnerne i almen studieforberedelse kan nemlig være mange ting. Nogle betingelser skal være opfyldt, før et emne hører hjemme i almen studieforberedelse. For det første skal emnet som sagt overskride grænserne mellem hovedområderne - flere forskellige fag skal deltage. For det andet skal det stof, man arbejder med, være konkret - alle de fag, der deltager, skal kunne forholde sig til det samme stof, ikke bare til emnet generelt. Men det skal pege videre, ud over sig selv, så elever og lærere har mulighed for at diskutere både indhold og metode - det er som et tredje punkt vigtigt for almen studieforberedelse, at man kommer tæt på de enkelte fags karakter og bliver nødt til at diskutere afgrænsningerne efter, hvilket stof fagene hver især har, og hvordan de går til værks. Stoffet skal være omfattende, så man bliver nødt til at begrænse, når man arbejder med det. Formålet er jo, at eleverne bliver i stand til på en fornuftig måde at overskue og prioritere indenfor et stort stofområde. Endelig, som det fjerde, er det altafgørende, at man er klar over, hvad der er fokus-punktet i det, man laver - hvad er det for en større dimension, vi belyser med alt det, vi laver lige nu - hvilket betydningsfuldt natur- eller kulturfænomen, hvilket almenmenneskeligt spørgsmål, hvilken vigtig problemstilling eller central forestilling, fra nutid eller fortid, vil vi prøve at forstå lidt bedre lige nu? Sidst men ikke mindst skal det hele ende i en form for overblik og helhedsforståelse.

Det hverken lyder simpelt eller er det. Almen studieforberedelse vil kræve megen planlægning, så alle krav om progression og indhold og spredning mellem fag og emner bliver opfyldt. Der skal etableres lærerteams, der kan varetage disse opgaver, og der skal diskuteres meget både internt i disse teams og med alle andre lærere, der kommer i betragtning. Det vil også kræve, at lærerne opdaterer deres viden såvel på områder i deres eget fag som om deres kollegers fag i en lang række sammenhænge. De faglige krav til lærerne er betydelige. Også pædagogisk vil man skulle udvikle de former, man bruger, ganske meget.

Almen studieforberedelse er *ikke* isoleret i forhold til fagene i gymnasiet. Det er en integreret *dimension* af

dem. Det vil også kræve planlægning i de enkelte fag at lægge stoffet og progressionen sådan til rette, at eleverne er "klædt på" til at deltage i almen studieforberedelse, når et emne, det enkelte fag kan bidrage væsentligt til, står på planen. Og lærerne må holde sig indbyrdes informeret om, hvad der sker i de andre fag - både i den fase, hvor man spiller sammen i almen studieforberedelse, så man kan udnytte det, eleverne har lært sig i de enkelte fag, og i det videre arbejde i fagene. Ofte vil man i de enkelte fag måtte tage emner op, man aldrig før har beskæftiget sig med.

Planlægning fælles og hver for sig, oparbejdning af helt eller delvis nye faglige områder - der er tale om en stor udfordring for hele lærerkorpset, og for hele gymnasiet som sådan. For foran ligger - ved hvert enkelt skridt ind i samarbejdet - nye beslutninger og venter. Beslutninger om tidsforbrug, skemaplanlægning, vidensoparbejdning, samarbejdsformer, og meget, meget mere. I hvert fald i begyndelsen synes meget at være håbløst uoverskueligt.

Men det drejer sig jo netop om at skabe overblik. At give gymnasiet den enhed og helhed, det skal have. Gymnasiet er en institution, hvis formål det er at give almen forståelse og viden - forståelse af og viden om helhed og sammenhæng. Bag ved denne ambition ligger den tanke, at der *er* en helhed og en enhed - at vores kultur trods alt både har en sammenhængskraft og er værd at holde sammen på. Når lovgiverne skriver om de "store fortællinger", kan det jo godt kalde et lille smil frem på læben. For dette udtryk kom især i brug i 1980'erne blandt folk, der mente, at de store fortællingers tid var forbi. De store fortællinger var begreber som "nationen", "friheden", "fremskridtet", "oplysningen" og "gud" - og de var, mente man, døde og borte sammen med "historien", som også blev begravet dengang. Uden forestillinger af den slags ville ambitionen om, at gymnasiet er en helhedsuddannelse, naturligvis være meningsløs - så ville de enkelte gymnasiefag være forskoler til hver deres universitetsfag, og det er gymnasiet netop ikke, og har aldrig været det. Kigger man sig omkring, kan man vel heller ikke sige, at de store fortællinger fra listen lige før er døde og borte - de spræller i hvert fald endnu, i Serbien, i Irak, i den økonomiske planlægning og i den islamiske verden såvel som i det amerikanske midtvesten. Det ville være godt for vore elever, om de i skolen kunne arbejde bevidst med emner af den slags og forlade den med en kritisk bevidsthed om, at begreber af den art findes - og at man kan diskutere, om de er gode eller dårlige at arbejde ud fra.

Og det er da et fremskridt.

Simon Laursen

Japan i glimt

Efter to år på gymnasiet, utallige afleveringer og et par eksamener havde jeg brug for at opleve noget andet; nye historier og uvished. Jeg søgte om 1 års orlov og fik gennem Rotary mulighed for at tage til Japan, nærmere præcis Sendai, tæt ved kysten oppe i det nordlige Miyagi ken, hvor jeg skulle bo hos fire forskellige japanske familier og gå i en japansk pige-dannelsesskole. Der er mange, der, efter jeg er kommet hjem, har spurgt mig, hvad det bedste var. Japanere (dem jeg har mødt) er smukke mennesker med en så dybtgående stolthed, at de udadtil har råd til at virke ydmyge. En gang imellem - når jeg stod midt på gaden i millionbyen Sendai eller var i klassen omgivet af mine 40 klassekammerater i blå plisserede nederdele og med langt sort hår - kom jeg til at tænke på de fugle, som flyver i flok hen over himmelen og så pludselig - i løbet af et sekund - alle sammen skifter retning. For en af de ting, som fascinerer mig mest ved japanere, er den måde, de formår

at afkode hinanden på, uden at sige et ord. De er altid på forkant med nuet, og jeg troede, at jeg som dansker, europæer, eller bare ikke-japaner, var den, der var mest i kontakt med mine følelser og meninger. Hvor tog jeg fejl. Jeg tror måske, at det var det bedste ved at bo i Japan, at selvom jeg kom uden sprog og uden historie (ikke fordi jeg ikke havde nogen, men fordi jeg ikke kunne fortælle den), så fik jeg lige pludselig, uden at vide hvornår, lov til at være en del af deres fællesskab. Jeg vidste, de forstod - de vidste, jeg forstod, og ingen sagde et ord.

I folkeskolen og gymnasiet gælder det for langt de fleste japanere, at de efter skolens afslutning går i en klub, som regel 3-4 timer hver dag, også lørdag og søndag.

En dag efter skole hørte jeg høje skrig fra en lille bygning ved skolen. Undrende og halvt skræmt gik jeg derind og så 6 piger i fuld kamprustning med jern-gitter hjelme, bambussværd og bare fødder løbe

rundt og slå på hinanden, mens de skreg uforståelige lyde. Dagen efter gik jeg derind igen, og eftersom jeg ikke kunne et ord japansk på det tidspunkt, og de ikke kunne et ord engelsk, hev de mig med ind i et rum, hvor de gav mig en rustning på og et sværd i hånden. Og ved hjælp af min lille engelsk-japansk ordbog fortalte de mig, at sporten hed kendou (= sværdets vej), og at man skulle skrige sin sjæl ud. Der var et eller andet over den stolte måde de gik rundt på. Måden de sad med halvlukkede øjne under meditationen før og efter træningen, og den skaldede buddhistiske munk, der var deres lærer, der fascinerede mig dybt. Så jeg blev ved med at komme hver eneste dag. Efter tre måneder gav de mig min egen dragt, med mit navn broderet i kanjitegn, og sagde, at jeg var medlem. Senere fandt jeg ud af, at kendou er en gammel zenbuddhistisk kampsport, som samuraierne benyttede sig af. Målet er at frigøre sig fra tanker, for kun sådan er man hurtigere end sin modstander. Der er kun tre grundlæggende slag, men de skal udføres præcist, og lyden af sværdet, springet med fødderne og skriget skal gå ud i et. Mestrene i kendou bruger hver dag i 20 - 30 år på at nå den perfekte udførelse og sammensmeltning af de tre enkle slag, og selv da er de ikke perfekte, for man må aldrig stå stille, der er altid en vej, derfor er et af slagordene i kendou også: ganbatte (gør det bedre end du kan, held og lykke).

Kendou er en af de bedste ting, der skete for mig i Japan, og det var der, jeg mødte min bedste ven.

Følgende er uddrag af nogle af de breve jeg sendte hjem under opholdet.

På indenrigsflyet fra Tokyo mod Sendai (by i den nordlige del af Japan) sad der en japansk stewardesse med front lige mod os passagerer (eller skal man sige publikum), og i 50 stive minutter sad hun med det mest velmenende og barmhjertige smil klistret til sine læber. Hendes makeup var, ligesom hendes skinnende sorte hår, sat til perfektion, og hun gav rent faktisk en fornemmelse af tryghed. "Der er fanme ingen kaptajn der tør falde ned med hende ombord, tænk hvis han ødelagde hendes billede".

Alligevel blev jeg fascineret, for nok er det kunstigt, men hun sælger varen, som hun har erkendt er hende selv, godt. Jeg køber trygheden.
(Uddrag fra det første brev)

Aldrig før er jeg stødt på et samfund, hvor alting på alle måder er så ordnet og tilrettelagt som i Japan. Togene er præcise udi sekunder, og en forsinkelse på bare et minut vækker stor bekymring og højlydte beklagelser. Langs fortovene er der ophævede, forskelligt stiplede markeringer, der guider blinde rundt, og enkle melodier fungerer som grønt lys for blinde mennesker.

På benzintanken venter der, så snart man triller ind på området, fem mænd i gule uniformer, der i løbet af få minutter vasker bilen, fylder benzin på, tømmer bilen for skrald og bukker på række, når man kører derfra. Om sommeren er der i de hyppigt opstillede drikkeautomater (med minimum 20 forskellige varianter) udelukkende kolde drikke, og om vinteren varme drikke.

Overalt, i det altid rene gadebillede, finder man ordenshåndhævere, der søger at forhindre og bremse ethvert tænkeligt problem – som dog sjældent opstår.
(Uddrag fra det andet brev)

Skoleundervisningen står i skarp kontrast til, hvad jeg havde forestillet mig, og stiller på mange punkter endnu flere krav til det individuelle end de fleste danske gymnasier. På mit skoleskema er der fag som shinoubue (japansk traditionelt bambusfløjte-spil), kalligrafi, kunst, japansk madlavning, fremtoning (hvor man lærer om vigtigheden af længden af et buk), musik (klavertimer), dans, historie og japansk. Fælles for dem alle er, at den bedste måde at lære på er at finde sin egen rytme og se og høre, snarere end at tale.

Min kalligrafilærer har lagt ud med at lade mig skrive de kulsorte kanji-tegn med en pensel med bjergkattehår, og hun forklarer mig tålmodigt, at jeg endelig ikke må tænke over, hvordan man får det perfekte svaj med penslen, men at jeg i stedet skal koncentrere mig, holde vejret og blive ét med tegnet.

Min shinoubue lærer, en høj stolt mand, der synger og smager på alle ord, sidder i lotusstilling på tatami gulvet (ris-flettet gulv) og synger toner ud i luften, i stedet for at give mig et nodeark. Desuden er han ved at indvie mig i sin selvkomponerede haiku digtsamling (japansk minimalistisk form for digt), for digte er det samme som musik, som han siger, - og enkelhed er den største dyd.
(Uddrag fra det tredje brev)

I Vesten er det en almindelig accepteret fordom, at japanere er lukkede og reserverede (fordi de ikke taler om deres følelser eller rører ved hinanden), og jeg må indrømme, at det indtil for få uger siden også var mit indtryk. Men min okaasan (værtsmor) overraskede mig en dag ved, uden anledning, at sige: "Jeg vil lære dig at tale med hjertet, for du skal forstå og ikke blive ensom". Jeg syntes, at det var en noget vovet udmelding, men hun var meget alvorlig og har siden den dag nægtet at tale med mig om andet end de allermest nødven-

dige ting. Selvom jeg stadigvæk ikke er god nok til at give udtryk for mine følelser uden at sige noget, eller prikke folk i navlen, så kan jeg forstå, at japanerne langt fra er lukkede, men tværtimod hele tiden opmærksomme på tegn og fornemmelser.
(Uddrag fra det tredje brev)

I det japanske koujou (= tid med røde blade = efterår) rejste jeg rundt i Japan sammen med min skole.

Vi sejlede rundt mellem orangerøde smukke jinjaer (shinto religionens templer) og hængte 1000 foldede papirs-fugle for fred i store glaskabinetter i Hiroshima.

Stod på række og tog billeder af det kridhvide, smukke Himeji slot, og kørte op i bjergene og plukkede søde, grønne klementiner på en nedlagt farm. Det var så smukt, med de mørkegrønne buske, forskelligt farvede klementiner, og duften af hundrede klementiner, der pilles i solen..

I Kyoto så vi det berømte guldtempel, eller rettere en genopbygning af templet, for det oprindelige tempel gik op i flammer for mange år siden. Sagnet vil, at en halvskør munk blev besat af templets skønhed og brændte sig selv inde i det for at blive forenet med det.

Det ER smukt, templet, men også kunstigt, fjernt, netop fordi det er så perfekt. Som en illusion man godt kan nyde, men ikke forholde sig til, fordi man kan forvente, at den forsvinder, når man blinker eller gnider øjnene.

Vi så træ-templer, sandhaver og zenbuddhistiske mosskove, men det smukkeste var, efter min mening, Kiyomizu templet, som befinder sig på toppen af et bjerg. Man må op ad stejle gader med en masse porcelænsbutikker og knallerter, før man når toppen og den fantastiske udsigt. Der er en hel lille by af små templer og altre. Vi drak rensende vand, vaskede hænder ved et springvand, gned på Buddhaer af guld, kastede penge op i luften, ruskede tov og bad for lykkelige ting.

Jeg så to geishaer og tog billeder af dem i skjul. Det er utroligt, at de bare går rundt - yndefuldt og uden så

meget som at løfte et øjenbryn, når folk vender sig om efter dem på gaden - i deres komplicerede kimonoer med silkebroderede mønstre, der fortæller historier, og den hvide, nærmest maskeagtige makeup, med blodrøde læber og sortfarvede tænder. Det føles, som om man lever i en helt anden tid.

På vej mod Osaka gjorde vi holdt ved Ninomaru - paladset, hvor man kan se tatami-rum med vægmalerier, dekoreret med bladguld. Der var billeder af fugle, der tager sydpå, kvinder der plukker sakura (lyserød forårsblomst af ca. samme farve som de japanske kirsebærtræer i de danske haver), efterår der bliver til vinter.

Det var specielt og smukt at gå på de gamle knirkende bræddegulve (på bare fødder) i de halvmørke rum, fordi sollyset, filtreret af de traditionelle rispapirsvinduer, er det eneste lys, de gamle sarte malerier kan tåle. Paladset er en labyrint af hundredvis af små rum, alt sammen bygget for at beskytte datidens Shogun. Af samme grund det knirkende træ-gulv, som man kalder "nattergale gulvet", fordi det pga. skrå indlagte klinker

under brædderne "synger", lige meget hvor forsigtigt man går på det. Ifølge myter skulle Shogunen have antaget forskellige skikkelser og sovet i forskellige rum hver nat i den tid, hans position var truet af oprørsklaner.

Det sidste stop på rundrejsen var Nara og Daibutsu (the great Budha). Den største Buddha-figur, der findes i Japan, så stor faktisk, at små mennesker kan kravle igennem hans næsebor. De mennesker, som kan komme igennem det guddommelige næsebor, bliver efterfølgende overfaldet af japanske turister, som vil røre ved dem, fordi de efter sigende skulle være blevet berørt af det guddommelige og derefter fungere som menneskelige lykkebringere.
(Uddrag fra det fjerde brev)

Da monsunen kom, og alting derfor stod i vand, tog min fjerde værtsfar mig med til kabuki (teater), og jeg sad med åben mund i 2 timer og bare så og så på teater i en (for mig) helt ny form.

Det var fantastisk, som billeder med pludselige ryk og farver. Kvinder med kridhvide ansigter, sort hår, røde silkekimonoer, hvide underkjoler og sorte obier (et bredt stykke stof, man binder under brystet), der dansede synkront, eller faktisk på skift, men farverne bandt dem sammen, og baggrunden var farvet bladguld. Deres ansigter (og dermed også deres udtryk) var malet, ekstremt, næsten vulgært, og alligevel virkede det på samme tid så smukt og enkelt. Der var ingen, der sagde ét ord, udtrykkene var de samme, tøjet alt for prangende og perfekt, og bambusmusikken i baggrunden var uharmonisk. Alligevel blev der fortalt historier på kryds og tværs.

Senere tog jeg til Tokyo med min bedste ven, Shinomai, og så NO (traditionelt maske-teater), og jeg måtte igen bare sidde og stirre og tænke, at der er så mange ting, jeg ikke ved noget som helst om. Det er så anderledes fra europæisk teater, at man først slet ikke genkender det som teater. Dels pga. det anderledes tempo, dels pga. den indviklede symbolik. De fleste af skuespillerne har NO (eller men = masker) på og er på den måde frataget enhver form for mulighed for at spille ved hjælp af ansigtsudtryk.

Desuden er øjenhullerne i maskerne så små, at det er umuligt for skuespillerne at se, hvor de går og står. Derfor må de orientere sig, det vil sige "se", med fødderne. Selv under de vildeste danse slipper deres fødder ikke et eneste sekund scenebrædderne, hvilket må kræve en enorm kontrol. Publikum kender som regel historien og sidder med manuskriptet i hænderne under forestillingen. For mig er det ufatteligt, hvordan skuespillerne kan få et teaterstykke til at fungere på de vilkår, men det kan de, og det i en sådan grad, at man sidder tilbage uden ord og bare kan klappe begejstret i hænderne.
(Uddrag fra det femte brev)

Da sakura blomsterne (lyserødt japansk kirsebærtræ) sprang i flor, og japanerne skålede i risvin under de store træer, tog jeg til Tokyo for at se de afsluttende sumo-

finaler. I en kæmpe sal med en firkantet lerklods (hvorpå der brydes) som midtpunkt sidder man i skrædderstilling på små grønne og guldfarvede puder, drikker grøn te og spiser en obento (trækasse med ris, tang, omebushi og fisk). Af og til taler man med sidemanden, af og til følger man med i kampene, og af og til går man sig en tur (evt. i en nærliggende park) for ikke at blive træt i benene. Selvom selve kampene på den måde kun er en del af det at se sumo, så var jeg fuldstændig opslugt af det, der foregik på scenen, for sumo er den mærkeligste sport, jeg nogensinde har set. Før hver kamp er der en mand i silkekimono, der fra en vifte synger de to konkurrendes navne og introduktioner - i to lange åndedrag. Bagefter fejer to mænd i blåt scenen for støv, mens de to sumobrydere går rundt i ring, klapper og vælter deres enorme kroppe fra det ene ben over på det andet ben, så man frygter, at de vælter. Efter lange forberedelser starter selve kampen ved, at de hver smider en håndfuld salt foran deres egne fødder.

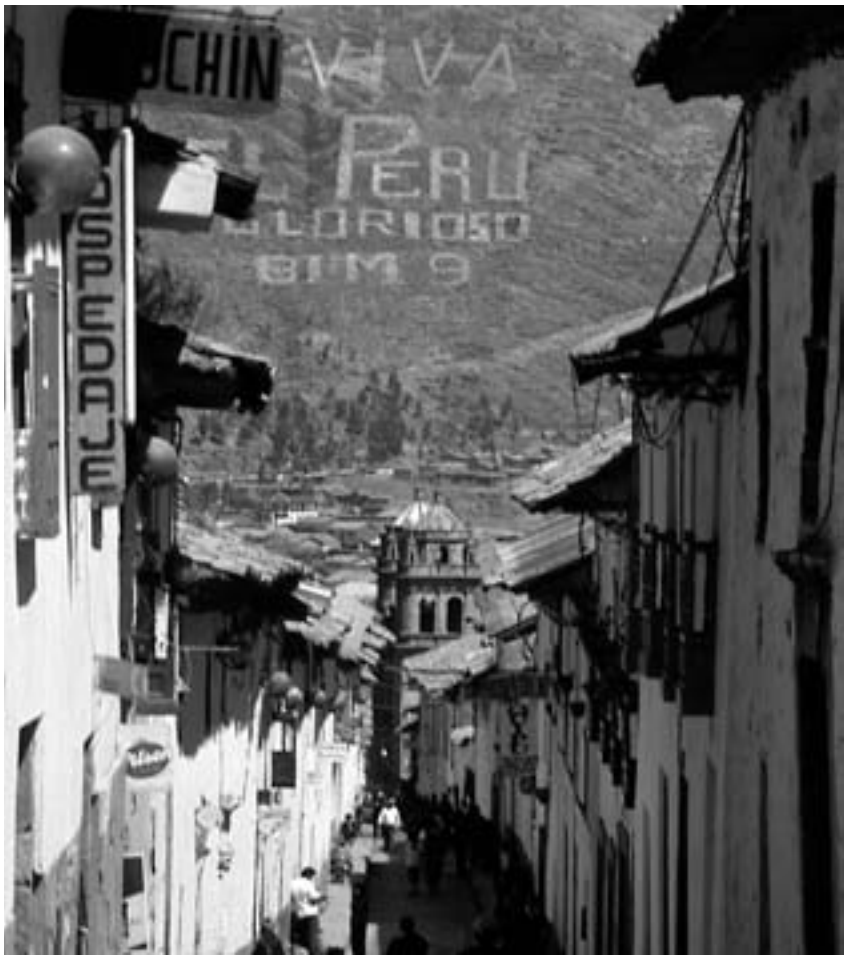
Før i tiden smed man sin obento op på lerklodsen (og dermed også på sumobryderne) for at give udtryk for begejstring. Nu om dage nøjes man dog med at kaste den pude, man sidder på, højt op i luften, hvilket er et fantastisk syn, fordi hele salen bliver fyldt med flyvende guldgrønne puder og sumobrydere, der prøver ikke at blive ramt for hårdt.

(Uddrag fra det femte brev)

Mia Steno Hansen

Skolegang i Andesbjergene

I det forløbne skoleår havde jeg orlov for at rejse ud i verden med familien. Vores første rejsemål var Sydamerika. Nærmere bestemt Andesbjergene i Peru og Bolivia. Det var her inkaerne for 550 år siden havde deres magtcentrum. I dag taler bjergbønderne stadig varianter af inkaernes gamle sprog, men al undervisning foregår på hovedsproget spansk, der stort ses forstås af alle.



Privatskolen for eliten

Den første måned tilbragte vi i inkaernes gamle hovedstad Cusco, hvor vi boede hos en familie, hvis medlemmer er relativt veluddannede. Familiens unge er for eksempel arkitekt- og økonomistuderende. Tre generationer bor under samme tag i et stort byhus.

Drengen Galito på syv år er blandt de heldige, der er kommet ind på byens førende privatskole, hvor der er omkring 2000 elever. Det betyder skolegang fra otte morgen til omkring tre om eftermiddagen og lektielæsning i omkring to timer hver dag. Lektierne er typisk en kopieringsopgave, hvor et stykke tekst og et billede skal kopieres, så nøjagtigt som muligt. Det tager lang tid, når man kun er syv år og ikke kan sidde stille ret længe ad gangen. Til gengæld er håndskriften allerede nu blevet langt pænere end, danske drenge kan præstere. Den brune skoleuniform er det hele værd...

Jeg glemte vist at fortælle at dette er en ren drengeskole. Pigerne går på en anden, men lige så krævende skole.

Børnehaven forbereder til optagelsesprøve

Lillesøster på knapt fire år går i børnehave. Her er det vigtigt gennem

små opgaver at forberede børnene til at kunne bestå optagelsesprøven til de bedste skoler. Lykkes det ikke, må man prøve den næstbedste skole og så videre. Der investeres megen tid i at lære de færdigheder, der kræves. Paula havde også hjemmearbejde i form af tegninger, der skulle farvelægges, klippeark, geometriske former og den slags.

Aftenskolen for de fattigere

Uyuni er et lille støvet jernbaneknudepunkt på den bolivianske højslette. I den lille by blev vi inviteret til skoleafslutning for de elever, der går i aftenskole. Mange børn arbejder i dagtimerne. For at de kan lære elementære ting som læsning og skrivning, har man her en offentlig aftenskole. Børnene mødes efter arbejdstid i skolen, der har første til femte klassetrin. Ungerne virkede glade, men lærere og elever døjer med kolde klasselokaler og meget begrænsede midler til bøger. Husene er uisolerede og uden opvarmning, så temperaturen kan blive meget lav i løbet af vinteren, hvor der kan være frost om natten.

Selve skoleafslutningen blev en oplevelse. Forældrene kom dryssende helt indtil man var halvvejs i programmet. Elever og lærere gik rundt og snakkede, mens de forskellige klasser optrådte med dans og teater på en scene. Til sidst manglede de fleste elever. Når de havde leveret deres optræden, forsvandt de lige så stille over i et af klasselokalerne. Der var nemlig også taler til forældrene af en lærer, inspektøren og et medlem af den regionale skolekommission.

Lektielæsning på åben gade

I alle større byer, vi besøgte, var der gadehandlere. En del af de små boder med slik, frugt, vand og andre småting blev passet af store børn. De lavede hjemmearbejde, mens de ventede på, at der skulle dukke en kunde op. Ikke den bedste arbejdsstilling, men til gengæld tid nok til at få lavet matematikopgaverne.

Hjemme igen

Jeg sidder nu hjemme med dagbøgerne og billederne og kan se tilbage på en fantastisk oplevelsesrig tur. Skulle du have fået lyst til at læse mere om vores oplevelser, kan du gøre det på http://bjoern.1go.dk

Lars Bjørn

Fysik før, nu og i fremtiden

Med den tilstundende gymnasiereform in mente, er det fristende at kaste et blik på ét af de fag, der havde politikernes og debatørernes bevågenhed: fysik.

Fysik er et fag med lange traditioner i gymnasiet, idet det blev indført som gymnasiefag for over 150 år siden. Faget blev indført efter pres fra blandt andre H. C. Ørsted som en reaktion på den kollossale udvikling, naturvidenskaben og specielt fysikken gennemgik i løbet af det 19. århundrede. Fysik blev introduceret i et stort set sprogligt gymnasium fra og med 1850 (eleverne havde dog også matematik og biologi), og først sidenhen fik naturvidenskabeligt interesserede elever mulighed for at gå på en matematisk-naturvidenskabelig linie, hvor fysik var et vigtigt fag. Op igennem de revisioner af gymnasieuddannelsen, der fulgte, beholdt fysik sin position som det vigtigste naturvidenskabelige fag for de matematiske elever. Denne særstatus beholdes til dels også med den nye reform. Fysik bliver det eneste obligatoriske naturvidenskabelige fag, men på et lavere niveau, end det, matematiske elever har i dag.

Gymnasiefaget fysik, har altid emnemæssig forsøgt at holde trit med fysikforskningens fremskridt. Fra starten i 1851 underviste man i mekanik, varmelære og ellære. I løbet af det 20. århundrede kom atom- og kernefysik til, partikelfysikken er kommet til i sidste halvdel af forrige århundrede, og de sidste år har man forsøgsvis forsøgt at inddrage kosmologi. Disse forsøg på hele tiden at holde emnerne ajour er nødvendige bestræbelser på at få eleverne til at se fysikfaget som et tidssvarende fag. Det er dog også en farlig balancegang, hvor man kan komme til at sætte sig mellem to stole, idet varmelæren eller ellæren jo ikke er blevet mindre relevante, blot fordi der pt. foregår meget spændende forskning indenfor f.eks. kosmologi. Mange af de enkelte områder bygger jo også på hinanden, så man har svært ved at forstå det nye uden også at kende til det gamle. Hvis man, i bestræbelserne på at nå at tale om alle emnerne, haster kort igennem det hele uden overhovedet at gå i dybden med noget af det, har man mistet fysikkens sjæl på vejen.

Indenfor videnskabsfaget fysik har eksperimenter altid spillet en meget stor rolle. Undervisningsfaget fysik har altid forsøgt også at inddrage den eksperimentelle dimension af faget, i starten i form af demonstrationseksperimenter, men sidenhen også i form af elevøvelser, der giver eleverne mulighed for selv at udføre centrale fysiske eksperimenter. Fra og med den forrige reform (1988-reformen), har nogle af eksperimenterne været udført som eksperimentelle projekter, hvor eleverne i større grad selv har stået for tilrettelæggelse og efterfølgende udførelse af eksperimenterne.

Fra august 2005 bliver fysik, som nævnt tidligere, et obligatorisk fag, idet alle elever skal have det på mindst C-niveau (svarende til knap 3 timer om ugen i et år). Der har i den forbindelse været en del polemik, hvor man har fremført, at ”sprogligt orienterede” elever skulle lade sig skræmme væk af den obligatoriske fysik. Det kan være svært at se, at lige netop det, at fysik er genopstået som selvstændigt fag for alle, skulle skræmme folk væk, da omfanget af det nye fysik C-niveau ikke væsentligt kommer til at overstige omfanget af den fysik, der indtil nu er blevet undervist i som en del pensum i naturfag. For de interesserede er der heldigvis også rige muligheder for at få mere fysik end det obligatoriske. Man kan enten vælge en studieretning, hvor fysik indgår, eller vælge det som valgfag. Der er mulighed for at opgradere fysik fra C-niveauet til både et B-niveau og et A-niveau.

Indholdet af faget kommer på alle niveauer til at ændre sig en smule. Tidligere har fysik haft et meget

stramt pensum, hvor det fra centralt hold stort set 100% har været fastlagt, hvilke emneområder, der skulle gennemgås. Fremover bliver mellem 25% og 40% af pensum valgfrit (procentsatsen afhænger af hvilket niveau, der undervises på), så læreren i samråd med eleverne nu i langt højere grad kan behandle emner, de synes er specielt interessante, eller som er aktuelle. Da faget ikke er tilført flere timer (tværtimod), må denne tid komme fra en reduktion af det obligatoriske pensum. Som altid er sådanne reduktioner smertefulde processer – for nogle (lærere) mere smertefuld end andre. Det obligatoriske pensum, der resterer afviger emnemæssigt ikke særligt fra det nuværende pensum: Astronomien opprioriteres, mens elektriske og magnetiske felter nedprioriteres. Af nye emner kan det nævnes, at man på A-niveauet indroducerer et emne med titlen ”Det 21. århundredes fysik”. Indholdet skal være forskelligt fra år til år, men på én eller anden måde være et aktuelt fysisk emne, der tilrettelægges i samarbejde med universitetsfysikere, så de nyeste forskningsmæssige gennembrud i større grad kan behandles i gymnasiet.

Morten Høyrup

Skyggen på Frue Plads

Latinlærer bliver man, fordi man mener, latin er gavnligt for de unge mennesker, man underviser. Man kan vel derfor ikke fortænke landets latinlærere i at være utilfredse med en situation, hvor mængden af latin i de danske skoler bliver mindre. Latin er svært for eleverne, allerede af den grund har de godt af det; for læreren er det en livgivende udfordring at få selv de mest vrangvillige 1.g'ere til at være med i forsøget på at møde det fremmede - det er en udbredt misforståelse, at den sandhed, at man skal møde eleverne dér, hvor de er, betyder, at de kun skal møde tanker og fænomener, de allerede kender eller let kan identificere sig med. Kedsomheden lurer netop dér - man skal udfordre eleverne for at åbne deres blik for ting, de måske end ikke havde forestillet sig. Man går i skole for at lære noget, man ikke allerede ved - for at erkende, hvor umådeligt mangfoldig verden er.

Tabet af den obligatoriske latin for halvdelen (knap) af gymnasieeleverne er derfor - for latinlæreren at se - et alvorligt minus ved en reform, der ellers har mange gode hensigter. Ingen kan jo sige, at det kommer bag på nogen - udviklingen er stille og roligt gået den vej årti for årti. Og man må vel altid tage i betragtning, hvor mange i nutiden der søger en dybere og fyldigere forståelse af det, der sker i samtiden, ved at kaste blikket tilbage til Europas barndom og ungdom. Det sagde allerede professor Madvig i 1877 - "At denne Trang til at se paa Fortiden med egne Öine og tale med den selv i dens Sprog ikke altid bliver staaende paa samme Trin, deri maae vi finde os." Madvig stod selv for de første, måske afgørende skridt til reduktionen af de gamle sprogs plads i gymnasiet. Man er fristet til at tænke, at vi så måske bare skal finde os i det.

Måske havde Madvig dog også på en anden måde selv noget af ansvaret for, at det sådan kneb med at fænge eleverne, når de havde latin. Hans undervisning skal have været tør, eksakt, men usigelig kedsommelig. En af hans elever, Victorinus Pingel, spurgte engang polemisk, om Madvig nogensinde havde tegnet et "levende, fyldigt og farverigt Billede af nogen Tidsalder? Har han nogensinde i sin Høresal kunnet mane Skyggen frem af nogen af Oldtidens store Mænd, saaledes som der i den gamle Folkebog fortælles, at Dr. Faustus, da han i Erfurt holdt Forelæsninger over Homerus, viste Studenterne samtlige Helte fra den trojanske Krig og den gruelige Kjæmpe Polyfemus? Jeg har selv hørt Madvig læse over de homeriske Digte saavelsom over den øvrige græske Litteratur; men jeg maa bekjende, at jeg aldrig saa Skygger stige op af Gulvet." Madvig var "den klassiske prosas mester" - netop ikke poesiens.

I sit eventyr om "Skyggen" giver H. C. Andersen en noget distanceret karakteristik af den lærde mand, der nok kan skrive "om hvad der var Sandt i Verden og om hvad der var Godt og hvad der var Smukt", men dog må lade sig nøje med et enkelt lille glimt af poesien på en altan på den anden side af gaden, nærmest i en feberhed drøm. Men hans *skygge* kom over i Poesiens forgemak, og da den siden vender tilbage, vil den lærde gerne vide, hvad den så dér - var der som i skoven, i kirken, på bjergene, i himlen, "Gik gjennem de store Sale alle Oldtidens Guder? Kjæmpede der de gamle Helte?" - og Skyggen forsikrer, den har set alt, den ved alt; den vovede sig godt nok ikke ind i de lyse sale, det var alt for farligt, men den så alt, den ved alt, og den føler, den er i familie med poesien - men den fortæller ikke den lærde mand, hvad den så, den beretter derimod om, hvordan den så blev menneske og med sin skygge-evne til at blive lang kiggede ind ad folks vinduer - "Det er i Grunden en nedrig Verden", siger den, det har den da set - og da det er før paparazzi-fotografiets storhedstid

og de intime afsløringers æra slår den sig på afpresning; stor succes: "Professorerne gjorde mig til Professor, Skræderne gav mig nye Klæder, jeg er godt forsynet; Myntmesteren slog Mynt for mig og Konerne sagde, jeg var saa kjøn - og saa blev jeg den Mand, jeg er!"

Det går fortsat Skyggen godt; den lærde skriver stadig om det sande, det gode og det skønne, men ingen lytter, og han tager sig det nær - så Skyggen inviterer ham med på en rejse til syden; Skyggen bliver efterhånden den lærdes herre, og da den finder sig en kongedatter, duperer den hende med viden om alt - den har jo, sin vane tro, "kigget ind ad Vinduerne foroven og forneden" i hendes rige. Prinsessen vil nu udfordre Skyggens viden og spørger om ting så svære, som hun kan; ting, hun ikke selv kan svare på. Skyggen erklærer problemerne for så lette, at den vil lade sin skygge svare – for så lavt er den lærde sunket, at han nu går for Skyggens skygge. Den lærde kan godt svare, og prinsessen bestyrkes i sin kærlighed til Skyggen - "Hvad det maa være for en Mand, der har saa viis en Skygge", tænker hun, og hun vælger ham til sin gemal. Hun er regent i sit land, og dermed er det blevet nok for den lærde; han vil angive Skyggen - men Skyggen lader ham arrestere, og den og prinsessen lader sig hylde på altanen. Det oplever den lærde mand ikke, "for ham havde de taget Livet af."

Se det er en sand historie, et helsebringende modstykke til "Kejserens nye Klæder".

Andersen er jo en af de store i det kulturmirakel, 1800-tallets København var. Han har jubilæum til næste år og eget forskningscenter i Odense, der glæder sig umådeligt; Kierkegaard, et andet mirakel, har et forskningscenter også, men her må man pænt vente til 2013, før der er jubilæum. Madvig var på sit snævre område lige så meget del af miraklet som de andre to; han har jubilæum i år, 2004, men han har ikke fået et forskningscenter, han må nøjes med en buste foran universitetets hovedbygning på Frue Plads i København

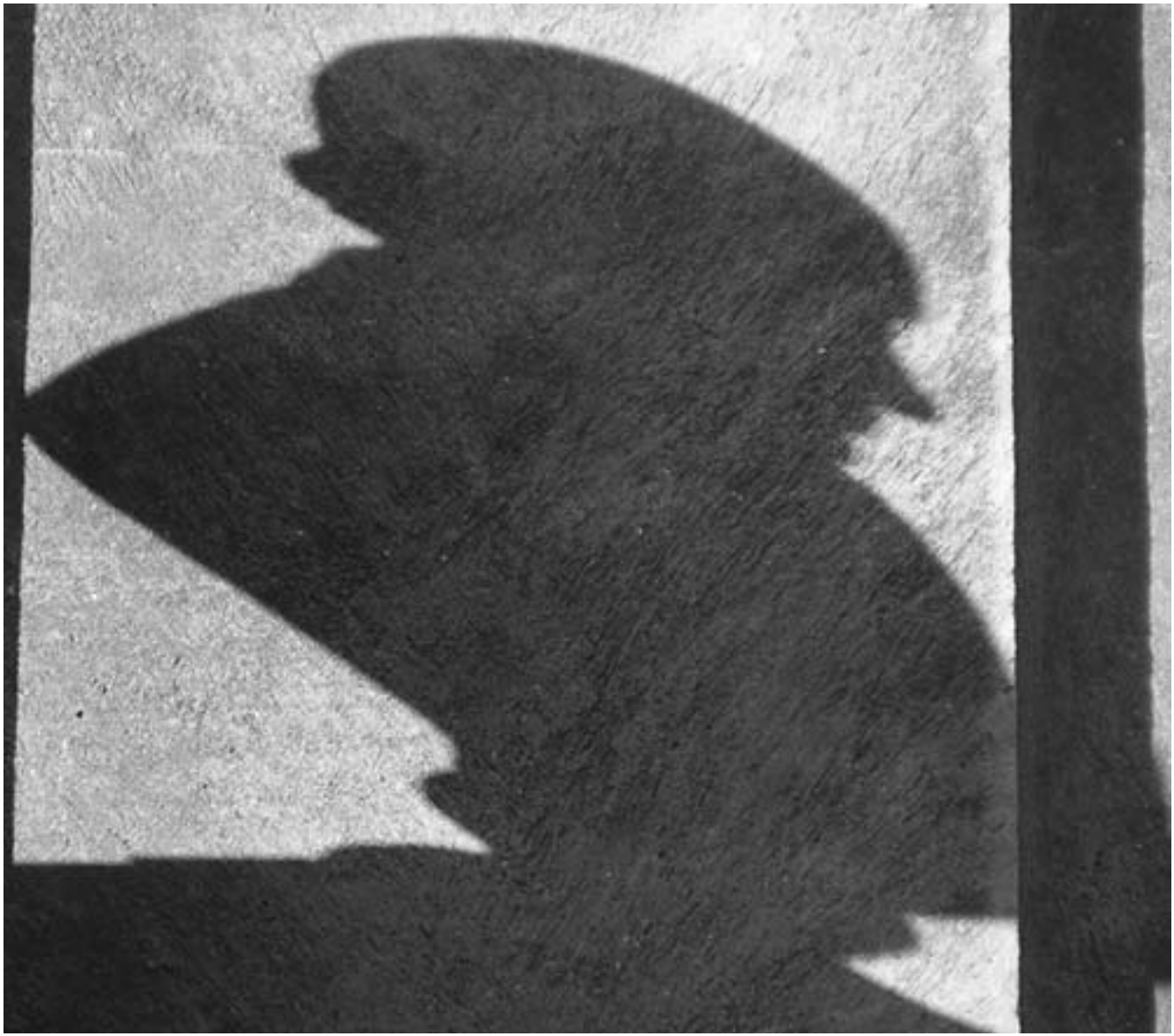
ved siden af de andre store professorer - Vilhelm Thomsen, Japetus Steenstrup, Niels Bohr, hvad de nu hedder - men dér føler han sig sikkert også bedst tilpas, blandt videnskabens mænd.

Andersens karakteristik af forskeren er dybt indlevet - emnet for forskningen er almenmenneskeligt væsentligt, det gode, det smukke og det sande; men sandheden havde sin pris - prisen var tabet, som Andersen har set, af digtningen, af synerne. Kæmpesyner havde en anden af 1800-tallets kæmper, Grundtvig. Andersen brød sig ikke om Madvig; hvad Madvig mente om Andersen, er vist ukendt. Men Grundtvigs og Madvigs forhold var mildt sagt stormfuldt. Sammenstødene var mange, ofte i rigsdagen - Madvig var også politiker og var en af de vigtigste årsager til, at Grundvigs visioner for et nyt, nordisk orienteret universitet ikke blev til noget. Madvig insisterede på, at ægte viden ikke kan være regional - den må og skal være international. I dette som i så mange andre forhold har historien givet Madvig ret mod Grundtvig. Men modsat Madvig dannede Grundtvig jo folkelig skole - er det ikke synerne, folk vil have? Eller vil de have Skyggens viden - Skyggen blev jo professor, i hvad får vi ikke at vide, men dens viden handlede jo om folks egen hverdag - på godt og især ondt. Men - er det, hvad folk vil have, eller hvad de har godt af, man skal give i skolen?

Nyfigenhed og videbegær er ikke det samme; men syner har unge mennesker krav på, ligesom de har godt af præcision. De klassiske sprog og litteraturer spænder stort over begge dele. Når kampen mod ablativens mysterier har lagt sig i en dobbelt latintime i 1.g, rejser sig beretningen om Paris og den skønne Helene, om krigen ved Troja (now a major Hollywood movie), om kong Agamemnon og hans endeligt ved hans kone Klytaimnestras hånd - som hævn for, at Agamemnon dræbte sin datter Ifigenie for at kunne sejle mod Troja. Eller vi følger Cæsars sidste morgen og vandring til senatet; og mordet - "Også du, min søn Brutus", som han netop *ikke* sagde ... Klassen sidder stille som et slukket fjernsyn, tingene spænder til, historien trækker ud - timen nærmer sig enden: "Og hvad der så skete, må I vente med til næste gang!" Vilde protester, klokken ringer. Læreren nyder det - synet fra lysstriben i poesiens forgemak.

Gymnasiereformen i 1904 indførte den nysproglige linje og styrkede den naturvidenskabelige. Den klassisk-sproglige linje forsvandt næsten. Der var latin på den nysproglige linje og oldtidskundskab på dem alle, men retræten var åbenbar for alle, så åbenbar som nu. Der er stadig latin i den danske gymnasieskole, men ikke obligatorisk - nu skal eleverne vælge det; for at vælge det skal de have muligheden for at vælge det, og det får de også mange steder - for eksempel i Ribe - men hvad med alle de steder, hvor tilbuddet ikke gives - hvor skal de få inspirationen til at bryde vanetænkningen, få at se, hvad man virkelig kan med latin (og græsk)? Altså både syner og præcision?

I mellemkrigstiden kom den klassiske linje sig noget; båret frem af inspirerende lærere som for eksempel Hartvig Frisch, der virkelig evnede, hvad Pingel savnede hos Madvig: at tegne levende, fyldige og farverige billeder af mange tidsaldre, at åbne de lange perspektiver i det gymnasiale projekt - mest synligt måske i hans "Europas Kulturhistorie", der kom i et utal af udgaver fra tyverne til tresserne. Også Frisch var politiker, en benhård kritiker af alt totalitært, og med tyskernes komme måtte han træde tilbage - kun for at søge og besætte et professorat i latin og græsk, der netop blev ledigt i København. Som professor skrev han "Magt og Ret i Oldtiden" og "Ciceros Kamp for Republiken" - titlerne taler vel for sig selv, langt ud over alle tiders grænser. Professoratet forlod han igen efter krigen for at blive minister; det blev straks genbesat. Nu er det atter tomt, ligesom alle andre professorater i latin og græsk i Danmark (indtil for få år siden var der 5-6 af dem). Og dét kan virkelig bekymre.



Men Madvig sidder, uangribelig, højt over Frue Plads, på sin piedestal sammen med sine fæller i videnskaben, og kaster sin skygge over på universitetets hovedbygning ...
På billedet man ser hvordan.

Simon Laursen

Frode Schöns legat

Nedenfor følger 6 rapporter, som legatmodtagerne har sendt til skolen

Living in a world heritage site

Mit femte studieår på vejen til at blive arkitekt tilbringer jeg i Edinburgh.

Opført i et landskab af uddøde vulkaner må Edinburgh betegnes som en af Europas smukkeste hovedstæder, og det er da heller ikke uden grund, at størstedelen af byen er inkluderet i UNESCO's World Heritage List. Den karakteristiske middelalderbydel med den dominerende borg troner over byen og vidner om Edinburgh's storhedstider, og 1800-tallets gader og bygninger fortæller om byens handlekraftige mænd og dygtige arkitekter.

Dette er det rigtige sted at studere 'Architcture and Architectural Conservation', for når det drejer sig om at værne om sin kulturarv, kan Skotland kun stå som et forbillede.

En af de vigtigste faktorer i vores byer er vores bygninger, vores bygningsarv. Disse er byens identitet, beviset på dens op- og nedture og historien om de generationer, der har skabt den. Hvad stiller man op med denne bygningsarv, når den forfalder, og hvordan bygger man nyt til, på, omkring og ved siden af den - det er, hvad jeg studerer.

Fire år på Arkitektskolen i Aarhus har givet meget, har formet mit syn på rumlighed og arkitektur, på kreativitet og arbejdsmetoder og på æstetik og formgivning. Men arkitektstudiet er også en uddannelse, der de sidste år har lidt under regeringer, der ikke sætter kultur højt på prioriteringslisten. Dette sammenholdt med en stor arbejdsløshedsprocent gør, at de studerende i højere grad må målrette og udnytte deres studietid for i en jobsøgningssituation at kunne skille sig ud fra mængden. Dette var nogle af motivationerne for gennem skolens ERASMUS-program at ansøge om et års ophold på en arkitektskole i udlandet. Valget faldt på ECA, School of Architecture i Edinburgh, der kunne tilbyde et studium, der supplerede min uddannelse med det, jeg havde savnet på min skole i Danmark.

Jeg er i skrivende stund i fuld gang med studiet herovre. Studieformen er en del anderledes end den, jeg kender fra arkitektskolen i Danmark, hvor hovedvægten bliver lagt på den kreative side af faget. Her får jeg banket den teoretiske del fast gennem forelæsninger, feltarbejde, ekskursioner og vigtigst af alt, gennem skriftlige afleveringer. Denne del er vigtig, når man har valgt en gren af faget, der beskæftiger sig med restaurering, by- og bygningspleje. Det er af stor betydning som arkitekt at kende sit lands historie og sine bygningers stilhistorie, at gøre sig klart, hvilke værdier man vil tillægge sin bygningsarv, at vide, hvordan man behandler forskellige materialer, når disse forfalder, at have en klar holdning til, hvordan man skal bygge nyt op af det gamle, og at have en æstetisk og kreativ sans til at føre det ud i livet.

Skotland har foruden selve studiet budt på en del andre oplevelser. Landet har en storslået natur, der er vidt forskellig fra egn til egn og fra kyst til kyst. Det er billigt at leje bil og med en modig chauffør, der tør køre i den "forkerte" side af vejen, er der masser af interessante udflugtsmål til borge, søer, øer og ikke mindst landets mange whiskydestillerier.

Det er en udfordring både på det personlige og på det faglige plan at tage et år til udlandet for at studere. På det personlige plan har jeg mødt mennesker fra hele verden, der ligesom jeg har valgt at studere i Edinburgh, og for første gang har jeg prøvet selv at være ud-

lændingen, der må kæmpe lidt hårdere for at opnå den respekt, man ellers altid har taget for givet. Det er en udfordring at få tingene til at køre, når man befinder sig i en klasse, hvor 80% ikke er fra Skotland, men fra steder så forskellige som Indien, Jamaica, Grækenland, Spanien, Stor Britanien og Danmark. Men det er en udfordring, man kan tage med sig og bruge fremover.

På det faglige plan har jeg ud over at blive bedre til engelsk for hver dag, der går, fuldt ud fået indfriet mine forventninger om et velorganiseret og dybdegående studieforløb, der kun vil gavne mig i mit videre virke som arkitekt.

Et ophold som dette er ikke billigt, og jeg vil gerne takke legatbestyrelsen mange gange for tildeling af Frode Schöns legat, der i høj grad har bidraget til at gøre opholdet muligt.

Camilla Løntoft Nybye

State University of New York at Stony Brook, USA

Det mest intense, udfordrende og lærerige semester i mit studenterliv. Sådan var mit studieophold ved State University of New York at Stony Brook, USA, en (amerikansk) smuttur fra Manhatten. Fra august til jul 2003 supplerede jeg mine studier i statskundskab ved Aarhus Universitet med et ophold ved et af USA's førende politologiske institutter inden for mit interesseområde, og her fik jeg virkelig udvidet min horisont. Fagligt har jeg fået et andet syn på både mine egne færdigheder og den undervisning og forskning, der foregår ved instituttet i Århus. Personligt har jeg oplevet det fascinerende ved at dumpe ned i et andet land og blive en del af hverdagen hos mine nye studiekammerater og professorer.

Jeg vil her forsøge at give et kort indtryk af mine oplevelser – og de kan sagtens opfattes som en opfordring til andre af Katedralskolens elever til senere at drage til USA eller andre steder som led i deres videregående uddannelse.

Mit vigtigste motiv til at arrangere et studieophold i USA var, at jeg gerne ville fordybe mig fagligt. På amerikanske universiteter arbejder mange af verdens førende forskere inden for det område, der har min særlige interesse, nemlig hvordan vi som almindelige borgere danner og ændrer vores politiske holdninger og opfattelser. Derfor var det oplagt at søge til et institut, der har sin særlige styrke der, selv om det gav en del mere arbejde med tilrettelæggelsen, end hvis jeg havde valgt en af de studieaftaler, Aarhus Universitet tilbyder. Samtidig skulle jeg selv betale alle udgifter inklusive studieafgifter, så støtten fra Frode Schöns legat, Danmark-Amerika Fondet og andre faldt på et knastørt sted.

Jeg faldt ret hurtigt til på campus i Stony Brook. Universitet ligger i en lille by på Long Island, så meget af mit liv foregik på selve universitetet. Her ankom jeg sammen med de 11 nye studerende på instituttets ph.d.-program i Political Science og fik ligesom dem kontor på instituttet, så jeg hurtigt blev en naturlig del af studentergruppen. Jeg oplevede stor åbenhed og interesse fra mine amerikanske medstuderende. Vi gik sammen

på opdagelse i New York city, tog til stranden og på bar, de arrangerede fødselsdagsfest for mig, og senere på efteråret var jeg hjemme til Thanksgiving hos en af dem. Nogle af professorerne inviterede os studerende på grillfest hjemme i haven eller på udflugt med deres sejlskib.

I hverdagene, der godt kunne strække sig til hele ugen, var det dog selve studiet, der dominerede. Jeg fulgte tre fag, der handlede om politisk psykologi, amerikanernes værdier og holdninger samt massekommunikation og holdningspåvirkning. Fagene var på ph.d.-niveau, så arbejdspresset fra store mængder pensum og et hav af skriftlige opgaver var heftigt. Til gengæld føler jeg, at jeg har fået et meget stort udbytte. Samtidig oplevede jeg en intens og engageret studiekultur. Professorer og studerende arbejdede tættere sammen og lagde ofte mere hjerteblod i undervisningen, end jeg kender det fra Danmark. Opgaverne gik ofte ud på at få gode ideer og foreslå nye undersøgelser, og som studerende var det stærkt motiverende at opleve, at underviserne var meget åbne for de studerendes bidrag. Vi diskuterede livligt hinandens faglige projekter og kæpheste, og der kunne godt brede sig en lille jubel fra et kontor, når en statistisk analyse ud på natten endelig var lykkedes.

Jeg kan bedst sammenfatte månederne i USA som meget intense. Faglig begejstring, arbejdspres, forventningen til at møde nye mennesker, bevidsthed om hvad kæreste, familie og venner betyder - alt var mere intenst. Mit studieophold er også en vigtig del af fundamentet for, at jeg nu er optaget som ph.d.-studerende ved Institut for Statskundskab i Århus, hvor jeg arbejder videre med mange af de emner, jeg blev introduceret til i USA. Jeg har desuden holdt kontakt med både undervisere og studerende fra Stony Brook, og i sommer mødtes jeg med nogle af dem og fik besøg af en i Århus. Min bedste opfordring til andre studerende skal være, at det bestemt er alle anstrengelserne og frustrationerne værd at arrangere et eller flere semestres studieophold i udlandet. Hvis du savner intensitet og udfordringer på dit studium, så tag ud!

Rune Slothuus

En specialevandring i Italien

Jeg så en gang et interview med Peter Seeberg i fjernsynet, hvor han talte om litteraturen. Jeg hæftede mig især ved én sætning, nemlig, at litteraturen ifølge Seeberg er noget, som man må gå frem. Han mente nok, at når man skriver historier, som Seeberg selv gjorde, så er det nødvendigt at lade ideerne blive til efterhånden, som man får dem, når man går rundt i verden. Jeg skriver ikke historier som Seeberg, men har alligevel tilladt mig at bruge hans råd om, hvordan litteraturen kan blive til, i forbindelse med mine studier.

Jeg har gået mit speciale frem i Rom. Det har været en lang vandring. Jeg har skrevet et speciale om en italiensk digter, Giacomo Leopardi, 1798-1837, som ikke er særlig kendt og næsten ikke oversat i Danmark. Det har været meget væsentligt for mig at kunne studere Leopardi i Italien og have kontakt med en fremtrædende Leopardi-forsker, Claudio Colaiacomo, som er ansat

ved Roms universitet. Taget i betragtning, at Colaiacomo ikke er i besiddelse af en computer og aldrig har skrevet en mail, ville en kontakt med ham fra Danmark have været umulig. Jeg er lykkelig for at have kunnet opsøge ham og løbende bevare kontakten med ham. Derfor takker jeg Frode Schön og hustru Valborg, født Windfelds fond, eftersom den økonomiske støtte derfra har bidraget til at gøre mit ophold i Italien muligt.

Et speciale kræver inspiration. En inspiration, som jeg altså har hentet ved at gå i Leopardis fodspor. Det har ikke været uvæsentligt at følge ham som digter, besøge hans barndomshjem og studere hans håndskrifter. Sidstnævnte har spillet en særlig rolle for nogle af temaerne i mit speciale. Jeg har skrevet om erindringsbegrebet i Leopardis forfatterskab. For at forstå Leopardis erindringsbegreb har det været nødvendigt at sætte mig ind i hans omgivelser. Ja, være i dem for en tid. Derfor har jeg også besøgt Recanati, Leopardis fødeby, som ligger ved Adriaterhavet i Mellemitalien. Der står barndomshjemmet som museum. Biblioteket, Leopardi studerede i (allerede da han var 10 år gammel mestrede han græsk, latin og fransk. Kendte kulturerne og litteraturen og begyndte selv at skrive filologiske arbejder), er stadig intakt. Byens atmosfære er præget af, at en stor digter (og Leopardi ér stor i Italien. I lige så høj grad del af pensum i de italienske skoler som Dante, der er mere kendt herhjemme) har boet og skrevet der. Det lever byen højt på. Fragmenter fra Leopardis mange digte er i egentlig forstand mejslet ind i Recanatis mure og klokketårne, og når man går i gaderne, følger poesien derfor med. Dét at stifte bekendtskab med de geografiske omgivelser og forsøge at forstå en digters særlige væsen og vilkår har givet mit speciale en ekstra dimension. At have mulighed for at opsøge steder og håndskrifter, hvor en historie vitterlig fortælles, er en oplevelse. På den måde bliver et studieophold til en opdagelsesrejse, som man inspirationsmæssigt siden kan trække på og skrive indirekte om. På den måde går man

et eller andet frem, som man ikke kan gøre, hvis man bliver siddende hjemme. Derfor opfordrer jeg alle til at tage på et studieophold, hvis det er muligt. Frode Schön og hustru Valborg, født Windfelds fond kan for alle studenter fra Ribe Katedralskole, sådan som jeg har oplevet det, være et første skridt på vejen i realiseringen af en rejse ud i verden. Det er et privilegium. Tak for det.

Louise Dorthea Vind

I praktik på FN-missionen i New York

Efter 7 hjemlige semestre på statskundskabsstudiet i København var det med stor spænding, jeg så frem til at komme til udlandet i foråret 2003. Jeg skulle på et halvt

års meritgivende praktikophold for at deltage i det daglige arbejde på Udenrigsministeriets Mission (ambassade) ved FN i New York. Sammen med en fuldmægtig skulle jeg følge og indberette om arbejdet i FN's Sikkerhedsråd. Det internationale politiske set-up kunne ud fra en rent faglig vinkel ikke være meget mere spændende. Op til min ankomst i begyndelsen af februar 2003 havde USA og Storbritannien raslet mere og mere med sablerne over for Irak, og det blev nogle spændende uger op til krigen brød ud i marts.

Generelt havde arbejdet en ret journalistisk karakter, hvor det gjaldt om at opholde sig i Sikkerhedsrådet eller i de tilstødende lokaler for delegerede på mødedage, og så notere hvad de enkelte lande mente. Det interessante var naturligvis, om nogen lande ændrede holdning til de sager, som Rådet behandlede. Mange andre lande havde også praktikanter til at lave dette arbejde, så vi var en lille jakkesætklædt horde, der summede rundt, delte informationer og i det hele taget følte os meget vigtige og diplomatagtige (uden at være det...).

Krigen i Irak på nært hold

Et af opholdets store øjeblikke var, da Powell, Fischer, Villepin og de andre udenrigsministre/ambassadører mødtes i Sikkerhedsrådet, hvor der blev fremlagt såkaldte beviser for Iraks masseødelæggelsesvåben. Som delegerede fik vi til disse møder pladser på tilskuerrækkerne, og det var naturligvis en meget stor oplevelse at overvære.

Udover det alvorlige element i en muligt forestående krig var der også plads til humoristiske drillerier i talerne, hvilket løsnede stemningen op. For eksempel tilføjede Ruslands udenrigsminister i slutningen af sin tale, at det på mødedagen jo var Valentines Day, hvor unge som regel forlover sig - og derfor havde rådet alle grunde til at beslutte sig til at "make love, not war"! Selvom både Valentine-skikken og 1968-citatet stammer fra USA, gjorde argumentet som bekendt ikke det store indtryk på den amerikanske delegation...

Fra korridorerne i Sikkerhedsrådet gjorde jeg desuden en helt anden og mere obskur betragtning. Ved toiletbesøg i gemakkerne omkring Sikkerhedsrådet bemærkede jeg nemlig, at mange af de fine herrer i diplomatiet forlod pissoiret uden at vaske hænder – det var da simpelthen for ulækkert! Tænk lige på det næste gang I ser dem i TV!

En by ud over det sædvanlige

Byen New York viste sig imponerende og livlig - ligesom man kender det fra film. Bygningerne var enorme og butikkerne næsten altid åbne. Jeg var heldig at få et

godt værelse i den charmerende bydel Chelsea på den sydvestlige del af Manhattan. Området havde mange barer, restauranter, kunstgallerier og ikke mindst hyggelige byhuse fra midten af 1800-tallet på 4-6 etager. De mange huse sørgede for, at der var liv i kvarteret om aftenen i modsætning til de moderne skyskraber områder, hvor de mange kontorer gør, at bydelene er uhyggeligt forladte om aftenen.

New York var også terrortrusler, vidtgående sikkerhedsforanstaltninger og ikke mindst igen og igen mødet med begrebet terrorbegrebet *Binladenism*! Men i det store og hele synes jeg ikke, at det påvirkede min hverdag udover få nervøse strøtanker, når jeg bevægede mig rundt på de mest befærdede metrostationer.

Dagligdagen i New York byder desuden på strengt overholdte rygeforbud på bl.a. de fleste restauranter - og også på en næsten ligeså hård budgetpolitik for New York Citys kommunale budget. Skattestigninger er for kommunalpolitikere på genvalg en by i Rusland, og så måtte man i stedet bide i det sure æble og spare 4 mia. dollar. Det skete ved f.eks. at slukke lysene på de berømte broer ind til Manhattan og ved ikke at reparere huller i vejene på op til 30 cm's dybde! Det var lidt absurd at opleve, at man i et så rigt bymiljø kan få sig til at spare så meget på standarden.

Ambassadørlivet og Frode Schön

En af de sidste oplevelser New York bød på, var en gestus fra den danske ambassadør på FN-missionen. Repræsentationens fire praktikanter blev nemlig på skift inviteret med til en ambassadørmiddag i den luksuriøse embedsbolig. Elevatoren åbnede direkte ind til lejligheden, der med nogle af New Yorks dyreste kvadratmeter lå på 5th Avenue med udsigt ud over Central Park. Aftenselskabet var lige så fint med ambassadører med fruer fra 7 lande. Hele arrangementet blev afviklet efter en i forvejen nøje fastlagt tidsplan, og det var en sjov oplevelse at deltage.

Og når vi nu er ved ambassadører i New York, så vil jeg lige bemærke, at legatstifteren Frode Schön også engang i sin karriere havde den stilling. På et tidspunkt i mine studier gik det op for mig, at Schön som ung ambassadesekretær i Berlin i 1940 havde været i orkanens øje på et af de absolut mest kritiske tidspunkter i nyere dansk historie. I en lærebog om tekstfremstilling fandt jeg nemlig følgende uddrag om en flyvetur fra Berlin til København 4. april 1940:

"Fra den danske delegation suste en specialkurer, legationssekretær Frode Schøn, kort efter til Flughafen Tempelhof for at nå eftermiddagsmaskinen til København. Med sig i den aflåsede kurérmappe havde han en

indberetning til regeringen (...) Det blev en hård flyvetur. Det stormede, og den store (...) Junckermaskine hoppede i lufthullerne (...) Flere passagerer blev luftsyge. Schøn havde andet at tænke på end at lægge mærke til medpassagererne.

Nå, det havde jo heller ikke sagt ham noget, selv om en af dem havde præsenteret sig som amtsrat Glein fra Berlin – såmænd ikke engang, hvis han havde brugt sin rigtige titel og sagt: Major Glein fra Perleburg...

Manden med advarslen og manden, der skulle lede angrebet på Danmarks hovedstad, sad i samme flyvemaskine!"

Så Frode Schön er blevet foreviget. Ikke blot i kraft af sit hjælpsomme legat til studenter fra Katedralskolen, men også i lærebøger på de højere læreanstalter og ved at udfylde sin egen lille plet i Danmarkshistorien!

Bertel Dons Christensen

Redegørelse for studieophold i Cambridge, England, 2003-2004

I forbindelse med udarbejdelsen af mit speciale om engelsk fremmedsprogsindlæring- og undervisning har jeg haft et fantastisk udbytterigt studie- og praktikophold på Bell Language School i Cambridge, England.

Jeg flyttede til Cambridge i April, 2004 i en typisk engelsk topersoners-lejlighed, som jeg fandt straks efter ankomsten. Det var umuligt at finde noget billigt at bo i pga. huspriserne i Cambridge, og jeg var meget taknemmelig for støtten fra Ambassadør Frode Schøn og Hustru Valborg, født Windfelds Fond.

På min ny-erhvervede cykel navigerede jeg mig frem mellem røde dobbeltdækkerbusser og udforskede alle hjørner af det forårsblomstrende Cambridge. Jeg fik de praktiske ting på plads, såsom adgang til universitetsbibliotekerne, hvilket krævede både dokumentation fra min speciale-vejleder og et interview. Jeg benyttede mig af Center for Anvendt Lingvistik samt det store Cambridge Universitetsbibliotek. Ressourcerne i Cambridge var helt fantastiske.

Mit forskningsprojekt drejede sig om fremmedsprogstilegnelse (Second Language Acquisition) af engelsk fra et psykologisk-kognitivt perspektiv med udgangspunkt i de engelske EFL-sprogskoler (English as a Foreign Language), hvor gruppen af studerende har forskellige modersmål.

Projektet fokuserede mere specifikt på tilegnelsen af grammatiske strukturer. Forskning i psykolingvistik har vist, at formfokuseret undervisning virker bedst, når denne undervisning fokuserer rent på forståelsen af strukturen og i begyndelsen overhovedet ikke inddrager nogen produktion (skrive/tale) af strukturen. Denne undervisningsmetode bliver kaldt "Processing Instruction", og er nærmest det modsatte af traditionel EFL sprogundervisning i dag, som fokuserer mest muligt på produktion (output) af den grammatiske form der skal tilegnes.

I mit projekt undersøgte jeg nogle af disse psykolingvistiske sprogtilegnelsesteorier og sammenlignede effekten af de to undervisningsmetoder ved at udføre nogle empiriske undersøgelser på Bell Language School. Skolen bakkede 100% op om projektet, og både lærere og studerende var meget samarbejdsvillige og gav mig en masse informationer ud over selve undersøgelserne. Jeg havde to forskellige testhold som fik forskellig undervisning ("Processing Instruction" og "Traditional Instruction") i de samme grammatiske strukturer. De studerende blev testet før og efter instruktionen og øvelserne i både tale- og skriveproduktion, samt læse- og lytteforståelse. Undersøgelserne i mit projekt viste, at traditionel produktionfokuseret undervisning havde den bedste effekt på tilegnelsen af de grammatiske strukturer, men at effekten af "processing instruction" bestemt ikke skal undervurderes, når det kommer til undervisning i sprog for begyndere med forskellige modersmaal.

Jeg besluttede i december at blive i Cambridge og

skrive specialet færdigt, da det var her, jeg havde mine informationer ved hånden.

Opholdet i Cambridge var uundværligt i forbindelse med dette projekt, da det gav mig mulighed for at udføre de empiriske undersøgelser på en autentisk EFL sprogskole. Med et speciale inden for anvendt lingvistik var opholdet en enestående chance til at forene fremmedsprogsteori med undervisningspraksis. Specialet blev i høj grad et meget praktisk projekt, så snart jeg kom til England - og det gode samarbejde med Bell Language School har iøvrigt resulteret i, at jeg denne sommer er blevet tilbudt arbejde på skolen som sprogunderviser.

Opholdet i Cambridge har givet mig viden, erfaring og åbnet døre for nye muligheder i fremtiden, og jeg takker mange gange for den økonomiske støtte. Det var en virkelig stor financiel hjælp at få legatet fra Frode Schøns fond, og det ville have været svært at gennemføre opholdet uden denne hjælp, derfor, endnu engang, tusind tak.

Tina Bollerslev

Université de Paris-Nanterre (Paris X)

Et studieophold i udlandet begynder, som alle ved, lang tid før selve afrejsedagen med en række forestillinger om, hvad en sådan tur skal bringe. Det gjorde mit studieophold også. Øverst på dagsordenen stod en mindre afhandling, som blev afleveret 1. februar 2004 med titlen "Metaforens erkendelsespotentiale". Mit projekt bestod i at undersøge forholdet mellem sprog og verden, og herunder hvilken indflydelse metaforen har på vores forståelse af verden og den placering, vi har i den. Opholdet i Paris skulle hjælpe mig til større franskkundskaber, så jeg var i stand til at læse to store postmoderne franske filosoffer - Jacques Derrida og Paul Ricoeur - som har beskæftiget sig indgående med emnet.

Da afhandlingen som sagt havde højeste prioritet, kom den i mange henseender også til at bestemme opholdets forløb, og jeg ankom til Paris med en forventning om at skulle studere på fuld tid. Med det franske bureaukrati in mente er det vist ikke svært at forestille sig, hvordan det hurtigt blev til overarbejde. Den første måned gik med indmelding på universitetet og lejlighedssøgning, så da jeg endelig havde fået installeret mig i mit nye "hjem" (på 30. etage med udsigt over hele Paris!), havde papirerne allerede hobet sig op på mit ellers ubrugte skrivebord.

Men selvom afhandlingen optog det meste af min tid, var der dog stadig tid til at opleve Paris. Jeg var indskrevet på Université de Paris-Nanterre (Paris X), hvor jeg havde undervisning 3 dage om ugen. Derudover fulgte jeg et kursus på Université de Paris VII Denis Diderot og nåede at opleve en enkelt forelæsning på EHESS (Ecoles hautes des etudes sciences sociales).

Fritiden gik med at opleve det kulturmekka, Paris er. Her oplevede jeg gentagne gange fransk kø-kultur. Ligesom metroen altid er fyldt til bristepunktet, må man også påregne "kø-tid" inden et museumsbesøg. Men da franskmændene besidder noget nær stoisk ro, når de står i kø, får det at stå i kø nærmest karakter af en hyggelig pause i den ellers stressede hverdag. Og dette gælder vel at mærke ikke kun for køen ved museet men også ved biblioteket og i supermarkedet. Så skal man sige noget positivt om det franske bureaukrati, kan man sige, at det har lært befolkningen at acceptere den konstante ventetid og at udnytte den på bedste vis ved f.eks. altid at have en bog ved hånden.

Men det mest charmerende træk ved Paris er nu byens café- og restaurant-miljø. Her er der altid en tjener for meget på arbejde, så der er tid til at tale med kunderne. Cafélivet er en mere integreret del af franskmændenes hverdag end tilfældet er for danskerne, så stemningen er også langt mere afslappet. Cafeerne er på en helt anden måde indrettet efter, at mange kommer for at læse deres medbragte bog, for at læse dagens avis eller for at hænge i baren og debattere alt fra små hverdagsting til hele verdenssituationen med hinanden.

Det har været en helt uforglemmelig oplevelse at prøve at bo og studere i Paris for en periode. Mange tak til Frode Schön og hustru Valborg, født Windfeld's Fond, der gav mig muligheden for at læse ved Université de Paris-Nanterre i 5 måneder parallelt med udarbejdelsen af min afhandling.

Tina Christensen

Julelegater 2003

P. Schmitz og hustrus Legat
Anne Brorsen Smidt, 1cz
Stefanie Brandt, 2b

Lektor C. Amorsens Legat
Anne Werner, 3z
Hans Eg Løkkegård, 2x
Simone Morthorst Staal, 1a

Øllgårds Legat
Joakim Gjørup Eskildsen, 3b
Julie Hermansen, 2y

Nis Nissens Legat
Janni Levandowski, 2a
Rasmus Hjorth Karkov, 3x
Mette Johannessen, 1x
Sanne Toft, 3a
Ida Johanne Sander, 1b

Stipendiefonden
Trine Vigsø, 3c
Stine Roager, 1y
Kristiane Stürup, 2c
Daniel Madsen, 3y
Mette Kristoffersen, 2z

Sommerlegater 2004

Thorsens Legat
Sabina Pultz, 3b
Nina Thorup Dalgård, 3b

Jubilæumslegat
Mikkel Klindt Sølbeck, 1y
Anna Svejstrup Schultz, 2b
Ingrid Hell Knudsen, 2x

Brock Iversen og Jens Thue Jensens Legat
Rosa Marie Østergaard Andersen, 3x

Haunstrup Andresens Legat, Ellen Reinckes Legat og Søløjtnant Grønbæks mindelegat
Irene Boysen Lund, 3x

Sechers Legat
Eva Elisabeth Reimer Ejsing, 3b

Greisens mindelegat
Trine Linnet Birk, 3b

Jens Chr. Petersens Legat
Niels Chr. Buhl, 3z

Korsgaards Legat
Marie Fjeldsted Nissen, 3a

Moltkes Legat
Nethe Strøm, 3a

Ripensersamfundets Legat
Bjarke Friis Kristensen, 3a

Sydbanks Legat
Ole Grarup, 3c

Frøs Herreds Sparekasses Legat
Alma Lønne, 3y
Trine Rose Vigsø, 3c
Astrid Kieffer-Døssing, 3b

Jyske Banks Legat
Maria Damkjær Hansen, 3z

Danske Banks Legat
Lone Nørby Kruse, 1b

Nordeas Legat
Ragna Carl Thrane Petersen, 3a

BG Banks Legat
Steffen Uglvig Jensen, 3x

Studenter 2004

3a
Lotte Kragh Andersen, Cathrine Andreasen, Sara Kirstine Stæhr Bastholm, Anne Maja Christiansen, Susanne Høy, Anne Cecilie Kristensen, Bjarke Friis Kristensen, Maibritt Krogsgaard Lorenzen, Marie Fjeldsted Nissen, Mathilde Risom Terp Olesen, Maria Elisbeth Pedersen, Ragna Carl Thrane Petersen, Anna Rabjerg, Nethe Strøm, Sanne Elisabeth Toft, Lone Mai Truelsen, Stine Trærup Vad, Mette Vilstrup, Mikkel Vind, Christine Maria Wilhelmsen, Mikkel Niels Weber Øtoft.

3b
Sanne Cigalle Benmouyal, Pia Vierø Bennedsen, Trine Linnet Birk, Lene Kjær Callesen, Mikkel Bjerringgaard Carlsson, Sara Tengstedt Christiansen, Nina Thorup Dalgård, Eva Elisabeth Reimer Ejsing, Joakim Michael Gjørup Eskilsen, Sara Skjerning Hestehave, Anne Hjørnholm, Sia Engelund Jensen, Astrid Kieffer-Døssing, Diana Rønnow Kristensen, Vibeke Høggaard Oxbøll, Ivona Pljevaljcic, Daniel Valther Schriver Poulsen, Sabina Pultz, Emilie Victoria Raundahl, Lasse Ravn, Charlotte Brink Sørensen, Jeanette Thiim, Jette Thomsen.

3c
Berit Nørgaard Christensen, Anne Kirstine Olesen Cramon, Ana Durdevic, Pernille Falkenberg, Kristian Frisk, Tikva Kathja Bøgh Fuglø, Ole Grarup, Ditte Birk Haller, Lea Louise Kjær Hansen, Sanja Hegelund, Sidsel Uhd Jepsen, Bianca Lindemann Klingenberg, Anders Holm Larsen, Rune Rasmussen Lind, Tine Vestergaard Lolk, Alice Sun Nicolaisen, Lasse Munk Skade Nielsen, Herdis Warming Pedersen, Julie Pedersen, Louise Qvist, Christoffer B. Rasmussen, Mette Sandersen, Julie Solem, Marie Katrine Nielsen Sørensen, Inge Eilrich Vejrup, Trine Rose Vigsø, Andreas Volsgaard.

3x
Rosa Marie Østergaard Andersen, Maiken Andreasen, Michael Steen Clausen, Martin Nissen Enemark, Janne Frandsen, Christian Steensig Hansen, Tabita Fyhn Jacobsen, Martin Henrik Jensen, Steffen Uglvig Jensen, Sidsel Riis Jørgensen, Rasmus Hjorth Karkov, Peter Gloggengiehser Knudsen, Lars Fogtmann Krog, Lise Larsen, Maiken Bilde Lauridsen, Laust Hvidtfeldt Lorentzen, Irene Boysen Lund, Jakob Kragh Lund, Rikke Pilgaard Mejer, Mie Lynggaard Nielsen, Karen Lise Lund Petersen, Christina Rasmussen, Peter Schultz, Peder Paarup Thomsen.

3y
Jon Chris Almskou, Nina Lykkegaard Andersen, Louise Birkegaard, Anders Gram Callesen, Jannie Bang Christensen, Kasper Tranberg Christiansen, Cecilie Laura Davidsen, Mia Falkeborg, Steffen Bjørnskov Gram, Louise Wagner Holst, Søren Kristen Højgaard, Camilla Bjørn Jensen, Trine Fredslund Jensen, Helena Nattestad Kjærbæk, Lea Midtgaard Kolmos, Anne Sofie Lauritzen, Alma Lønne, Daniel Madsen, Anna Ulrikke Møller, Signe Nielsen, Rasmus Nissen, Sara Else Hylander Olkjær, Ole Egholm Pedersen, Lone Schmidt.

3z

Line Kliborg Andersen, Nina Beier Andersen, Niels Christian Buhl, Helle Dahlgren, Hanne Falkenberg, Jean Farup, Helle Birkebæk Hansen, Maria Damkjær Hansen, Kirstine Gundelund Jespersen, Dorte Larsen, John Pedersen, Helle Ravn, Christian Wraa Schlüter, Anna Schmidt, Andreas Kjær Svendsen, Jacob Juhl Sørensen, Lasse Kristoffer Tange, Martin Brundt Thomsen, Stine Thuesen, Anne Werner.

Konkurrencer

Hvert år afholder forskellige fag konkurrencer for gymnasieelever.

For flere af konkurrencerne gælder, at eleverne deltager i en første runde på egen skole. Hvis de klarer sig godt, inviteres de til en semifinalerunde, der typisk afholdes i København, og sluttelig inviteres vinderne af den nationale konkurrence til en finale i udlandet.

På skolens hjemmeside kan man på de relevante fags sider se nærmere omtale af de enkelte konkurrencer.

I 2003/2004 deltog følgende elever fra Ribe Katedralskole i disse konkurrencer.

Georg Mohr (matematik):
2x: Lars Hansen, Kræn Vodder Nielsen
2y: Jonas Sanbjerg Jensen, Jens Christian Pinborg
2z: Kristian Andersen

Dansk Datalogi Dyst:
Kræn Vodder Nielsen, 2x
Kræn var blandt de 7 nationale finalister.

Fysikolympiade:
2x: Laust Bjerg, Lars Hansen, Kræn Vodder Nielsen, Torsten Worm
2y: Jonas Sandbjerg Jensen
2z: Kristian Andersen
3x: Martin Jensen, Peter Knudsen, Jacob Lund
3z: Anna Schmidt
Anna gik videre til den nationale semifinale.

Pythia (græsk):
2a: Kirsten Elisabeth Abildgaard
2c: Stine Bleeg Christiansen

Skolens ansatte

Søren Andersen (SA)
Pædagogikumkandidat
idræt, kemi
Skolegade 90A 1., 6700 Esbjerg
86 20 26 68
sa@ribekatedralskole.dk

Hanne Aagaard (HA)
Lektor
fransk, engelsk
Vibevænget 1, 6760 Ribe
75 42 30 92
ha@ribekatedralskole.dk

Jacob Bastholm (JB)
Lektor
historie, geografi, studievejleder
formand for Pædagogisk Råd
Damvej 20, 6760 Ribe
75 42 07 08
bastholm@ribekatedralskole.dk

Elisabeth Abrahamsen (EA)
Lektor
historie, engelsk
Grævlingetoften 15, 6760 Ribe
75 44 52 84
elisabeth@ribekatedralskole.dk

Kirsten Beck (KB)
Lektor
engelsk, dansk
Hans Jacobsvej 49, 6760 Ribe
75 41 07 01
beck@ribekatedralskole.dk

Bente Ramskov Andersen (BR)
Lektor
fysik, matematik, naturfag
Sønderportsgade 20 A, 1.tv., 6760 Ribe
75 41 18 16
bente@ribekatedralskole.dk

Poul René Bertelsen (PR)
Lektor
fysik, matematik, naturfag, filosofi
Engdraget 16, 6760 Ribe
75 41 01 72
prb@ribekatedralskole.dk

Lars Bjørn (LB)
Lektor
biologi, kemi
Ternevej 10, 6600 Vejen
75 36 48 26
lb@ribekatedralskole.dk

Per Bøgeholdt (PB)
Lektor
fysik, kemi, naturfag, datalogi
Daneng 7, Ø.Vedsted, 6760 Ribe
75 42 22 28
pb@ribekatedralskole.dk

Jonna Øllgaard Bloch
Sekretær
Søndergade 14, 6690 Gørding
75 17 86 21
jonna@ribekatedralskole.dk

Eva Lundbek Egelund (EE)
Adjunkt
matematik, kemi
Klostergade 2, 6760 Ribe
75 44 38 48
ee@ribekatedralskole.dk

Birgit Bro (BB)
Lektor
biologi, kemi, inspektor
Sct. Laurentiigade 11, 6760 Ribe
75 42 45 20
bb@ribekatedralskole.dk

Johannes Federsen
Pedelmedhjælper
Jacob A. Riis 13, 6760 Ribe
75 42 09 48

Jesper Bunk (JE)
Adjunkt
dansk, billedkunst
Skolegade 1 B st. mf., 6760 Ribe
75 42 55 38
je@ribekatedralskole.dk

Torkil Funder (TF)
Lektor
gegrafi, biologi
Gravsgade 32, 6760 Ribe
75 42 22 35
torkil@ribekatedralskole.dk

Lis Annie Gjørup (LG)
Lektor
musik, fransk, billedkunst
Sct. Laurentiigade 4, 6760 Ribe
75 41 19 97
lis.a.gjoerup@ribekatedralskole.dk

Jørgen Baungaard Hansen (BH)
Lektor
biologi, studievejleder
Sortebrødregade 11, 6760 Ribe
75 42 40 91
baungaard@ribekatedralskole.dk

Petur Glerfoss (PG)
Lektor
fysik, naturfag, matematik
Saltgade 5, 1., 6760 Ribe
75 41 01 94
glerfoss@ribekatedralskole.dk

Steen Hansen (SH)
Lektor
musik, tysk
Sønderportsgade 13, 1., 6760 Ribe
75 42 24 27
sh@ribekatedralskole.dk

Anne Granum-Jensen (AG)
Lektor
græsk, oldtidskundskab, matematik, inspektor
Grøndalsvej 18, 6000 Kolding
75 53 05 89
anneg@ribekatedralskole.dk

Søren Hansen (SØ)
Lektor
matematik, fysik, kemi, naturfag
Tangevej 92 A, 6760 Ribe
75 42 21 26
soeren@ribekatedralskole.dk

Dorte Simonsen Gunge (DG)
Lektor
dansk, musik
Varming Vesterby 35, 6760 Ribe
75 42 00 62
dgunge@ribekatedralskole.dk

Morten Høyrup (MH)
Lektor
fysik, matematik, naturfag, datavejleder, tillidsrepræsentant
Skovgade 2B, 1.tv., 6760 Ribe
75 41 13 05
hoyrup@ribekatedralskole.dk

Lars Ilsøe (LI)
Lektor
dansk, tysk,
Tangevej 49, 6760 Ribe
75 42 38 05
ilsoe@ribekatedralskole.dk

Allan Geilager Jacobsen (AJ)
Adjunkt
samfundsfag, idræt
Sønderportsgade 31, 6760 Ribe
29 72 92 96
aj@ribekatedralskole.dk

Ole Hedegaard Jensen (OH)
Lektor
dansk, samfundsfag, ledende inspektor,
skemalægger
Midtfenner 10, 6760 Ribe
75 42 28 66
oh@ribekatedralskole.dk

Carl Christian Jespersen (CJ)
Lektor
samfundsfag, dansk, erhvervsøkonomi
Daneng 10, Ø.Vedsted, 6760 Ribe
75 42 47 55
christian@ribekatedralskole.dk

Inga Johansen
Rengøringsassistent
Tørresager 16, Ø. Vedsted
6760 Ribe
75 42 04 71

Benni Johanson (BJ)
Lektor
engelsk, idræt
Albert Skeelsgade 6, 6760 Ribe
75 42 52 00
bj@ribekatedralskole.dk

Katrine Lund Jørgensen (KL)
Lektor
historie, dramatik
Tørresager 4, Øster Vedsted, 6760 Ribe
76 88 06 05
katrine@ribekatedralskole.dk

Bent Karsdal (BK)
Rektor
historie, samfundsfag
Tangevej 9, 6760 Ribe
75 41 03 33
karsdal@ribekatedralskole.dk

Kirsten Kirkelund (KK)
Lektor
fransk, idræt, spansk
Havedal 10, 6760 Ribe
75 41 06 24
kk@ribekatedralskole.dk

Henning Lund
IT-medarbejder
Kastanie Allé 18, v. 309, 6760 Ribe
51 23 57 19
hnl_dk@ribekatedralskole.dk

Camilla Darling Bunk (CL)
Lektor
matematik, musik
Skolegade 1B, st. mf.,6760 Ribe
75 42 55 38
tibbe@ribekatedralskole.dk

Gunnar Adolf Lundsgaard (GL)
Lektor
religion, dansk
Kongevej 59, 6100 Haderslev
74 53 57 00
gunnar@ribekatedralskole.dk

Finn Nørgaard Laursen (FL)
Lektor
historie, idræt
Lundgårdsvej 41, 6760 Ribe
75 42 13 70
fl@ribekatedralskole.dk

Dorte Stig Madsen (DM)
Lektor
fransk, russisk, spansk
Damvej 4, 6760 Ribe
75 41 03 49
dortesm@ribekatedralskole.dk

Simon Laursen (SL)
Lektor
latin, græsk, oldtidskundskab
Heimdalsvej 31, 6000 Kolding
75 53 22 53
simon.laursen@ribekatedralskole.dk

Bent Bækgaard Mortensen (BM)
Lektor
russisk, latin, oldtidskundskab, dansk
Sct. Laurentiigade 11, 6760 Ribe
75 42 45 20
bm@ribekatedralskole.dk

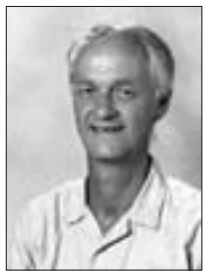
Marleen Müller (MM)
Lektor
historie, tysk
Kongensgade 4, 6760 Ribe
75 42 50 82
mueller@ribekatedralskole.dk

Anna Margrethe Paludan (AP)
Lektor
historie, dansk, bibliotekar
Lustrupvej 16, 6760 Ribe
75 42 26 09
ap@ribekatedralskole.dk

Gitte Møller (GI)
Lektor
engelsk, idræt
Sct. Laurentiigade 3, 6760 Ribe
75 42 44 62
gm@ribekatedralskole.dk

Lise Vind Petersen (LP)
Lektor
dansk, oldtidskundskab, studievejleder
Midtfenner 10, 6760 Ribe
75 42 28 66
lp@ribekatedralskole.dk

Henning Skov Nielsen
Pedel
Puggårdsgade 20, 6760 Ribe
75 42 36 41 / 30 52 44 22



Hans Chr. Rasmussen (HR)
Lektor
matematik
Engdraget 55, Ø.Vedsted, 6760 Ribe
75 42 16 19
hc@ribekatedralskole.dk

Peter Martin Nielsen (PN)
Adjunkt
tysk, italiensk
Slagtergade 5, 1.tv., 6100 Haderslev
61 30 91 78
pn@ribekatedralskole.dk

Pia Rusborg (RU)
Lektor
engelsk, psykologi
Grønnegade 14, 1. sal, 6760 Ribe
75 41 13 49
ru@ribekatedralskole.dk

Trine Ryhave (TR)
Lektor
religion, historie
Bellisvej 3, 6760 Ribe
75 41 18 38
tr@ribekatedralskole.dk

Mette M. Sørensen
Sekretær
Sennepsmarken 33, 6771 Gredstedbro
75 43 11 90
mette@ribekatedralskole.dk

Susanne Stender (ST)
Lektor
idræt, matematik
Ribevej 78, Sdr. Hygum, 6630 Rødding
74 84 54 12
st@ribekatedralskole.dk

Liane Skovgaard Underbjerg
Biblioteksassistent
Jasminparken 50, 6760 Ribe
75 42 41 92
liane@ribekatedralskole.dk

Anne Marie Strøm (AS)
Lektor
tysk, idræt
Grønnegade 23A, 6760 Ribe
75 42 24 89
astr@ribekatedralskole.dk

Lotte Marianne Vittrup (LV)
Årsvikar
dansk, oldtidskundskab
Gråbrødregade 6, 6760 Ribe
40 58 98 24
lv@ribekatedralskole.dk

Lene Sørensen (LS)
Lektor
fransk, engelsk
Bredkjærtoft 15, Hviding, 6760 Ribe
75 44 58 50
lenes@ribekatedralskole.dk

Annemette Vestergaard Witt (AM)
Pædagogikumkandidat
biologi
Lustrupvej 18, 6760 Ribe
75 42 59 49
am@ribekatedralskole.dk

Personalia

Ved slutningen af skoleåret 2003/2004 gik ledende inspektor Annette Vind på pension. Annette Vind havde da været ansat på skolen siden 1969. Først som en engageret og dygtig lærer i oldtidskundskab, græsk og latin, der kunne gøre antikkens problemstillinger helt aktuelle og få dem til at give vor tids liv og samfund perspektiv. Eleverne har hos Annette Vind oplevet både de klassiske fags stringens og deres rækkevidde. De har opnået gode resultater og haft en mentor med interesse for hver enkelt. Det er lykkedes Annette Vind at fastholde en klassisk tradition i en periode, hvor andre fag og andre problemstillinger trængte sig mere på. Den klassiske tradition på skolen har meget at sige Annette Vind tak for.

I 1991 føjede Annette Vind et bifag i dansk til rækken af undervisningsfag og blev fra samme år inspektor. Information, årsskrift, jubliæumsskrift, profilhæfte og instruktion af elever om eksamen m.v. var de vigtigste arbejdsområder. Til disse opgaver har skolen haft stor glæde af Annette Vinds sproglige præcision og evne til at stille spørgsmål til sprog og form. Det har også været tilfældet ved kursusvirksomhed for kommunalt ansatte, da rekvireret undervisning blev en opgave også for en gymnasieskole.

Fra 1994 har Annette Vind været ledende inspektor. Særligt ledelsesaspektet ved stillingen har været vigtigt. Lyst og evne til at påtage sig sin del af personaleansvaret ved for eksempel at afholde halvdelen af medarbejdersamtalerne, held til at finde fleksible løsninger på f.eks. årsnorm og skemaomlægninger og fornemmelse for den enkeltes særlige situation har karakteriseret Annette Vinds forvaltning af sit hverv.

Også uden for skolen har hun spillet en vigtig rolle. Hun har som formand for Inspektorforeningen i en 4-årig periode gjort sit til, at ledelsesopgaver er blevet det centrale i inspektorernes arbejdsopgaver.

I skolens ledelsesteam har hun bidraget med energi og godt humør og stillet præcise og afklarende spørgs-

mål, når noget skulle tænkes igennem, eller der skulle træffes vanskelige afgørelser. Også arbejdet med gymnasiereform er Annette Vind gået op i med begejstring og med visoner om skolens rolle og unges uddannelse. Ribe Katedralskole vil sige tak for et helt arbejdsliv både i denne skoles og i gymnasiets tjeneste og ønsker mange gode år i lejligheden i København og sommerhuset i Nordsjælland.

Fra 1. august er Ole Hedegaard Jensen tiltrådt som ny ledende inspektor. Ole Hedegaard var før inspektor på skolen. Hans tidligere stilling som inspektor varetages fra 1. august 2004 af Anne Granum-Jensen, der blandt andet har en baggrund som studievejleder. Endelig er Lise Vind Petersen udnævnt som studievejleder fra 1. august 2004.

Skolen har i det forløbne skoleår haft 3 kandidater i et-årige uddannelsesstillinger. Petur Glerfoss i fysik, matematik og naturfag, Allan Jacobsen i samfundsfag og idræt og Jette Andersen i biologi og dansk. Petur Glerfoss og Allan Jacobsen er ansat i faste stillinger her ved skolen fra 1. august 2004, og Jette Andersen har fået stilling i Roskilde.

Som følge af orlov har skolen haft 2 årsvikarer, Annemette Vestergård Witt med biologi og Søren Andersen med idræt og kemi. Begge er nu ansat her i et-årige uddannelsesstilinger. Endelig har Dorte Chakravarty varetaget et barselsvikariat i historie og Kurt Solbjerg Jørgensen et hold i dramatik en del af året. Inger Thorup Lauridsen fra Ribe VUC har haft et hold i engelsk her på skolen. Skolen vil gerne sige tak for indsatsen til alle dem, der har løst disse opgaver.

Bestyrelsen

Bestyrelsen for Ribe Katedralskole fastlægger skolens budget, udbud af valgfag og ferieplan. Desuden varetages skole- og hjemsamarbejde af bestyrelsen. Der holdes 3 møder om året.

Forældrerepræsentanter
Johannes Michelsen, Ribe (formand)
Tinne Hansen, Rødding (næstformand)
Doris Poulsen, Bramming (suppleant)

Amtsrådsrepræsentant
Preben Bak

Byrådsrepræsentant
Kurt Jakobsen

Kommuneforeningen i Ribe Amt
Dine Nielsen

Kommuneforeningen i Sønderjyllands Amt
Jens Thysen, Skærbæk

Ungdoms- og erhvervsvejledningen
Freddy Gregersen

Lærerrepræsentanter
Jacob Bastholm, Ribe
Morten Høyrup, Ribe

Repræsentant for teknisk adm. personale
Henning Skov Nielsen, Ribe

Elevrepræsentanter
Jonas Sandberg Jensen, 3y
Kirsten Elisabeth Abildgaard, 3a

Tilforordnet
Bent Karsdal

Sekretær
Ole Hedegaard Jensen

Skolen har 428 elever
90 matematiske og
60 sproglige i 1.g
75 matematiske og
63 sproglige i 2.g
75 matematisk og
65 sproglige i 3.g

Råd og udvalg

Pædagogisk råd:
Jacob Bastholm, formand
Elisabeth Abrahamsen, næstformand
Christian Jespersen, sekretær

Skoleudviklingsudvalg:
Elisabeth Abrahamsen
Dorte Simonsen Gunge
Søren Hansen
Ole Hedegaard Jensen
Christian Jespersen
Bent Karsdal
Simon Laursen
Trine Ryhave
Jonas Sandberg Jensen, 3y
Emil Møller, 3z

Årsskriftsudvalget:
Bente Ramskov Andersen
Kirsten Beck
Jesper Bunk
Anne Granum-Jensen
Jørgen Baungaard Hansen
Morten Høyrup
Jakob Jensen, 3x
Rasmus Wunsch, 3c

Aktivitetsudvalget:
Jesper Bunk
Ole Hedegaard Jensen
Kirsten Kirkelund
Finn Laursen
Susanne Stender
Kristian Kjærgaard, 1z
Peter Leimand, 2x
Emil Møller, 3z

Kunstudvalget:
Hanne Aagaard
Bent Mortensen
Peter Nielsen
Gitte Larsen, 1y
Rasmus Wunsch, 3c

Økonomiudvalget:
Per Bøgeholdt
Anne Granum-Jensen
Hans Chr. Rasmussen
Anne Marie Strøm
Morten Brandrup, 2y
Peter Mogensen, 2z

Bestyrelsen for Støttefonden:
Jacob Bastholm
Gitte Møller

MED-udvalg:
Jacob Bastholm
Jonna Bloch
Birgit Bro
Morten Høyrup
Ole Hedegaard Jensen
Bent Karsdal
Simon Laursen
Henning Skov Nielsen

Redaktion

Bente Ramskov Andersen
Kirsten Beck
Jesper Bunk
Anne Granum-Jensen
Jørgen Baungaard Hansen
Morten Høyrup
Mette M. Sørensen

Foto
Lars Bjørn
Tina Bollerslev
Jesper Bunk
Bertel Dons Christensen
Dansk Skolefoto ApS
Jørgen Baungaard Hansen
Mia Steno Hansen
Morten Høyrup
Kastrup Luftfoto
Simon Laursen
Camilla Nybye
Ripensersamfundet
Pia Rusborg
Louise Dorthe Vind

Teknisk tilrettelæggelse:
Erling Hansen

Produktion:
Grafisk Service - Ribe Amt
Omslag og farvebilleder:
Grafisk Produktion Ribe

ISBN: 87-7941-623-3 (trykt udgave)
87-7941-624-1 (WEB-udgave)

RIBE AMT