



Danskernes Historie Online

Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Dette værk er downloadet fra Danskernes Historie Online

Danskernes Historie Online er Danmarks største digitaliseringsprojekt af litteratur inden for emner som personalhistorie, lokalhistorie og slægtsforskning. Biblioteket hører under den almennyttige forening Danske Slægtsforskere. Vi bevarer vores fælles kulturarv, digitaliserer den og stiller den til rådighed for alle interesserede.

Støt Danskernes Historie Online - Bliv sponsor

Som sponsor i biblioteket opnår du en række fordele. Læs mere om fordele og sponsorat her: <https://slaegtsbibliotek.dk/sponsorat>

Ophavsret

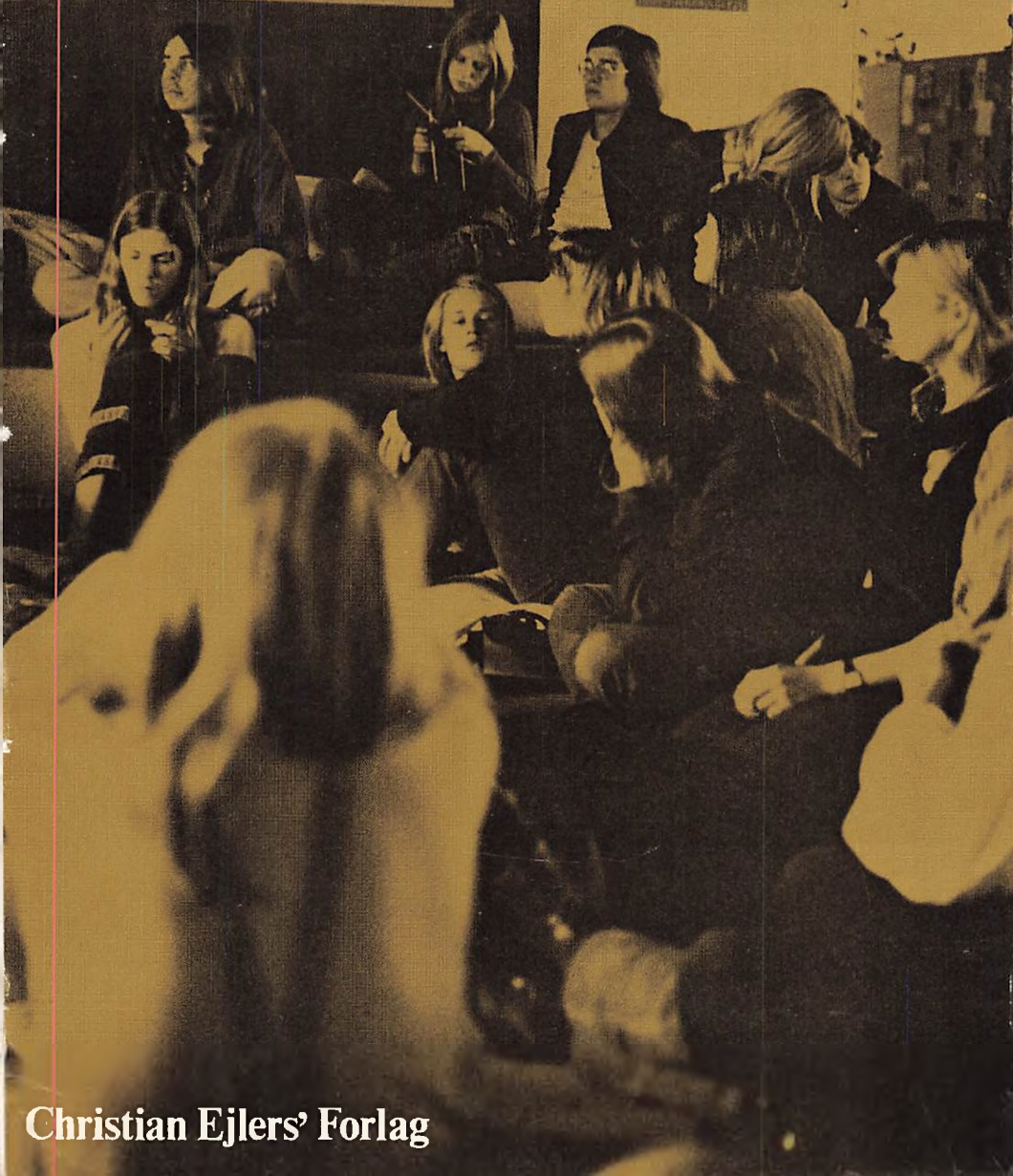
Biblioteket indeholder værker både med og uden ophavsret. For værker, som er omfattet af ophavsret, må PDF-filen kun benyttes til personligt brug.

Links

Slægtsforskernes Bibliotek: <https://slaegtsbibliotek.dk>

Danske Slægtsforskere: <https://slaegt.dk>

Det frie Gymnasium Årsberetning 1971-72



Christian Ejlers' Forlag

Det frie Gymnasiums årsrapport

1971-72

Det frie Gymnasium

Årsrapport 1971–72

Rapport nr. 3

Det frie Gymnasiums Støttekreds

I kommission på

Christian Ejlers' Forlag

København 1973

Det frie Gymnasiums Årsrapport
er sat med Times og trykt i
Andelsbogtrykkeriet i Odense

Redaktionskomité:
Adrian, Flemming, Tine, Torben

ISBN 87 7241 088-4

Eftertryk i uddrag tilladt

Tidligere udkomne rapporter:
Halvårsrapporten, rapport nr. 1, udsolgt
Det frie Gymnasiums førsteårsrapport,
rapport nr. 2

I kommission på
Christian Ejlers' Forlag
Brolæggerstræde 4
1211 København K

Forord

2. årsrapporten er udarbejdet af en redaktion på 4, bestående af 3 elever fra informationsgruppen og skolens rektor. Vi har henvendt os til folk, som har arbejdet med de forskellige områder, om at skrive indlæggene. Hvor der har været uenighed om indholdet, har vi i fællesskab redigeret indlæggene om.

Sidste år prøvede vi at give et dækkende billede af skolen som helhed, mens vi i år har lagt vægt på en grundigere beskrivelse af de større opgaver og problemer skolen har beskæftiget sig med i årets løb. Korrespondancen med direktoratet omkring indsendelse af fagplaner o. l. er medtaget, da den måske kan have interesse for folk der står i samme situation som vi.

Skolens rammer, tilblivelse og struktur er beskrevet i 1. årsrapporten. Selvom kendskabet til disse kan være forudsætningsen for at forstå visse afsnit, har vi syntes, at det ville være for meget at gentage det i denne rapport.

1971/72 var et år hvor vi oplevede at vi sled på hinanden uden rigtig at komme nogen vegne. Lange udmarvende debatter, der ikke førte til nogen løsning, men snarere trak modsætningerne op, og efterlod folk sure og fjendtlige over for hinanden. Det er fremgået tydeligt at folk har vidt forskelligt sigte med skolen, individualistiske synspunkter har stået

imod kollektivistiske, faglig orientering imod social orientering, pædagogik imod politik osv. på en lang række fronter. Som redaktionskomité er man i den situation at man så at sige kommer til at gennemleve det foregående år en gang til. Som det ser ud for os, kom vi aldrig til en sådan klarhed i debatterne at vi nu kan give en samlet beskrivelse, men når vi nu har fået samlet artiklerne synes vi alligevel at det ser ud til at vi indimellem har fundet tid til at beskæftige os med væsentlige opgaver og fået afdækket en del grundlæggende problemstillinger.

Der har i år været 192 elever og 28 lærere på skolen, fordelt på 4 1.g. og 4 2.g.-klasser, i 1972/73 udvides med 4 nye 1.g. og dermed vil skolen være fuldt udbygget. Studentereksamen afsluttes første gang i foråret 1973.

Rapporten udgives af, og er i første omgang beregnet for Det frie Gymnasiums Støttekreds. Støttekredsen blev oprettet i 1970, og har som formål at udbrede det idégrundlag, som skolen bygger på, samt støtte skolen økonomisk. Det er desuden støttekredsen der sammen med skolemødet vælger skolens bestyrelse. Støttekredsens medlemmer modtager alle DFG's publikationer; indmeldelse kan ske ved henvendelse til Det frie Gymnasium, Krogshøjvej 53, 2880 Bagsværd, tlf. (01) 98 50 89.

Indhold

Forord 7

Skolemødets årsrapport 9

Selvstændige artikler

Introduktionskursus 29

Ansvarsfordeling 32

50 %-reglen 51

Oprykning 57

Det administrative råd 61

Om skemaet 64

Personlige indlæg

Puljearbejde i D-klassen 71

H-klassen 71-72 75

Om at være lærer på DfG 79

Rapporter og fagplaner

*Udviklingstendenser inden for
de frie uddannelser* 87

Studievejederrapport 103

*Læseplaner for idehistorie og
psykologi/sociologi* 120

Elever og ansatte ved skolen 128

Skolemødets årsrapport



Denne årsrapport giver ikke noget egentligt indblik i skolemødets arbejde. Skolemødet afholdes 2 gange om ugen, og der er for det meste 15–20 punkter på dagsordenen hver gang. Det meste er mindre dagligdags sager, meddelelser, forslag o. l., vi har her kun medtaget de sager, der har beskæftiget skolemødet i længere tid og præget hele skolens billede, for at kunne give et indtryk af skolens virke i store træk.

Introduktionskursus

Intro-kursus, var det første punkt på skolemødet i det nye skoleår, med præsentation af skolen, fagligt såvel som praktisk og strukturelt. 1. g'erne stod meget usikkert over for hele formen, hvorunder beslutningerne blev truffet, det medførte en dyb tavshed i de første 14 dage, og 2. g'erne var meget usikre overfor de nye – regnede hele tiden med at sidste års beslutninger skulle laves om for at tilfredsstille nye krav. Nogle af de problemer der skulle tages stilling til var: Klasser, eller noget andet, tilvalgsskemaerne skulle udfyldes endeligt, der skulle skaffes inventar til de nye lokaler, der også skulle males, og i det hele taget skulle der organiseres en masse praktisk arbejde.

2. g'erne ønskede at arbejde med forskellige pædagogiske problemer, evaluering, gruppearbejde, o. l. I øvrigt kan vi henvise til en specialartikel om introduktionskurset.

Det første store problem der kom på skolemødet, var at oprettelse af samfundsfag på gymnasieniveau ikke

kunne lade sig gøre, fordi ministeriet ikke mente at vi havde kvalificerede lærerkræfter. Der var ca. 80 af 2. g'erne der havde samfundsfag som tilvalg, og de skulle nu vælge et andet fag med skriftlig examen, og der var på dette tidspunkt kun mulighed for: engelsk, tysk eller matematik. Da alle skulle have 3 skriftlige fag, var 2. g'erne desperate, hvilket af disse fag skulle de nu vælge, nogen overvejede at gå 1. g om. Som en løsning på problemet blev der oprettet musik-speciale som blev lagt efter skoletid på Ingrid Jespersens gymnasium, biologi-speciale på Bagsværd gymnasium, og forsøgsordning med skriftlig fransk. Dette dog først efter megen nervøsitet, dårlige nerver og meget arbejde, foruden en lang diskussion om hvorvidt skolen kunne klare den økonomiske belastning det ville være at skaffe materialer til musik og biologi. Det blev her foreslået at elever skulle tage rengøringsarbejde på skolen, og give de penge de tjente til støttekredsen, som så skulle betale de nødvendige samlinger. Forslaget blev dog forkastet.

Indtil dette tidspunkt havde vi kørt på ugeskemaer, men nu skulle der lægges et endeligt skema til folks nye tilvalg. En skemagrube på 16 mand blev nedsat, og efter 1 uges hårdt arbejde var skemaet færdigt. Tingene faldt i lave.

Studievejleder-ordningen

Allerede sidste år havde det vist sig at mange elever havde behov for støtte udover den, klassen og lærerne kunne yde. Hvilke fag skulle de vælge, hvis de skulle have mulighed for at studere . . . bagefter. Hvordan melder man fra et fag, og til et andet. Hvordan kan man tilrettelægge sine studier under givne økonomiske, boligmæssige og sociale forhold. Hvilke muligheder har man for at lave specialstudier. Hvem skal vejlede eleverne i disse spørgsmål? Hvem har tid til at sætte sig ind i de ministerielle bestemmelser, i tilknytning til den enkelte elevs situation? Hvem har erfaring til at rådgive eleverne om hvad de skal gøre? Dette var nogle af de problemer der trængte sig stærkest på.

Sidste år fungerede Adrian som rådgiver, så han vidste hvor stort behovet var, og alle var enige om at der burde være flere. Det blev besluttet at vi skulle søge ministeriet om tilladelse til en aflønnet studievejlederordning.

Denne tilladelse fik vi i maj, og ordningen kom i gang i slutningen af september. Der er ialt afsat 8 timer til studievejledning, delt mellem tre lærere. Vi kan her henvise til en rapport udarbejdet af studievejlederne i fællesskab, om hvad deres arbejde mere nøjagtigt går ud på, og hvilke erfaringer de har gjort. Rapporten findes et andet sted i denne årsrapport.

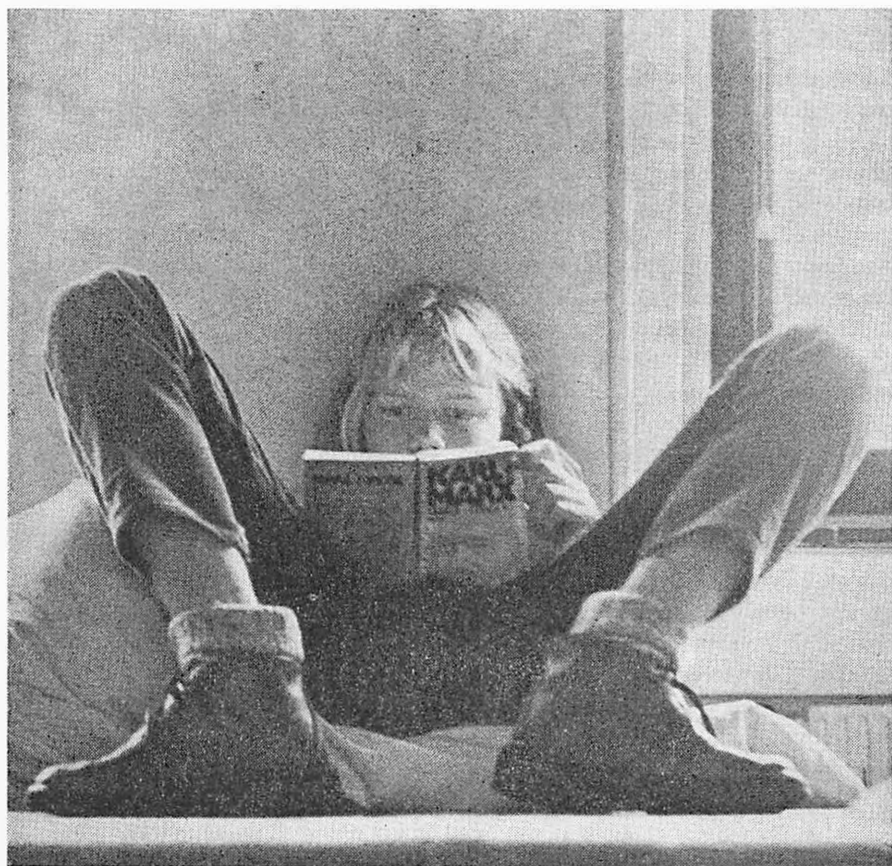
Målsætningsdebat

Vi mødtes alle på skolen den sidste dag i efterårsferien, for at diskutere om en eventuel målsætning for skolen. Der havde i længere tid været et udtrykt ønske om at skolen fik en målsætning hvorudfra man kunne arbejde inden for de enkelte fag, så man følte at der blev arbejdet i een retning, og ikke ud fra mere eller mindre tilfældige, delmålsætninger og faglige synspunkter. Et ønske om at gøre undervisningen til en helhed på tværs af fagskellene. Dette ønske var både kommet frem i de enkelte klasser i diskussioner om formålet med faglige projekter, og på skolemødet. Desuden var der et ønske om at sætte skolen ind i en politisk sammenhæng, hvordan skal vi forholde os til politiske problemer i samfundet? Hvad er vores rolle i klassekampen?

Dette behov for en målsætningsdebat følte så meget stærkere, fordi 4 elever i september havde meldt sig ud efter at de i et oplæg til skolemødet havde kritiseret DFG for blot at være et nyt skud på den borgerlige liberalisme, hvor man undgik at tage stilling til de væsentlige problemer og modsætninger i samfundet, og i stedet for lullede sig ind i sin egen personlige frihed, således at man i virkeligheden kun tjente det system man troede at bekæmpe.

(Oplægget nåede at komme med i Førsteårs rapporten, og kan læses i sin helhed der).

Vi mødtes søndag kl. 12 og delte os op i grupper på 8, der hver især skulle forsøge at vurdere hvad vi havde nået



og hvad vi ville. Det viste sig at grupperne tog forskelligt udgangspunkt og arbejdede ud fra vidt forskellige opfattelser af hvad der var væsentligt i en gruppes/lasses muligheder for at lave et fagligt kvalificeret og målrettet arbejde.

Nogle arbejdede med målsætninger for de enkelte fag og deres placering i skolen. Andre prøvede at finde en samlet målsætning for hele skolen: Skulle den være et sted, hvor den

enkelte kunne dyrke sine interesser, udfolde sig frit og finde sig selv. Eller skulle man tage fælles udgangspunkt i skolens ansvar som privilegeret gruppe i samfundet. Hvis interesser skal vi tjene? Erhvervslivets, vores egne, vores forældres eller arbejdernes?

Andre prøvede at finde ud af, hvordan en skole/klasse/gruppe skal fungere. Hvad er forudsætningen for at vi kan arbejde sammen om en sag? Hvad mere skal der til for at arbejdet

kan blive godt end en fælles interesse for arbejdet vi arbejder med? Hvilke forudsætninger har den enkelte for at gå på en skole som denne? Hvad kræver vi af den enkelte elev?

Vi citerer brudstykker af to målsætningsforslag, som vi synes afspejler hver sin karakteristiske holdning:

Målsætning for undervisningen på DFG:
Målsætningen for undervisningen på Det frie Gymnasium er, at eleverne tager en 3-årig studentereksamen, på en sådan måde, at man lærer at arbejde ud fra interesser, dels selvstændigt dels i grupper, lærer at skaffe sig viden, oplysninger, lærer at organisere sine interesser og lyster på en sådan måde, at man ud fra disse kan arbejde med dem: At formulere, erkende og løse et problem.

Lære at være sig sine indre lyster og interesser bevidst, kende sine motiver for at påtage sig dét arbejde en modtagelse og et studie af et emne er, samt forholde sig bevidst til dette emne, dets indre dynamik og dets sammenhænge med omverdenen.

Målet må være, at folk bliver sig de sammenhænge der er mellem deres studium og det samfund – den verden – vi lever i, bevidst, og at de bliver i stand til at bruge det de lærer til at vurdere, påvirke og arbejde i samfundet.

Generel målsætning:

Udgangspunktet for gymnasiets målsætning må være at DFG, den samlede gymnasieskole samt de enkelte fag i hvilke der undervises, fungerer i

en politisk sammenhæng. En generel målsætning for DFG må altså opstilles under hensyntagen til at skolens virksomhed herunder de fag vi studerer, har en samfundsmæssig virkning. Det er derfor afgørende for os at bestemme hvilken virkning der er tale om. Hidtil har DFG taget stilling til samfundet ved ikke at tage stilling til det.

Vi betragter tendensen til at lade uddannelsens indhold bestemme af erhvervslivets krav, som farlig. Vi må gøre os klart at uddannelsesinstitutionerne kun fungerer (dvs. kun kan modtage penge fra staten) fordi der i gymnasiet fremstilles et produkt, studenter, som samfundets magthavere har brug for. Hvis gymnasiet derfor passivt tilpasser sig de til enhver tid gældende »behov«, mister det muligheden for at få nogen som helst indflydelse på samfundsudviklingen. Det vil så være et redskab i de økonomiske og ideologiske magthaveres hænder.

DFG må for at være virkeligt frit tage stilling til om det vil acceptere denne rolle og debattere om gymnasieskolens og gymnasiefagenes funktion må afspejle sig i det konkrete arbejde med de forskellige stofområder. Tilegnelsen af konkret viden og konkrete færdigheder må gå hånd i hånd med en debat om de enkelte fags målsætning og indhold, ikke blot i forhold til ministeriets bestemmelser, men også i forhold til det samfund, der aftager studenternes viden og færdigheder.

Ovenstående er hvad vi forstår ved selvstændig og kritisk stillingtagen.

Den elev eller lærer der ikke prøver at anskue sin virksomhed i en samfundsmæssig sammenhæng, kan aldrig blive selvstændig eller kritisk. Dette kritiske aspekt ved DFG må indskræpes elever og lærere der søger optagelse her. Elever og lærere der blot ønsker at tilpasse sig eller indlære eksisterende lærebøger, hører ikke hjemme på DFG.

Som konsekvens af vores målsætning, går vi ind for at elevklientellet på DFG afspejler samfundets socialgrupper.

Man skal ikke lære bare for at lære, men lære for at kunne bruge, og kunne bruge det man lærer imens man lærer det.

Der var nedsat en gruppe, der skulle samle referaterne fra diskussionsgrupperne og distribuere dem til næste dags nye gruppers diskussioner. Om aftenen var der mad og øl og vi så »Ole Dole Doff« hvilket var særdeles vellykket.

Næste dag prøvede vi i nye grupper at forarbejde de uddelte oplæg til en helhed. Men folk var trætte, havde udtømt sig for fantasi og gå-på-mod, og blev helt eller delvis slået ud af den forskellighed der prægede referaterne.

Vi fortsatte debatten på nogle skolemøder. Her viste det sig at modsætningerne stod ret skarpt og snarere uddybedes under diskussionerne der ofte udmundede i heftige skænderier. Efter 14 dage nedsatte vi en gruppe, der skulle prøve at forarbejde de indkomne forslag og problemstillinger til et endeligt forslag til en målsætning. Lige før jul kom gruppens resultat: nemlig at opgaven

ikke kunne lade sig gøre, løses, med de forskellige forudsætninger der var til stede, og de krav der stilledes. Vi indså at vi ikke havde kunnet magte opgaven og måtte lade den ligge foreløbig.

Dog var der enkelte klasser der tog sagen op meget hurtigt, og her lykkedes det flere steder at finde en generel eller delmålsætning, der gjorde meget af klassearbejdet nemmere fremover.

Budget

I starten af december kunne man forelægge skolens budget. Dette havde hidtil ligget hos Adrian, men i efteråret var der blevet nedsat et udvalg, med repræsentanter fra alle klasser, som satte sig ind i hele det økonomiske grundlag for et gymnasium og indhentede ønsker fra de forskellige fag og områder. I løbet af kort tid svandt udvalget, som så mange andre, ind til en gruppe af 4 særligt interesserede elever.

Udvalget udarbejdede et oplæg til skolemødet på 18 sider, hvori der blev gjort rede for hele bevillings- og konteringssystemet, samt stillet forslag til de enkelte poster. Oplægget blev duplikeret og gennemgået i alle detalier på et temmelig langt skolemøde. Det er højst tvivlsomt om mange af skolens elever, lærere og øvrige ansatte fattede systemet i dets helhed. En ting blev man klar over, og det var at vi er særdeles fattige og nok vil vedblive at være det foreløbig.



Efterhånden som det gik op for folk, hvilke konti vi selv råder over og hvilke ikke, kunne man debattere og vedtage rammebeløb for de enkelte poster. Man vedtog endvidere, at alle enkeltansøgninger inden for rammerne skulle gå gennem budgetudvalget til skolemødet. Der er i årets løb blevet forelagt ca. 100 ansøgninger, hvoraf kun 2 er blevet afslået. Kontrollen med regnskabet og skolens EDB ligger hos udvalget sammen med Agnes (skolens sekretær) og Adrian, der er den endelige ansvarlige.

Fremgangsmåden har været tilrettelagt ud fra ønsket om et udstrakt demokrati også med hensyn til skolens økonomi, men den lider dog af visse mangler. For det første er det næppe muligt at sætte alle på skolen ind i det ret indviklede bevillingssystem, for det andet bruger det alt for meget af skolemødets tid, for det tredje har det vist sig, at udvalget i kraft af sit indblik i sagerne for det meste fik sin vilje.

Til næste år kunne man måske tænke sig, at budgettet blev forbehandlet på et mellemstort møde med repræsentanter for alle interesserede områder, det var måske også muligt, at lade udvalget få en vis rådefrihed inden for nogle vedtagne rammer, imod at det så til gengæld aflagde regnskab for sine dispositioner ved finansårets afslutning.

Intern kommunikation

Da vi startede skolen i 1970, fandtes der ikke nogen struktur på skole-demokratiet. Skolemødet var den øverste myndighed, men også den eneste forsamling, der kunne klare problemerne. Efterhånden som udvalgene og klassemødet blev startet, overtog de områder, der hidtil kun havde kunnet løses på skolemøderne.

Efter sommerferien hvor vi pludselig var blevet dobbelt så mange mennesker, optog meddelelser og oplysninger en alt større plads på skolemødernes dagsordener, – til tider så meget, at vi måtte udskyde halvdelen af punkterne til det næste møde. Desuden opstod der specielt det første år helt vanvittige situationer, hvor skolemøderne lå om tirsdagen og onsdagen. Vigtige meddelelser kunne ikke gives før i næste uge, fordi der ikke var nogen steder at give dem.

For nu at få mere tid til de væsentligere punkter og derved give møderne en mere effektiv arbejdsform, nedsatte vi i efteråret et udvalg til at forbedre den interne kommunikation. Arbejdet resulterede i et forslag om et ugentligt skoleblad, et dagligt morgenmøde på 5–10 minutter, en opslagstavle på hovedtrappen, en telefonvagt-ordning og en udbygning af postkassesystemet. Alle forslagene blev vedtaget og har siden fungeret til stor tilfredshed. Udvalget fortsatte sidenhen under forkortelsen Komintern; specielt med at trykke avisen, som vi døbte »Frit Fald«.

Hver dag indledes med et morgenmøde i fællesrummet, hvor posten



deles ud og hvor der gives meddelelser om møder, fraværende elever eller lærere, praktiske meddelelser, osv. Et medlem fra Komintern tager referat fra morgenmødet og hænger det ned på en opslagstavle på hovedtrappen. Denne tavle er inddelt i dage, så man når man kommer om morgenen kan se, hvilke aktiviteter der foregår den pågældende og følgende dage.

»Frit Fald«, vores ugeavis, bruges til at mangfoldiggøre skolemødereferaterne, meddele faglige aktiviteter i de enkelte klasser/hold, udvalgmødereferater, efter/frem-lysninger, oplæg til skolemødet om kommende store debatter. Da bladet var kommet godt igang blev det også brugt til mangfoldiggørelse af to fortsatte

romaner af den kendte forfatter Jimmy Olsen.

Det første år oprettede vi et postkassesystem i den centrale gang på 2. sal, hvor kontorerne, lærernes mødested (kokserummet) og fællesrummet ligger. Systemet, der består af ølkasser med skillevægge af hård masonit, blev nu udvidet til at omfatte alle nye klasser, lærere og elever, og desuden fik alle de større udvalg egen postkasse. Der går næppe en dag, uden at der ligger noget nyt i ens postkasse. For det meste er det faglige arbejdsrapporter, Frit Fald, administrative meddelelser og oplæg og manifeste om dette og hint.

Telefonvagt-ordningen består i, at forskellige personer hver én dag fra

kl. 9-15 modtager de opkald der kommer og henter folk til telefonen. Meddelelser om sygdom eller folk der vil tale med en eller anden, der er til time, gives videre gennem postkasserne.

ADRIAN

Ej, ej, hvad seer jeg dog ??

I min postbox et manifest fra Rektor: "Hvad med lidt færre manifeste og lidt flere erfaringer..."

Har han mon dog forglemt vor landsmand Kierkegaards viise ord ?
Nej dog, husk altid at:

"Skal nu den lærende erholde sandheden, da må læreren bringe ham den, og ikke blot dette, men må give ham betingelsen med for at forstå den; thi dersom den lærende selv var sig selv betingelsen for at forstå sandheden, da behøver han jo blot at erindre; thi det er med betingelsen for at kunne forstå sandheden som med det at kunne spørge om den, betingelsen og spørgsmålet indeholder det betingede og svaret."

(Af Philosophiske Smuler, S.V. I 6, 19)

Eller som han også har udgydt:

"Man kan bedrages på mange måder. Man kan bedrages ved at tro det usande, men man bedrages vel også ved ikke at tro det sande. — Og hvilket bedrag er vel det farligste ? "

Tor

Så blev det jul, med frokost og masser af øl og snaps, og DRAMA lavede juleshow, opførte et lille stykke, og der blev fortalt historie og røget cigarer.

Video anlæg

Efter jul var skolen hærget af influenza, på et tidspunkt lå næsten alt stille. I denne døde periode kom der et video-anlæg på prøve, og der blev produceret 3 film: En om brugen af værkstedets slibemaskine, »Hvordan man sliber et stemmejern«. En om »Brugen af regnestokken«, og en med interviews af nogle elever og lærere, til brug ved et forældremøde. Nu skulle beslutningen så tages: »Skal vi have det video-anlæg«? Det blev en ophidset, lang og udslidende debat, der var præget af mere eller mindre usaglige argumenter, byggende på fordomme og teorier om hvad der var sundt, god pædagogik, væsentligt for en god undervisning, progressivitet og reaktion. Hvilken rolle skal faget film spille på skolen, og i det hele taget de produktive fags placering som en helhed af skolebilledet. Folk vendte tilbage fra sygelejet, og fortsatte diskussionen, fordi de mente at der var nogle argumenter der var blevet overset, andre blev syge. Debatten gled over i bagtalelser og postulater om grupper og personers forhold til, og stilling i, debatten. Resultatet blev at vi ikke skulle købe anlæget, men bruge pengene til bøger i stedet for. Vreden fortog sig. Vi må vente til vi får flere penge.

Ansvarsfordeling

Som en efterfølger af målsætningsdebatten blev det i februar besluttet

at der skulle nedsættes en gruppe til at klarlægge de forskellige ansvarsområder inden for undervisningen og administrationen. Hvad er elevernes ansvar, hvad er lærernes ansvar, hvad er klassemødernes ansvar og hvad er skolemødets ansvar. Hvad er den enkelte persons/gruppens ret og pligt i tilfælde af svigt? Efter ca. 1½ måneders arbejde kom gruppen med et oplæg i form af »ansvarsfordelingen«, der efter en gennemgang i alle klasserne og på skolemødet blev vedtaget i den form hvori den er trykt andetsteds i denne årsrapport.

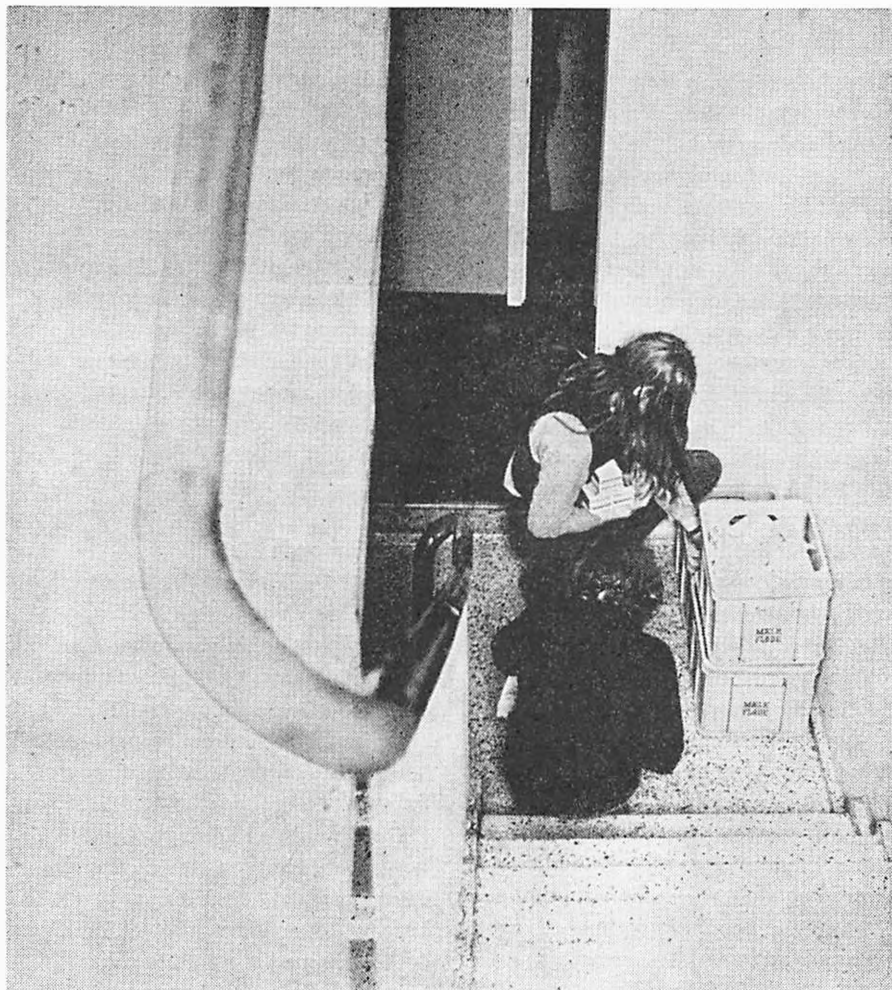
Organisationen til Kollektivt Tilbud om Bespisning

Fra skolen startede var der mange der syntes at vi skulle spise sammen.

En elev havde fra august 71 organiseret madordningen med indkøb, betaling fra spisende, udfærdigelse af lister over »køkkenarbejdere« osv. osv.

Denne ordning kørte godt indtil november, hvor den elev der havde organiseret det hele indså, at han ikke længere kunne klare arbejdet, og lagde det fra sig med et særnummer af Frit Fald. En medvirkende årsag til sammenbruddet var at køkkenarbejderne både skulle lave maden, tage den ind og ud og vaske op. Dette medførte at de skulle gå uforholdsmæssigt meget fra timerne i den tid de var i køkkenet, hvilket igen medførte at mange køkkenarbejdere ikke kom til arbejdet, osv.

En gruppe elever lavede derefter en



ny madordning, O.K.T.B. (se overskriften). Her forsøgte de at ændre den gamle struktur, således at de administrative og indkøbsmæssige blev fordelt på 5 personer, der som løn fik maden gratis, og i stedet for de tidligere køkkenarbejdere, blev der nu hver uge udvalgt 10 indslæbere, og lige så mange udslæbere.

Maden var nu i bokse i køleskabene (dette sørgede administratorene for) og de spisende fik hver deres krus og smørrebrædt, som de selv skulle vaske af.

Denne ordning gik fint i de næste fire-fem måneder, vi hyggede os virkelig i spisepausen, og fik flere gange varm mad med så stor succes,



at når 90 havde meldt sig til madordningen og der var plastic-bestik til 110, var der op til 20 betalende medlemmer der ikke kunne få noget at spise, fordi der ikke var bestik nok.

Atter en gang gik ordningen ned, da administratorerne fik for meget at lave (deres ringe løn må her tages i betragtning).

Det viste sig at udslæberne ikke var så flinke til at rydde op, og der var problemer med indkrævning af betaling og kontrol med hvem der spiste.

Læreransættelse

I foråret 72 skulle vi, bl. a. som følge af vor forestående udvidelse til tre årgange, ansætte en række lærere i fagene: dansk, samfundslære, matematik, fransk, engelsk, tysk og historie.

Læreransættelse eller læreroptagelse er, som beskrevet i førsteårsrapporten, et ansvarsområde for sig, som af praktiske grunde varetages af en gruppe nedsat direkte af skolemødet (som regel med en repræsentant fra hver klasse eller de enkelte fag).

Dette betyder at det er skolemødet der fastsætter retningslinier for hvordan

læreransættelserne foregår og udfra hvilke kriterier. Princippet i en læreransættelse er at læreransættelsesgruppen, indkalder til en samtale med enhver ansøger, der ifølge ministeriet er kvalificeret som lærer af den ene eller den anden art. Denne samtale har normalt en varighed af 1 time og foretages under så afslappede former som muligt.

Det er under denne samtale pålagt læreransættelsesgruppen, at komme ind på en række spørgsmål, som af skolen principielt anses for væsentlige i sammenhæng med en læreransættelse. Disse spørgsmål kan enten være generelle eller dreje sig om ting specielt i relation til pågældende ansøgers fag. Kort beskrevet lægger vi mindre vægt på en ansøgers eksamensbeviser end på hvordan vi skønner at vedkommende vil fungere i et miljø som på det frie gymnasium, bl. a. relateret til vor oplevelse af lærerrollen. Vi lægger vægt på at en lærer engagerer sig i skolen og de principielle debatter om målsætning osv., dvs. engagerer sig i mere end bare sit eget fag. Vi lægger vægt på det indholdsmæssige i undervisningen, specielt om ansøgeren har sat sit fag i en samfundsmæssig sammenhæng og kan samarbejde med andre faglærere om at give undervisningen et helhedsperspektiv, og tilsidst om han/hun har forsøgt at se DFG i sin specielle samfundsmæssige rolle.

Vi er klar over at disse kriterier stadig er meget primitive, men erkender foreløbig der vor begrænsning. Disse debatter kan måske også hjælpe til en afklaring af lærerrollen.

Alt dette skal dog ikke forstås sådan, at en bestemt orden følges slavisk under samtalen; vi forsøger så vidt muligt at lade samtalen få et kontinuerligt forløb, at lade den »glide i sig selv«, for bl. a. derved at give ansøgeren en mulighed for at komme ind på emner eller problemer som hun/han anser for væsentlige, og implicit selv give svar på nogle spørgsmål.

Det væsentlige er, at læreroptagelsesgruppen i sidste instans, ofte lige efter en samtale, tager stilling til forløbet af og indholdet i samtalen i relation til de kriterier skolemødet måtte sætte, og om gruppen på grundlag af denne, kan lave en resumerende fremstilling og vurdering af ansøgeren for skolemødet.

Vigtigt er det, at der bliver ført referat under samtalen, sådan at skolemødet kan delagtiggøres i indholdet af disse.

Behandlingen på skolemødet foregår normalt således at gruppen, eller den enkelte inden for gruppen, forsøger at fremlægge deres vurdering og indtryk af de enkelte ansøgere og give et kort referat af ansøgerens holdning og aktiviteter i relation til de væsentligste anlagte kriterier.

Netop denne form implicerer et af de mange ret væsentlige problemer, vi har mødt i forbindelse med læreransættelse; vi har måttet erkende, at en sådan fremstilling ikke kunne være objektiv, og vi har derfor heller ikke foregøjet os, at en lærer er blevet ansat på objektivt grundlag, endsiges at vi udøver fuld retfærdighed overfor de enkelte ansøgere. Vi har måttet acceptere at sætte os til doms over

andre, selvom vi føler at vi hverken har ret eller kompetence dertil, især efter en samtale på kun 1 time. Vi er klar over, at vort valg ofte vil være mere eller mindre tilfældigt idet vi har fejlvurderet en person, selvom denne tilfældighed kun vil råde inden for en vis grænse eller ramme.

En af de grundlæggende antagelser er imidlertid stadig, at læreren er den der vil have den største indflydelse i en undervisningssituation, både struktur- og indholdsmæssigt, og at vi derfor må søge at skabe basis for, at elever og lærere ikke kommer til at stå med diametralt modsatte interesser og holdninger i forhold til målsætninger.

50 %-reglen

En gruppe kom til skolemødet med et forslag der havde sin baggrund i den skæve sociale rekruttering til gymnasiet, et problem der også var blevet berørt under målsætningsdebatten; hvad er vores ansvar som en privilegeret gruppe i samfundet? Deres forslag gik i korthed ud på at vi skulle forsøge at få den samme fordeling af samfundslag på skolen, som der var i resten af samfundet, efter en 5-gruppe opdeling.

Socialgruppe 1.	5 %	
Socialgruppe 2.	8 %	
Socialgruppe 3.	35 %	
Socialgruppe 4.	24 %	4 & 5 er lig
Socialgruppe 5.	26 %	med 50 %

Forslaget gik så ud på, at vi skulle reservere 50 % af pladserne til folk der kom fra socialgrupperne 4 og 5,

uden om den lodtrækning som vi ellers bruger ved optagelse af nye elever.

Det blev en meget vild og hidsig diskussion. Er børn hvis forældre tilhører en eller anden socialgruppe nødvendigvis repræsentanter for den samme gruppe. Er de mennesker, hvis forældre kommer fra soc.gr. 4 el. 5 stadig medlemmer af denne gr., når de er kendt egnet til, og søger at komme i gymnasiet, at få en akademisk uddannelse, der normalt kendetegner gr. 1 & 2? Og mange flere spørgsmål. Forslaget var dog ikke stillet ud fra en forventning om at reglen ville kunne fjerne den skæve soc. fordeling, men for at gøre opmærksom på at det var et problem.

I juni kom forslaget til afstemning. Det blev vedtaget. Se i øvrigt artiklen om 50 % reglen andetsteds i rapporten.

Slutningen af året

I slutningen af april beskæftigede klasserne sig med årskarakterer og oprykning som også er behandlet andetsteds. Og så skulle folk til eksamen i forskellige fag. Da der var flere der kun skulle op i få fag mente vi dog at noget udvalgsarbejde kunne fortsætte og at vi også kunne få tid til et par skolemøder, så vi kunne få færdigbehandlet nogle vigtige sager, der kunne lette starten til næste år.

I årets løb havde det vist sig at det var næsten umuligt at køre selvstændige projekter, når arbejdsugen var splittet op i et utal af fag med kun 2-3 timer hver. Der blev nedsat en gruppe der skulle prøve at lægge det tværfaglige



samarbejde i en eller anden form for faste rammer. Se artiklen om dette.

Det Administrative Råd, var et resultat af et forslag om en sanering af skolemødet: Rod eller Råd? Det gik ud på at der skulle være en gruppe ved siden af skolemødet, så ikke alt behøvede at gå til skolens øverste myndighed. I første omgang drejede det sig om mindre sager: Forespørgsler om forskellige udvalgs arbejde, koordinering af forskellige sager i forbindelse med arbejdsopgaver

skolemødet havde lagt ud til udvalg, og at kontrollere at de forskellige udvalg arbejdede. Forslaget blev vedtaget. Se artiklen om **DAR** andetsteds i rapporten.

Der blev nedsat en gruppe der skulle prøve at tilrettelægge næste års introkursus på en måde så vi undgik nogle af de problemer som vi havde haft i år: Tavshed fra de nye, konflikten mellem de gamles ønske om at gå i gang med undervisningen, og de nyes ønske om at komme ind i skolens

snørklede liv. Gruppens overvejelser og forslag (vedtaget) kan læses i en speciel artikel.

Hvordan undgår vi de frustrationer sidste års skemalægning gav både dem der lagde det, og dem der ventede på det? En skemagrube blev oprettet. En elev tilbød at forarbejde det ind-

komne materiale: Skemaønsker, tilvalg pr. person, personer pr. tilvalgsfag, nødvendigt antal hold osv., så man efter sommerferien når de endelige tilvalg var lavet, havde et fuldstændigt overblik over situationen, og de nødvendige oplysninger til at gøre skemaet færdigt på en uge.

Eksamensresultater fra maj-juni 72

Følgende eksaminer er aflagt i 1. og 2. g. maj-juni 72:

			Lands- gens. 1971
1.g.:			
Ma ematik:	(sprogligt niveau)	51 elever gennemsnit: 6.9	7.2
Engelsk:	(matematisk niveau)	35 elever gennemsnit: 8.3	8.1
Geografi:	(sprogligt niveau)	6 elever gennemsnit: 7.8	7.9
2.g.:			
Biologi:	(sprogligt niveau)	71 elever gennemsnit: 8.1	7.8
Tysk:	(matematisk niveau)	18 elever gennemsnit: 7.4	8.1
Kemi:	(matematisk niveau)	18 elever gennemsnit: 8.0	7.7

Afslutning

Vi holdt stor afslutning i Dyrehaven, med medbragt kylling øl og sodavand og fodbolde. Fodboldspillet udviklede sig ret vildt på den knoldede »bane«. Resultat: »Lærere« 6 »elever« 5 mål,

og fire på skadestue i løbet af aftenen. Vi tog tilbage på skolen hvor der var drama, og nogle lærere spillede »Rock around the clock«. Så var der fest med øl og dans.

Anne og Peter + redaktionen

Selvstændige artikler

Introduktionskursus

En af de få særlige tilladelser, DFG har fået fra undervisningsministeriet, er et tre-ugers introduktionskursus (læs: forslag til pædagogisk-faglig opbygning af Det frie Gymnasium, bl. a. beskrevet i Førsteårsrapporten s. 139-143).

Første år (1970) var der en uges struktureret introduktion. Hvis man accepterer at 1. år betegnes som et stort introduktionskursus, adskilte denne uge sig fra de øvrige ved at der blev givet fagpræsentation, og tre

gruppedynamiske øvelser blev udført i den tid.

De første uger sidste år (1971) kan med større rigtighed betegnes som et introduktionskursus.

Vi gik ud fra en idé om, at indkøringen på DFG ikke kunne formidles ved særlig rådgivning og opremsning af andres erfaringer. Introduktionen var derfor grovkornet.

Den indeholdt væsentligst de samme ting som første år: Fagpræsentation,



tilvalgsskema og grammatikkursus om formiddagen, eftermiddagen skulle tilbringes i praktiske arbejdsgrupper, sammensat af 1. og 2. g'ere. (Jeg husker ikke hvorvidt lærerne deltog).

Vi arbejdede med indretningen af de nye klasser, køkkenet og fællesrummet. Teoretisk var ideen smuk: Gennem et nødvendigt og relevant arbejde skulle vi komme nærmere ind på hinanden, og måske få nogle diskussioner igang.

Projektet kom imidlertid ikke til at virke særlig succesfuldt. Adskillige af de elever der deltog har udtalt sig med forbehold. To citater:

A: »Ved at opholde sig i den store gruppe havde man mulighed for at være anonym. Gemme sig i flokken.

Jeg deltog i de skolemøder, 1.g.-møder og fagintroduktioner skolen afholdt, og det trættede mig for det meste så meget, at jeg måtte gå hjem, når vi om eftermiddagen skulle til at arbejde i de blandede grupper. De få gange jeg alligevel blev på skolen gav godt udbytte, man syntes man kendte det hele bedre når man gik hjem.

Klasserne skulle være kommet igang noget før. Efter dem var situationen helt ændret.«

B.: »Jeg engagerede mig allerede første dag i informationsgruppen, og kom derved i kontakt med et meget stort antal elever, både nye og gamle. Der var ikke tale om nogen usikkerhedsperiode, tværtimod – jeg kom hurtigt mere ind i skolens gang end mange af de gamle hoveder var det.«

Da vi planlagde dette års kursus (72/73) opstillede vi følgende retningslinier og forbehold:

1. Begrænsning af: dels usikkerhed og dels forladthed. (Muligheden for disse ting er blevet større efter skolens vækst til 330 medlemmer.)
2. Fagintroduktion.
3. Praktiske opgaver.

ad 1.

Skolens størrelse er nu sådan at man dårligt kan undgå opdelinger i overkommelige grupper, hvori der er en rimelig chance for at opnå tryghed. Tanken om det universelle skolemedlem, der arbejder og leger med enhver er blevet anfægtet siden skolen startede. Det var motivet til at dele 1.g. op i fire basisgrupper. Her foregik diskussioner som fællesmødet ikke kunne bære, komplicerede informationer som tilvalgsskemaer, disses udformning og lign. Basisgrupperne besluttede at indrette et rum hver. Det bevirkede at de ikke kun kom til at virke som sociale udgangspunkter, men også som rent geografiske baser.

Diskussionen: Klasse eller ej, blev kortvarig. Det gjaldt forøvrigt også udvælgelsen af klassemedlemmer. Man foretrak at lade basisgrupperne få klasse-status. (På dette tidspunkt havde man opdaget at basisgrupperne var lavet direkte efter kartoteket, altså i alfabetisk rækkefølge). Denne årgangs klasser er lavet sådan at man går i klasse med Bach, Didrichsen og Elstrøm hvis man hedder Andersen. Sørensen og Åkjær må betragtes som fremmedelementer i sådan en klasse.

Introduktionen af tilvalgsskemaet blev foretaget af 20 mennesker der gik ud i basisgrupperne, her blev de også lavet og samlet ind.

Praktisk arbejde:

De fire nye klasseværelser blev som sagt indrettet af basisgrupperne. Det gik meget hurtigere og smidigere end de foregående år. Der er gået en ny bølge over skolen. I stedet for almindelige skoleborde er der i mange klasser blevet lavet et stort fællesbord.

Kontinuert introduktion:

Introduktionsgruppen blev udvidet allerede første dag til at indeholde 1.g.ere.

Udfra en betragtning af at man under alle omstændigheder ikke opnår nogen dybere kontakt med ret mange af en gruppe på 100, besluttede vi at holde det egentlige kursus inden for en uge, hvorefter klasses timerne skulle gå igang. I stedet ville vi køre et kontinuert introduktionskursus ved at 1.g.'erne, muligvis sammen med 2. og 3.g.'erne holdt nogle fælles eftermiddagstimer. Vi mente at det ville give større udbytte at samles når man havde et eller flere fælles udgangspunkter.

Derudover tænkte vi på, at man i fællestimerne kunne beskæftige sig med forskellige emner som vi ikke får draget ind i undervisningen til daglig. Her tænkes på ting som: Uddannelsespolitik (især gymnasiet) og lign. Vi snakkede også om egen og evt. gæsters optræden.

Ester

ANSVAR- FORDELINGEN

FRIT FALD

NR. 25

24. MARTS 1972



Ansvarsfordeling

Vi har i det følgende ved opstilling af problemer og forslag til løsninger overalt forsøgt at tage vores udgangspunkt i ting, der har været prøvet på skolen, og som vi synes måske kan være vejen frem. Hvor der ingen erfaringer har været at bygge på, har vi foretrukket at lade problemet stå åbent til senere behandling.

I vores arbejde har vi forsøgt at komme hele skolen rundt og håber, hvis vi har glemt noget, at andre vil inddrage det under debatten.

Hvad er ansvar?

Når man begynder at beskæftige sig nærmere med begrebet ansvar, opdager man, at det er lige så vanskeligt at få hold på som friheden. Det kan ses på et utal af forskellige, ofte modstridende, måder, og griber dybt ind i vores eksistens.

Vi mener, at det vil være frugtbart og nødvendigt for os at føre en løbende debat om hvad ansvar egentlig er ud fra de situationer, vi kommer i, og vil her kun anføre nogle betragtninger, der synes nødvendige for ansvarsfordelingen:

En handlingsrække karakteriseret ved ansvar må indeholde et mål af frihed til selv at forme sine handlinger inden for en eller anden ramme. Den er

endvidere karakteriseret ved *stor opmærksomhed og interesse for resultatet og konsekvenserne af handlingerne* for en selv og andre, således at man hele tiden *vurderer disse i forhold til sine egne og andres mål og ændrer sine handlinger efter dette. Målet er samtidig grænsen for handlingerne.*

Et eksempel: Hvis man er sat til at fodre kyllinger og ønsker at udføre dette på ansvarlig vis, så medfører det, at man ikke bare hælder korn ud til dem 1–2 gange om dagen, men at man interesserer sig for og iagttager kyllingernes trivsel, at man overvejer, hvad der er den bedste føde for dem, måske læser om det, og ændrer kostsammensætningen for at se om de så trives bedre. Målet vil normalt være, at de skal vokse sig store og fede, og ens handlinger tager sigte derefter og ændres, hvis de ikke bliver det. Lykkes det, er der ingen grund til at foretage sig yderligere i den sag.

obs!! En vigtig del af ansvaret består i, at man, hvis kyllingerne fortsat ikke trives, henvender sig til en anden og siger: »Det kan jeg ikke klare« – *før* alle kyllingerne er døde.

(Bemærk at målet kan være opstillet både af en selv og af andre).

Herfra kan man adskille den dirigerede handling, karakteriseret ved detaljeret instruktion og kontrol.

I eksemplet med kyllingerne kan det således tænkes, at man får besked på, at de skal have 2 mål korn, 1 mål æggeskaller og 1 mål vand om dagen. Ansvarer er her minimalt. Hvis man udfører ordren, kan man være ligeglad om kyllingerne lever eller dør. Står der ydermere en opsynsmand og ser til, at man gør det, er den helt hjemme. Man er til enhver tid ansvarsfri og uskyldig.

Det synes at fremgå heraf, at en ansvarlig handling kun kan forekomme i forhold til et mål. Ellers vil det være umuligt at afgøre om ansvaret er opfyldt eller ej, og hvad man i det hele taget skal foretage sig.

Denne proces er langt nemmere at overskue i en praktisk opgave end i en undervisningssituation.

Hvorfor ansvarsfordeling?

Som vi har skrevet i det foregående, kræver det at tage et ansvar en fordybelse og omhu for en sag og en fortsat vekselvirkning mellem handling, iagttagelse og vurdering. Det lægger på den måde et væsentligt beslag på ens følelser, initiativ og energi.

Vi tror, at det efterhånden er en almindelig erfaring, at den enkelte ikke kan klare at have ansvaret for alt, hvad der foregår på skolen.

Hvis man påtager sig et ansvar og ikke kan opfylde det, bliver det let til en ulidelig byrde, som i sidste ende kan føre til stress, mavesår, pandehulebetændelse, koldsved, hovedpine, mare-ridt, paranoia og selvmord.

Vi mener, at det er vigtigt, at man er klart i stand til at vurdere, hvad ens ansvar går ud på, og hvornår det er opfyldt.

Det er også vigtigt, at man ikke påtager sig ansvar for mere, end man kan klare.

Det er vigtigt at man frasiger sig et ansvar, hvis man ikke kan klare det.

Da vi ikke allesammen kan klare alting, må vi fordele opgaverne imellem os, så vi kan bære ansvaret for, og den enkelte kan få fred til at koncentrere sig om færre opgaver og projekter.

I det følgende har vi forsøgt at stille ansvarsområderne på skolen op og analysere deres funktion, og vi fremsætter nogle betragtninger, principerklæringer og regler, for hvorledes ansvaret kan fordeles på skolen, med specielt hensyn til lærerens juridiske ansvar.



MIG? - ALDRIG! - DET ER SIKKERT MÆLKEMANDEN!

Ansvarsområder på skolen

Vi finder følgende områder:

Skolemødet

Klassemødet

Udvalg med rapportpligt til skolemødet

Udvalg uden rapportpligt til skolemødet
(Madordning, selvbestaltede faglige
og politiske grupper, studiekredse
o.l.)

Rengøringsordningen

Grupper omkring værksteder, tilsyn
med materiel o.l., ofte med rapport-
pligt til budgetudvalget

Vores almindelige daglige samvær

Agnes

Principielle betragtninger

Vi betragter skolens struktur med skolemøde, klassemøde og udvalg for grundlæggende sund. Vi ønsker derfor ikke at ændre på de nuværende regler og magtfordelinger, men kun at de enkelte områders funktion og for-

holdet imellem dem præciseres nærmere.

Vi betragter de ansvarlige forsamlinger, grupper og enkeltpersoner som i stand til at træffe kvalificerede beslutninger, hvis de får de fornødne oplysninger. Vi mener derfor, at evt. regler hovedsageligt skal sikre, at disse oplysninger til enhver tid foreligger.

I øvrigt mener vi, at en organisation, der som vores bør hvile på tillid i stedet for mistillid til hinanden, snarere må være bygget op omkring aftaler end omkring regler.

Vi foretrækker stadig bevidstgørelse fremfor kontrol.

Bestemmelserne er så rummelige, at hvis vi tilrettelægger en fornuftig undervisning ud fra vore egne ønsker vil den næsten altid kunne tilpasses pensumkrav o.l.

Vi betragter lærerens juridiske ansvar som opfyldelsen af følgende funktioner:

- at organisere og drive en forsvarlig undervisning,
- at sørge for at bestemmelserne overholdes,

- at give eleverne jævnlige bedømmelser,
 - at medvirke ved frasortering af folk, der svigter eller er uegnede.
- Hvis skolen i sin organisation kan sikre en forsvarlig opfyldelse af disse

funktioner, tror vi ikke ministeriet vil blande sig i, hvem der varetager opgaverne. Men vi kan næppe forvente, at man vil anerkende en ændring af de juridiske forhold.



Klassemødet

KLASSEMØDETS REGLER

Klassemødet afholdes en gang om ugen, det har rapport- og referatpligt.

Klassemødet forvalter alle problemer inden for undervisningen i de enkelte fag.

Dette forhindrer selvfølgelig ikke, at et fag holder fagmøder og i det hele taget løser sine egne problemer.

Det er klassens pligt at støtte den enkelte på alle måder og sikre trivslen i klassen ved et engagement i den enkeltes forhold.

Hvis der er noget klassemødet ikke magter, eller det har perspektiver for hele skolen, henvender det sig til skolemødet. Klassemødet har ansvaret for fremmødet over for skolemødet, og ministeriet gennem Adrian.

Statistikker over fremmødet samles i grundklasserne. Langvarige forsømmelser må ikke finde sted, uden at det tages op.

Skolemødet kan udelukke en elev, der overhovedet ikke fungerer.

Klassemødet består af klassens elever, en fast lærer og nogle løst tilknyttede lærere.

Dette er de nuværende regler, som vi vil gå ud fra i det følgende:

Klassemødet er det, vi har gjort mest ud af, fordi det er der, vi først og fremmest møder ministeriets bestemmelser, om pensum, læreransvar, etc., og det er der, det i al almindelighed er brændt mest på.

Klassemødet bør kunne drage erfaringer og blive klogere.

KLASSENS ARBEJDE MED UNDERVISNINGEN

Det har hele tiden været et væsentligt mål for DFG at elever og lærere i fællesskab har ansvaret for undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse.

Der er vist nok folk, der mener, at klassemødet kun foregår om mandagen. Hvis klassemødet skal kunne varetage undervisningen, må vi nok betragte det som klassemøde, hver gang en klasse diskuterer undervisningen, således at faglærerne indtræder for de ellers tilknyttede lærere.

Det er også nødvendigt, at klassen arbejder ret bevidst.

For at vide, om det, man har nået, er tilfredsstillende, bliver man nødt til at vide, hvad man ville nå.

Det er lige så vigtigt, at man ved arbejdets slutning gør op, om man har nået det, man ville, og hvilke erfaringer man har fået. På den måde opfatter vi en arbejdsproces som bestående af 3 faser:

1. Opstilling af arbejdsmaal og planlægning
(Hvad vil vi opnå? – hvordan vil vi gøre det?)
2. Gennemførelse
(Vi gør det)
3. Vurdering
(Hvordan gik det?)

KOMMENTAR: *Arbejdsmaal* er et vidt begreb. Hvad der kan opstilles varierer fra fag til fag og kan have forskelligt omfang: i den ene ende kan tænkes en større samfundsmæssig opgave, der

kombinerer flere fag, inddrager handlinger og aktiviteter med henblik på resultater uden for skolen. I den anden ende kan det dreje sig om noget så enkelt som at beherske visse afsnit i den franske grammatik inden for et givet tidsrum. Et arbejdsmaal kan også være en del af et mål på længere sigt. Ofte må det ændres eller præciseres undervejs.

De ministerielle bestemmelser må opfattes som os påtvungne mål.

En vurdering af et arbejde i en bestemt periode foretages i forhold til de opstillede mål – i hvor høj grad disse er opfyldt. Hvorledes man vurderer må overlades til klassen, men der skal altid foretages en vurdering af klassens, gruppens, den enkeltes og lærerens arbejde, samt hvorledes dette forholder sig til ministeriets bestemmelser.

Særlig vigtigt er det at vurdere med henblik på at drage erfaringer til brug for det fremtidige arbejde. Derfor skal:

Arbejdsmaal og -planer skrives ned og opbevares i klassen.

Vurderinger og beskrivelser af læst pensum skal skrives ned og opbevares i klassen.

Dette gælder for såvel fælles som gruppe og individuelt arbejde.

SPECIELT OM LÆRERENS ROLLE

I de foran beskrevne processer deltager alle i klassen. Vi mener, at det især er *lærerens ret og pligt*, efter bedste evne, udfra en større viden og erfaring:

- at oplyse om et emnes muligheder, så dette opleves af eleverne,
- at tage initiativ med hensyn til mulige emner,
- at anvise litteratur, at vide om den findes,
- at oplyse om en opgaves omfang, arbejdsmetoder, forhold til pensum og elevernes muligheder for at løse den,
- at hjælpe undervejs,
- at bedømme i forhold til de opstillede mål og metoder.

KLASSENS STYRING AF ARBEJDET

Fællesundervisning styres ret let af klassen.

Under et *gruppearbejde* har klassen ikke helt så gode forudsætninger for at styre undervisningen, da der ikke foreligger den samme fælles viden. Jo længere grupperne kommer fra hinanden, jo mere bliver arbejds mål og vurdering et spørgsmål til behandling af gruppen og læreren. Klassen har bedst mulighed for at styre, hvis gruppernes arbejde ligger tæt op ad hinanden, evt. inden for samme emnekreds, og der forekommer en livlig kommunikation imellem grupperne. *I alle tilfælde kan arbejdsformen diskuteres, men den kræver skriftligt materiale fra grupperne.* Et sådant materiale bør i det hele taget være tilgængeligt for klassen.

Individuelt arbejde kan næppe styres af klassen, men vil så godt som altid være overladt til lærer og elev. Evt. kan det være programmeret (selv-vurderende).

Det er under alle forhold vigtigt, at klassen har frihed til at finde sin form og bruge sin fantasi.

Det er også vigtigt, at klassen tilrettelægger arbejdet sådan, at alle får mulighed for i hvert fald at lære *nogen* at kende og deltage aktivt i intime arbejdssituationer.

Det vil være godt, om der inden for fag eller områder finder en kommunikation og samordning sted imellem klasserne, f. eks. om bogindkøb, udveksling af ideer o. l. Dette kunne foregå i faggrupper sammensat af specielt interesserede fra holdene.

Fremmøde og aftaler

Jo højere kollektive mål vi sætter os som skole, jo vigtigere er det, at vi alle deltager i det daglige arbejde med at realisere dem.

Et af disse kollektive mål er som før nævnt den fælles styring af undervisningen.

Det må derfor betragtes som særlig væsentligt at alle er med i klassens målformuleringer, vurderinger og diskussioner af arbejds metoder. Dels er det svært at forstå et arbejds mål, hvis man ikke har deltaget i udformningen, dels er det nødvendigt, at det accepteres af alle. På samme måde er det vigtigt, at alle deltager i opgørelsen af fælles erfaringer. Hvis disse kun foretages af et udsnit af klassen kan det medføre en splittelse, med utålmodighed og irritation på den ene side og frakobling, ligegyldighed og isolation på den anden, i en stadig selvforstærkende proces.

UNDERVISNINGEN

Fællesgennemgang har ofte et kontinuert forløb. Undervisningen giver det bedste udbytte, hvis alle deltager i udviklingen fra gang til gang. Klassemødet kan sikre kontinuiteten og dermed undervisningens kvalitet ved med regelmæssige mellemrum at sørge for, at alle har de nødvendige forudsætninger for at gå videre, f. eks. ved at kræve, at folk der af en eller anden grund ikke har deltaget nok, demonstrerer deres viden, evt. anviser metoder til at indhente forsømt stof.

I *gruppeundervisning* er deltagelsen mindst lige så vigtig men situationen en anden. Det vil være urimeligt at forlange, at et gruppearbejde nødvendigvis skal foregå i skema-timerne, arbejdet må bero på en række aftaler inden for gruppen. *Mødepligt vil derfor være når et møde er aftalt. Under disse omstændigheder synes det rimeligt om klassen sløjfer den almindelige protokolføring og at gruppen til gengæld i sin rapport også medtager fremmødet.*

OM MEDDELELSER OG AFTALER

For at en klasse skal kunne holde tilværelsen ud er det nødvendigt at medlemmerne meddeler sig til hinanden og gruppen. Det er derfor rimeligt at:

Man meddeler sig på forhånd, hvis man af en eller anden grund ikke kan deltage i en time eller en anden aktivitet.

Man ringer til skolen, hvis man er syg eller på anden måde forhindret i at komme.

Man meddeler sig i god tid hvis man ved, man er forhindret og samtidig står for en fremlægning eller klassen /gruppen på anden måde er afhængig af ens tilstedeværelse. På denne måde vil de andre være i stand til at planlægge noget andet.

Man har det samme forhold til aftaler på skolen som udenfor.

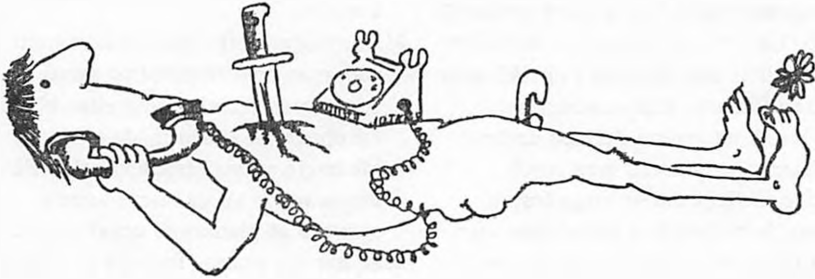
Man bør, ved en meddelelse til klassen, lægge en vis omhu i at sikre sig at meddelelsen når frem. Dette kan f. eks. ske ved at man henvender sig til protokolføreren eller ved skriftlig besked i protokollen.

PROTOKOLFØRING OG STATISTIKKER

De almindelige statistikker føres i øjeblikket efter retningslinier, fastlagt af et udvalg bestående af repræsentanter for klasserne og central-administrationen.

Derudover har klassemødet mulighed for at bruge statistik over kortere eller længere tidsrum til analyse og klarlægning af enkelte forhold: fremmøde til nærmere angivne aktiviteter, forsinkelse i ankomst o. l.

Ved gruppearbejde skal grupperne føre statistik over fremmøde til aftalte møder.



Det anses i øjeblikket for naturligt, at lærerne møder til hver time.

I tilfælde af sygdom eller fravær over flere dage bør læreren meddele sig centralt.

Klassemødet og den enkelte

1. Et godt socialt klima er forudsætningen for en ordentlig undervisning.

Enhver omsorg for hinanden må nødvendigvis hvile på et tillidsforhold. Hvis et sådant ikke eksisterer, vil de fleste have sig frabedt enhver indblanding i noget som helst. Det værste der kan ske er, at en person eller gruppe, man har mistillid til, blander sig i ens personlige forhold. Det er almindeligt, hvis man ikke trives at gardere sig over for omverdenen.

Det tager lang tid og mange gennemlevede situationer, før man lærer hinanden at kende.

I den almindelige klasse-situation er det væsentligt, at vi påskønner hinanden og er i stand til at lade andre

komme til og glæde sig over deres udfoldelser.

Der findes en lang række opgaver, som vi har set eksempler på, at klassen kan hjælpe den enkelte med, f. eks.:

faglige opgaver af enhver art
flytning
økonomi
bolig
arbejde
vækning om morgenen
transport

I nogle af disse opgaver inddrages naturligt andre institutioner på skolen, studienævn, sociale udvalg, studievejleder o. l.

Klassemødet kan komme i konflikt mellem ansvaret for undervisningen og ansvaret for den enkelte og det

sociale liv, det vil være klogt, hvis det ind mellem foretager sig ting sammen, hvor ansvaret for undervisningen er koblet fra.

Dersom stemningen i en klasse direkte eller indirekte vender sig mod en elev eller gruppe eller omvendt, vil det være klogt at forsøge at diskutere tingene åbent igennem og tage den nødvendige tid dertil. Det vil ofte lykkes at vende en sådan udvikling.

En elev eller gruppe bør kunne henvende sig til klassen i tillid til at de bliver taget alvorligt.

2. Hvis klassemødet skønner, at det ikke er i stand til at løse et problem alene, enten fordi det ikke er i besiddelse af den fornødne indsigt, eller fordi der er opstået en uløselig konflikt, bør det inddrage hjælp udefra, alt efter sagens karakter. Følgende sager kan nævnes som eksempler:

Rent arbejdsmæssigt kan det være praktisk med hjælp til udarbejdelse af fagplaner til selvstændigt arbejde eller indhentelse efter forsømmelser, rådgivning i sociale forhold m. m.

Den enkeltes problemer kan have et sådant omfang eller karakter, at det er urimeligt at indvie en hel gruppe i dem.

Hvis en ikke ønsker at meddele sig til klassen. Klassen kan være så villig til at hjælpe, som man kan ønske sig, men står magtesløs, hvis en enkelt ikke ønsker hjælp, eller ikke selv gør en aktiv indsats.

Klassen kan give op overfor en enkelt, fordi den skønner, at det opnåede resultat ikke står i forhold til den tid og de kræfter, der anvendes.

I disse tilfælde, bør klassemødet inddrage en eller flere personer, der både har elevens og klassens tillid. Dette kan være studievejleder, Agnes, lærer eller elever. Hvorledes ansvaret skal fordeles kan der ikke gives retningslinier for, det kan tænkes, at klassen helt overlader sit ansvar til en anden, men alle mulige kombinationer af klasse og vejleder kan tænkes. Det kan dog bare være en mindre fagplan, som der skal hjælpes med. Det vil være en god idé, at vejlederen deltager i diskussioner i klassen. Hvis det skal lykkes at bakke den enkelte op i en sådan situation, må klassen anvende megen omhu og fantasi på at finde en løsning, der passer til sagen.

REGEL

Den enkelte må stå fri til at vælge sin vejleder. Hvis der opstår konflikt med klassen om dette valg, skal sagen for skolemødet.

De nærmere aftaler i en sådan situation skal foreligge skriftligt hos alle parter. Det skal fastslås hvem, der har den faglige rapportpligt. Materialet herom opbevares i klassen.

I sin yderste konsekvens kan studievejleder og eleven få ansvaret direkte over for skolemødet, og det skriftlige materiale opbevares centralt.

Hvis en elev ikke kan finde nogen person på skolen, som han eller hun har tillid til, er skolen mislykket.

Det er i alle tilfælde vigtigt, at klassemødet reagerer hurtigt og ikke

sylder sager og personer i den tro at de derved gør dem en tjeneste.

Bedømmelse af den enkelte

Bedømmelse af den enkelte foretages af eleven og læreren og/eller gruppen eller holdet. *Den vil forme sig som en fælles analyse af en elevs arbejds-situation i forhold til fælles mål (herunder bestemmelserne) og egne mål.* Ofte vil det være af betydning at klarlægge disse mål (for igen at undgå misforståelser omkring begrebet mål, kan vi bemærke at et fuldt legalt mål kan være: jeg læser dette fag fordi jeg er tvunget til det, mit mål er at slippe så let fra det som muligt og klare et 5-tal til eksamen. På den anden side bør mål som ligger højere end bekendtgørelsen ikke vurderes efter denne men efter sig selv). Bedømmelsen bør først og fremmest være vendt fremover som rådgivning, evt. aftaler om det fremtidige arbejde.

Som det er skrevet i de foregående afsnit indgår bedømmelse også af den enkelte, som et naturligt led i undervisningen, på forskellige måder efter fagenes natur.

Holdene skønner hvor meget behov der er for bedømmelse af den enkelte. Hvis denne ikke er indbygget i undervisningen skal den foretages mindst to gange årligt. I fag der er bygget op om større skriftlige opgaver vil der normalt ikke være behov for nogen ekstra bedømmelse. Modsat kan der ved længere mundtlige fællesgennemgange være grund til at vurdere den enkeltes udbytte og færdighed ved en

speciel bedømmelse. *Disse bedømmelser skrives ned i fællesskab og opbevares med pensumbeskrivelserne og de øvrige vurderinger.*

Udover dette er det holdets og lærerens pligt at give en elev eller lærer en bedømmelse og rådgivning, når som helst det ønskes.

En samlet bedømmelse/hjælp til selvurdering af en enkelt persons helhedssituation, nogle gange i studieforløbet, ville i høj grad være ønskværdig. Dette kan næppe gøres obligatorisk, da det nok er uoverkommeligt. Vi må nøjes med at foretage det når noget går galt eller når nogen ønsker det. Det vil lettes en del hvis forslagene om skriftligt materiale vedtages.

Svigt

Der er i det foregående nævnt en række forpligtelser for klasser, grupper og enkelte, dels udfra vore egne mål, dels udfra de os påtvungne mål (bestemmelserne). Her er, hvad vi mener, bør ske, hvis de i den sidste ende ikke overholdes:

Vi mener det ikke er nødvendigt med noget overordnet organ til kontrol af, at klassemødet overholder sine forpligtelser. *Det må være nok, at ethvert medlem af klassemødet (tilvalgshold og andre ansvarsområder) har pligt og ret til at meddele til skolemødet, hvis han/hun er i tvivl om, at klassemødet overholder reglerne (også i enkelte sager).*

Hvis undervisningen er tilrettelagt efter de før nævnte principper, vil det

være muligt at konstatere svigten i den enkeltes arbejde eller overholdelse af aftaler, på grundlag af de oplysninger der til enhver tid skal foreligge.

I klassemødets vurdering af arbejdet skal indgå en vurdering af, om der er elever, som ikke har opfyldt de stillede mål i en sådan grad, at det skønnes forsvarligt – eller har et fravær på mere end 20 pct. over en måned eller 5 dage i sammenhæng. I så tilfælde er eleven forpligtet til at meddele sig til klassen, eller de af den udpegede person/er, om hvorledes arbejdet er forløbet, og hvilke planer han/hun har for at oprette det forsømte. Klassen er forpligtet til at sørge for, at dette sker. Klassen/enkeltpersonerne kan hjælpe med anvisning af metoder og indgå de fornødne aftaler deri indbefattet meddelelse fremover. Alt dette skrives ned og opbevares.

Dette vil i virkeligheden sige, at vi går fra en generel til en speciel situation, fra almindelige aftaler i klassen til specielle aftaler med en enkelt.

Hvis denne situation er generel for eleven, skal der inddrages en studievejleder som foreskrevet under »Klassemødet og den enkelte«.

Hvis de indgåede aftaler ikke overholdes, kan der indgås nye aftaler, ledsaget af en oplysning om, at hvis disse heller ikke opfyldes tilfredsstillende, vil spørgsmålet om elevens funktion blive taget op. Konsekvensen af manglende funktion kan i sidste ende blive:

Udelukkelse af skolen

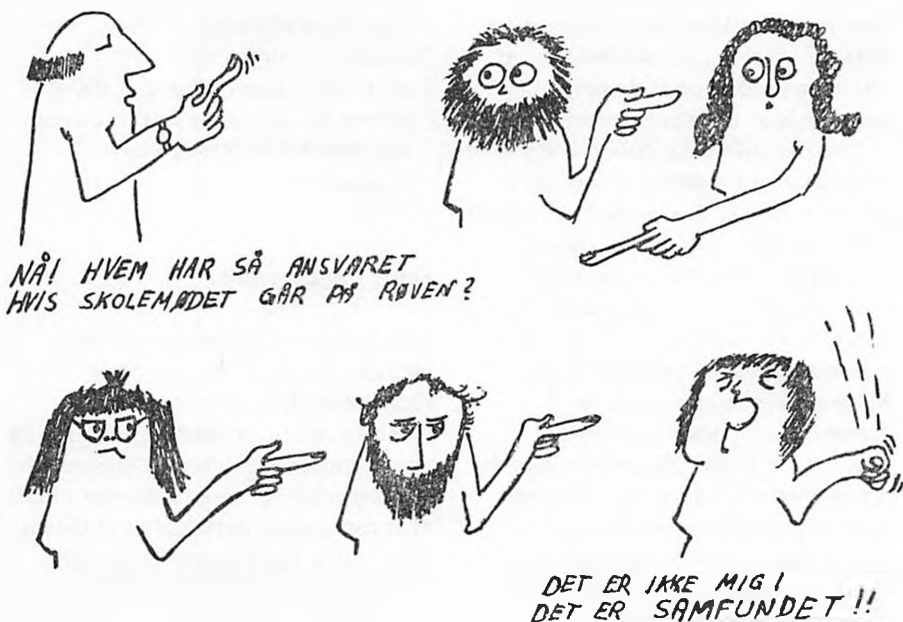
Nægtelse af oprykning

For et enkelt fags vedkommende, at eleven må acceptere årskaracteren og gøres bekendt med konsekvenserne.

SVIGT I KLASSEMØDET

Som før nævnt må det være ethvert medlems ret og pligt at meddele skolemødet, hvis klassemødet ikke varetager sine forpligtelser på ansvarlig vis. Vi mener endvidere, at klassemødet kun kan varetage sine funktioner i kraft af et fungerende flertal. Hvis et sådant ikke findes, bør klassen/den enkelte henvende sig til skolemødet. Skolemødet undersøger forholdene, hjælper med anvisning af løsninger og kan i den sidste ende overdrage ansvaret til andre.

Hvis skolemødet ikke fungerer går vi på røven.



Arbejde uden for klassen

Dersom en elev eller en gruppe ønsker at arbejde uafhængigt af klassen, skal de henvende sig til klassemødet med en plan efter de samme retningslinier som de, der gælder for klassens arbejde. Derudover hvorledes de vil kunne få hjælp til de dele af arbejdet, som de ikke skønnes at kunne klare selv. En sådan plan skal kommenteres af faglærere eller hold, med de aftaler der skønnes nødvendige.

Drejer det sig om flere fag skal der udpeges en central studievejleder til hjælp ved organisationen af arbejde og støtte undervejs.

Gruppens deltagelse i klassens og skolens almindelige liv bør diskuteres og evt. fastlægges.

Projektet kan derefter forelægges for klassemødet, evt. sammen med studievejlederen, hvor der tages stilling til om det kan godkendes. I så tilfælde overtager elev, studievejleder og faglærere klassemødets forpligtelser med hensyn til støtte, planlægning og vurdering, med rapportpligt til klassen.

I væsentlige afgørelser, oprykning, svigten o. l. må klassen støtte sig til vejleder og faglærere.

En sådan tilladelse er hidtil kun givet, hvor elever har følt sig helt frustreret i deres arbejde og tilværelse af forholdene i en klasse.

Erfaringerne synes at vise, at denne studieform er meget afhængig af kontakt med og hjælp fra lærerne. Dette har det hidtil været vanskeligt at

organisere og gennemføre, ligesom det trækker ret meget på lærernes tid og kraft. Grupperne synes også kun til en vis grad at have opnået bedre vilkår på denne måde, men det må de hellere fortælle om selv. Udfra dette bør vi nok overveje:

- om en sådan studieform bør være almindelig på skolen. (Det vil kræve en total omlægning af DFG's struktur, som forudsætter direktoratets godkendelse.)
eller
- om der bør være begrænset adgang til det efter eget behov og hvad vi kan overkomme. F. eks. for kortere tidsrum og et par elever eller en gruppe ad gangen,
eller
- om det kun bør forekomme i særligt tilfælde, når det kan fastslås at livet i klassen er umuligt eller uudholdeligt,
eller
- at det for fremtiden ikke kan forekomme.

I denne overvejelse bør indgå betragtninger over hele livet i en klasse, samt skolens funktion i almindelighed.

De fleste elever har væsentlige forpligtelser og projekter uden for skolen. Det kan ikke undgås at disse griber ind i skolearbejdet. Klassemødet bør respektere nødvendigheden af at opretholde eksistensen af forpligtelser over for andre og alvorlige projekter. Det er til gengæld den enkeltes pligt, bevidst at tilrettelægge disse under hensyntagen til skolens og arbejdets fungeren, og at meddele sig på forhånd.

Går det ud over, hvad der svarer til en dag eller to for den enkelte, eller skønnes det i almindelighed at tage overhånd, skal sådanne projekter godkendes af klassemødet i forbindelse med en diskussion af hele den faglige og sociale situation. Er klassemødet i tvivl bør sagen forelægges skolemødet.

Klassemødet kan ikke dispensere fra mødepligten uden i forbindelse med selvstændige studier, arbejde og projekter, som forelægges.

I øvrigt minder vi om 10-dages reglen, sådan som den kan læses i Førsteårs rapporten, og opfordrer klasserne til at tage bevidst stilling til hvordan den kan og bør anvendes.

Oprykning

Såfremt der ikke har været nogen påtale af en elevs arbejde i årets løb, kan der ikke nægtes nogen elev oprykning.

I øvrigt må oprykning bero på rådgivende samtaler i foråret, baseret på den enkelte elevs studiemateriale.

Dersom der er tvivl om en elevs oprykning, afgøres dette af klassemødet på baggrund af studiematerialet og oplysninger fra holdene. I almindelighed må en oprykning være afhængig af en rimelig opfyldelse af bestemmelserne over en bred front.

Dette gælder især fag, der afsluttes i 1. eller 2. g., i andre fag kan medtages en vurdering af, hvorvidt eventuelle forsømmelser kan indhentes.

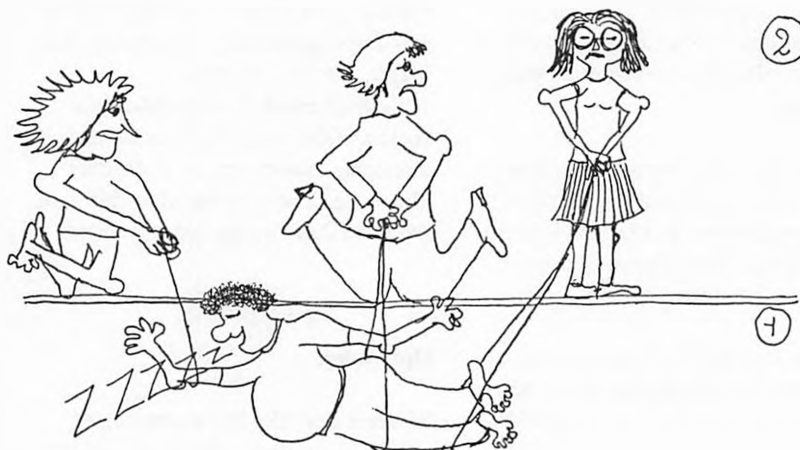
Hvis det af faglige grunde synes rimeligt at gå et år om, tilrådes det,

at lade dette være 2. g., hvis man ellers føler sig socialt engageret og knyttet til sin klasse, og de afsluttende fag i 1. g. kan klares.

Elever, der trods gode faglige standpunkter ønsker at gå en klasse om må betragtes som særtilfælde. Vi har endnu

for få erfaringer og anbefaler at skolemødet tager stilling i hvert enkelt tilfælde. I 3. g. henvises til cirkulæret.

I tilfælde af flere konflikter om oprykning, bør vi måske oprette et specielt nævn til sikring af ensartet behandling.



Afsluttende årskarakter

Vi er forpligtede til at give årskarakterer efter 13-skalaen. Vi betragter 13-skalaen som en os påtvungen meningsløshed. Vi mener ikke, at der er mulighed for os som isoleret institution at få en ændring i dette, og anbefaler at så længe det er ministeriets karakter, så giver vi dem efter ministeriets anvisning (jvf. cirkulære om karaktergivning).

Udover de vurderinger, der er obligatoriske for det almindelige arbejde, kræves ikke yderligere materiale.

For så vidt klassen/holdet overholder sine forpligtelser, synes der ikke at være basis for nægtelse af årskarakter eller bundkarakter.

Årskarakterer gives i april og vil normalt forme sig som en vurdering af standpunktet på grundlag af foreliggende materiale. Den blev sidste år de fleste steder foretaget sådan, at elev, lærer, gruppe mødte med hver sit forslag og sammen fastsatte de endelige karakterer.

Arkivering af materiale

Opfyldelsen af de funktioner, vi har beskrevet, kræver altså at klassen opbevarer følgende:

1. arbejdsmaal, metoder og vurdering
2. pensumopgivelser for klassen, gruppen og den enkelte
3. alle særaftaler og enkeltbedømmelser
4. klassemødebeslutninger
5. fremmødestatistik.

Det vil være godt, om hver klasse to gange om året giver en samlet beskrivelse af undervisningen og arbejdet, erfaringer i det hele taget og livet i klassen i hovedtræk (evt. i Frit Fald).

Til brug for oprykning, overflytning, selvsvurdering af studieforløb, opgørelse af pensum og eksamensopgivelser skal der for hver elev oprettes en studie-mappe med større selvstændige opgaver, aftaler, notater om arbejdet, vurderinger, egne pensumbeskrivelser og kopier af fælles-læst stof. Dette samles i hvert fald i april hvert år.

Hold med ubrudt ensartet forløb over årene bør vel kunne nøjes med en samlet opgørelse for hele holdet.

Tilvalgsfag

På tilvalgsholdene har vi kun få eksempler på problemer, der er løst. Vi mener derfor, at der må en særlig diskussion til, og nøjes med at

foretage en analyse og opstilling af tilvalgsfagernes særlige forhold. Tilvalgsfagene adskiller sig fra fællesfagene ved følgende:

1. De er mere eller mindre selvvalgte.
2. Nogle tilvalgsfag har i år været meget præget af, at der ikke kom samfundsfag.
3. De er sammensat af elever fra 4 klasser, der har få timer sammen.
4. Dette gør, at eleverne kommer til at kende hinanden ret dårligt.
5. Kommunikation uden for timerne er så godt som håbløs, (postkasser og morgenmøde kan til nød bruges som énvejskommunikation).
6. Dette gør det vanskeligt for holdet at styre undervisningen.
7. Hold med mange timer fælles synes at fungere bedst.
M.h.t. undervisning skal tilvalgs- holdet opstille de samme betingelser som klassen.
8. Det ser ud som om at tilvalgs- holdene bliver nødt til at støtte sig til læreren eller faggrupper m.h.t. undervisning og til grundklassen m.h.t. fremmøde og trivsel.
9. De små hold har næppe tid til ret meget andet end undervisning.

Vi opfordrer til, at holdene og/eller et udvalg gennemgår tilvalgsholdene i forhold til klassens funktioner og ovenstående opstilling. Det bør vurderes, hvilke funktioner holdene kan påtage sig (og under hvilke forudsætninger) og hvilke de må overlade til andre eller lade ligge.

Hvad bliver der af friheden på denne måde?

Med det store antal opgaver og den almindelige følgen op af situationer, der i det foregående er foreskrevet, kunne det se ud som om nettet strammes om den enkelte.

Vi mener dog, at man vil kunne se, at reglerne hovedsagelig skal sikre den livsnødvendige kommunikation. Vi mener det inden for disse rammer i høj grad vil være muligt at planlægge frie arbejdsformer på enhver tænkelig måde. Forskellen på dette og megen hidtidig praksis vil være, at det for fremtiden vil være nødvendigt at grupper og enkeltpersoner gør sig deres handlinger bevidst. Vi mener stadigvæk, at ethvert fornuftigt projekt vil kunne accepteres. Hvor godt det vil lykkes, afhænger af den enkeltes bevidsthed og klassemødets fantasi og smidighed.

Vi mener også, at ansvarsfordelingen snarere end at hæmme vil befordre skolens mulighed for at udvikle sig og ændres.

Hele ansvarsfordelingen kan dog blive en spændetrøje, hvis vi ikke får løst fælles opgaver som skema, tværfaglighed, matematik o. a. Vi foreslår nedsat et eller flere udvalg til grundig behandling af disse opgaver og anfører nogle ideer i tillægget.

Skolemødet

Skolemødet er skolens højeste myndighed. Det vil sige, at det har det endelige ansvar for de opgaver, skolen påtager sig. Herunder de beføjelser og ansvar, der iflg. bestemmelserne er pålagt elevråd, lærerråd, og lærermøde, samarbejdsudvalg og rektor (vi gør opmærksom på, at den juridiske konsekvens af svigt i den sidste ende vil blive truffet over for disse).

Skolemødet fungerer i øjeblikket på den måde, at det ofte delegerer sit ansvar f. eks. til klassemødet, udvalg og enkeltpersoner efter den kendte praksis.

Det fungerer endvidere som appelinstans for alle sager på den måde, at en hvilken som helst person har ret til, til enhver tid, at bringe en hvilken som helst sag for skolemødet.

I det foregående er nævnt en række tilfælde, hvor dette også bør være en pligt.

At en sag bringes for skolemødet, betyder ikke nødvendigvis at den skal gennemdiskuteres af alle 200. Som i andre tilfælde kan skolemødet delegerer sit ansvar også i en enkeltsag.

Med delegering af ansvar følger en spredning af erfaringer. Skolemødet er det naturlige forum for en samlet diskussion af de enkelte områdeserfaringer (det er godt, men ikke nok at skrive dem i Frit Fald). Dette har der været alt for lidt af i år – man hører kun fra klasser i tilfælde af konflikt. Ofte foregår der væsentlige diskussioner i klasserne, som i høj grad kunne have interesse for os alle.

Der har været forslag fremme (Bergur og Carsten) om at rydde plads til principielle diskussioner på skolemødet ved at delegeres ansvaret for praktiske og administrative afgørelser ud i højere grad end nu.

Dette bør gennemarbejdes i et udvalg, der foretager en gennemgribende analyse af skolemødets funktioner. Denne er foretaget og fremgår af betænkningen om administrativt råd.

Rengøringsordningen

Adskiller sig fra andre områder ved at den varetages af betalt arbejdskraft.

Vi gør opmærksom på, at dette blev vedtaget på skolemødet sidste år fremfor forslag fra:

Bergur: – at alle skulle være fælles om rengøring og rydde op efter ansvarsfølelse.

Udvalg

Udvalgenes forhold er udførligt beskrevet i Førsteårs rapporten.

Vi mener stort set, at de fungerer som de skal, bortset fra at vi bør prøve at inddrage flere i arbejdet og forhindre, at enkelte personer dominerer flere udvalg.

Adrian: – at klasserne selv skulle gøre rent og kun fællesarealerne overlades til betalte folk.

Der kan vel stadig stilles spørgsmålstegn ved, om vi fandt den rigtige løsning ud fra et ansvarssynspunkt.



Andre ansvarsområder, værksteder o. lign.

Den nuværende tendens går mod grupper af specielt interesserede, der varetager og fører tilsyn med et område.

Vi ser ingen grund til at tage problemet op midt i en tilsyneladende positiv udvikling. Der er dog utvivlsomt opgaver, der er udelelige og for store til, at de kan pålægges en enkelt person, der samtidig skal studere eller undervise.

Kollektive mål

Vi er i det foregående gået ud fra følgende kollektive mål:

Vi bygger hovedsagelig på egne erfaringer.

Ønsket om fælles styring af undervisningen og skolen.

Ønsket om at den enkelte efter evne og natur skal kunne udvikle et bevidst ansvar for sine handlinger over for de situationer og mennesker, hun/han kommer i kontakt med.

En organisation, der bygger på tillid i stedet for mistillid. (F. eks. en tillid til, at klassemødet selv vil kunne finde frem til, hvordan det kan opstille mål og vurdere dem og skaffe sig den viden, der er nødvendig).

Med hensyn til udadvendte mål er det i øjeblikket sådan, at flere grupper har foretaget politiske aktioner af vidt forskellig karakter og at de har kunnet hente støtte og en vis good-will i skolen på grund af almindeligt kammeratskab og solidaritet.

Man kan spørge, om dette er godt nok, eller om skolen også skal have fælles samfundspolitiske mål.

Man kan også spørge, om der måske er andre fælles mål, vi kunne samles om (undervisnings-, skolepolitisk, almen-menneskelig etc.).

Vi mener ikke, at det i første omgang er nødvendigt selv at tage den diskussion op i forbindelse med ansvarsfordelingen, men vi mener, at det i følge skolens overordnede målsætning er nødvendigt at de fælles mål er noget, alle, mere eller mindre stærkt kan gå ind for uden at måtte foregive at være en anden, end den de egentlig er.

Peter, Edward, Niels, (Nina), Adrian

50 %-reglen

Indtil maj 1972 foregik optagelsen af elever til DFG simpelt hen ved lodtrækning mellem de ansøgere som af den afleverende skole eller efter en prøve var erklæret »egnede«. Denne procedure fulgte man for at undgå den sædvanlige udvælgelse på grundlag af karakterer eller vidnesbyrd.

Den 4. maj 1972 vedtog skolemødet imidlertid følgende nye regel angående elevoptagelsen:

»50 % af de optagne elever skal, for så vidt der er et tilstrækkeligt antal blandt ansøgerne, tilhøre socialgruppe IV og V.«

KOMMENTAR: Socialgruppeinddelingen er hentet fra Socialforskningsinstitutets publikation nr. 31 »De 14–20 åriges uddannelsessituation 1965. I« hvor socialgruppe IV defineres således (stillingsbetegnelserne går på familie-faderen): selvstændige med små virksomheder, funktionærer med rutinepræget arbejde og faglærte arbejdere, mens socialgruppe V bestemmes som: ikke-faglærte arbejdere. Disse to socialgrupper udgør tilsammen 50 % af den danske befolkning, men børn fra disse grupper udgør kun tilsammen 13 % af det samlede antal gymnasiaster.

Ca. en måned senere, nemlig d. 8. juni 1972, vedtoges derefter følgende

»Bestemmelser for den praktiske anvendelse af 50 %-reglen«:

§ 1. De ansøgergrupper, der i følge skolemødets vedtagelse får forret til 50 % af elevpladserne (socialgruppe IV og V) er identiske med de i Socialforskningsinstitutets Studie nr. 17 nævnte statuslag 7, 8 og 9. Pensionister placeres et statuslag under det de tilhørte mens de var erhvervsaktive. En elevansøgers statuslag følger faders, subsidiært moders, subsidiært anden værges.

§ 2. Ved den første udtrækning af elever må ansøgerne fra statuslagene 7, 8 og 9 ikke besætte mere end 50 % af elevpladserne.

§ 3. Hvis der efter udtrækningen af elever fra statuslagene 7, 8 og 9 er opstået en ulighed i elevmassens fordeling på køn, udlignes denne ved lodtrækningen i de øvrige statuslag.

§ 4. Elevoptagelsesudvalget har pligt til at indhente oplysning om elevansøgers faders, subsidiært moders eller anden værges erhverv, hvor dette er muligt. Elevansøgere, hvis faders, moders eller anden værges erhvervmæssige placering ikke kan fastslås, henregnes i forbindelse med optagelsesproceduren til statuslagene 1 til 6. Hvis der opstår tvivl om en ansøgers statusmæssige placering, overgives spørgsmålet til et af skolemødet udpeget udvalg, som evt. kan være identisk med

elevoptagelsesudvalget. Udvalget har pligt til at undersøge hver sag så godt som muligt og træffe en afgørelse i overensstemmelse med disse bestemmelseres ånd. Udvalgets afgørelse kan indbringes til skolemødet til endelig afgørelse.

§ 5. Ovennævnte bestemmelser træder i kraft øjeblikkeligt. De skal tages op til revision på skolemødet senest et år fra dato.

KOMMENTAR: 1) Grunden til at den gruppe elever og lærere der udarbejdede disse »følgelove« syntes at det også var nødvendigt at trække *statuslag*-inddelingen ind i billedet (se § 1), var at definitionen af hvilke erhverv der omfattes af de forskellige statuslag er bredere og mere detaljeret end den tilsvarende definition af socialgrupperne. Parallelliseringen af socialgrupper og statuslag er foretaget i Socialforskningsinstituttets Studie nr. 17. – 2) »Følgelovgruppen« havde oprindelig også udarbejdet en paragraf der drejede sig om hvordan fordelingen på statuslag skulle foregå når elever optages i løbet af skoleåret. Denne paragraf trak man imidlertid tilbage under diskussionen på skolemødet fordi der samtidig foregik en debat om hvorvidt man overhovedet skulle fortsætte med at tage folk ind efter august. Ordlyden af denne foreløbig opgivne paragraf var: »Hvis der i skoleårets løb går elever ud, skal lodtrækningen mellem elevansøgere på venteliste foretages alternerende mellem ansøgere fra statuslagene 7, 8 og 9 og de øvrige statuslag, idet man starter med at udtrække en ansøger fra status-

lagene 7, 8 og 9. Alle udtrækninger fra ventelisten skal foretages under hensyntagen til opretholdelsen af den kønslige paritet i elevmassen.« – 3) Da det siddende elevoptagelsesudvalg ikke ønskede at deltage i praktiseringen af 50 %-reglen, nedsattes på samme skolemøde det i § 4 omtalte udvalg til prøvelse af tvivlsspørgsmål. Det kom til at bestå af 3 elever, 1 lærer og skolens sekretær, og arbejdede under den følgende optagelsesprocedure, hvorunder der blev optaget 32 elever fra statuslagene 7, 8 og 9, sammen med elevoptagelsesudvalget.

Således endte, foreløbig, en af de sager, som i 71/72 optog skolemødet mest og som viste sig i stand til at få liden-skaberne i kog. I det følgende skal jeg kort forsøge at skitsere slagets gang kronologisk.

Det hele startede, i hvert fald på det offentlige plan, med at forslaget om ændring af optagelsesreglerne blev fremsat på skolemødet den 10. februar 1972. En del af argumentationen for forslaget, som stod at læse i »Frit Fald« nr. 19, skal citeres: »... Disse socialgruppers fordeling på befolkningen og i gymnasiet (børnene fra de forskellige grupper) ser ud som følger:

		Andel af befolkkn.	Børn fra denne gruppe udgor af det samlede antal gymnasiaster
Soc. gruppe	I	5 %	23 %
–	II	8 %	26 %
–	III	35 %	37 %
–	IV	24 %	9 %
–	V	26 %	4 %

På baggrund af disse tal, som ikke er ændret væsentligt siden 1965 og som stort set også gælder for DFG, og ud fra en almindelig social retfærdighedsfølelse, foreslår jeg at der i optagelsesbestemmelserne for DFG indsættes en passus om at »50 % af de optagne skal, for så vidt der er et tilstrækkeligt antal blandt ansøgerne, tilhøre socialgrupperne IV og V«. – Det er klart at en sådan ændring af sig selv ikke vil ændre noget overhovedet hvad angår den samlede sociale skævhed på de danske gymnasier. Men jeg tror alligevel at vi ad denne vej kan gøre noget, idet jeg forestiller mig at følgende ting kan ske: 1) Vi kan på denne måde samle erfaringer for hvordan gymnasiet i almindelighed skal være indrettet for at kunne støtte de kulturelt og hvad teoretisk uddannelse angår underprivilegerede, og for at kunne hjælpe dem med en udvikling på egne betingelser (spørgsmålet: hvor ligger de fremmedgørende kulturelle og socialtøkonomiske barrierer). Dette er også vigtigt i forbindelse med de påtænkte udvidelser af den almindelige skolepligt. – 2) Hvis vi er indstillet på det, tror jeg at vi meget bedre end noget andet gymnasium kan været et accepterende og acceptabelt gymnasie-miljø for de mennesker. – 3) Samlet i en større gruppe på ét sted vil situationen for disse mennesker være meget bedre end den nuværende hvor de drukner enkeltvis rundt omkring. – 4) Vi kan med lidt held på denne måde fremprovokere en meget tiltrængt debat omkring disse ting.

Der er mange svagheder ved mit forslag. Den alvorligste er nok at

sorteringen af folk sker meget tidligere i skoleforløbet . . . En anden svaghed er de problemer vores skole eventuelt vil få at slås med; det kan blive både pædagogiske og økonomiske: børn fra disse miljøer er i almindelighed ikke vænnet til at tænke og tale som det i dag kræves i gymnasiet, og det er klart at økonomiske og sociale problemer vil optræde med større hyppighed.

Alligevel mener jeg ikke vi bare kan sidde med hænderne i skødet og enten vente på den totale revolution, eller mene at »det er synd for de mennesker, men de er nu engang bestemt til at få den dårligste uddannelse og de dårligst betalte og mest røvkedelige jobs«. Noget må der gøres, og dette er efter min mening én af de ting der kan gøres.

P.S. Jeg foreslår at vi diskuterer dette forslag på de kommende skolemøder og her i »Frit Fald«, for så om en måneds tid, når alle ved hvad de gør, at beslutte os for eller imod.«

Opfordringen til at diskutere spørgsmålet et stykke tid inden man tog en afgørelse blev fulgt, og på en række skolemøder i den følgende tid og i »Frit Fald« berørtes for- og bagdele. Der var dog på dette tidspunkt endnu ikke tale om den ophidselse der senere kom til at præge debatten, først og fremmest fordi der ikke formuleredes nogen principiel modstand.

Omkring den 25. februar besluttede skolemødet at sagen skulle behandles af klassemøderne. Det skete, og et af resultaterne var at én klasse, B, foreslog at man skulle nedsætte et udvalg til, om muligt at undersøge de pædagogiske, sociale og økonomiske byrder

som evt. ville blive lagt på skolen hvis forslaget vedtoges. (Det kan her nævnes at tvivlen på om skolen, ved siden af de øvrige opgaver, ville kunne klare konsekvenserne ved forslagets gennemførelse, kombineret med tvivl på fordelene, efterhånden blev en af de væsentligste grunde til modstanden mod forslaget.) – På skolemødet den 9. marts hvor der var afsat tid til en grundigere diskussion, endte debatten med at det foreslåede udvalg nedsattes; det ville prøve at se på følgerne i lande hvor man havde forsøgt noget lignende (især de østeuropæiske) og lovede at meddele et resultat i løbet af 14 dage til 3 uger. – Da der var gået en måned havde udvalget endnu ikke ladet høre fra sig og der blev på skolemødet bedt om et referat af arbejdet og resultaterne. Det viste sig så at udvalget ret hurtigt var ophørt med at fungere, og der opstod en hidsig debat om hvorvidt der var tale om bevidst sabotage af forslaget eller blot om sløseri. Udvalget undskyldte og det besluttedes at sagen nu skulle afgøres så hurtigt som muligt. Da der imidlertid på det tidspunkt var flere andre vigtige ting der skulle tages stilling til, varede det som sagt helt til den 4. maj før man kunne tage den endelige diskussion og vedtage forslaget.

Hidtil har der ikke været sagt meget om hvilke motiver modstanden mod forslaget udsprang af. For at råde bod på dette skal der nu bringes et fyldigt uddrag af det modindlæg som Adrian indrykkede i »Frit Fald« nr. 34. Det samler meget godt modstandernes argumenter. Det hedder her bl. a.:

»Uden at ville rejse diskussionen igen ønsker jeg her at formulere de 4 indvendinger, jeg har haft imod reglen om 50 % rekruttering fra socialgruppe 4 og 5, og som i den sidste tid har gjort det vanskeligt for mig at solidarisere mig med nogle af skolens handlinger. – 1. *Vedtagelsen er foretaget uden bevidsthed.* Jeg synes at en sådan væsentlig udadrettet handling må have sin bund i en bevidsthed blandt de fleste af skolens beskæftigede, om hvad det egentlig er man vil med skolen, og da den griber ind i samfundet, også hvad man vil med det. Jeg synes at vores erfaringer fra de sidste år har vist at endnu ret få elever og lærere er kommet til en sådan bevidsthed . . . Selve forberedelsen til vedtagelsen af 50 %-reglen har vist en lignende mangel på egentligt engagement, idet det udvalg der skulle klargøre forholdene ikke har fungeret, ligesom de diskussioner jeg har overværet i klasser har haft præg af overfladiskhed og bestemt ikke røbede nogen indsigt i eller dybere interesse for samfundets dynamik og skævheder. – Under de omstændigheder finder jeg det hykleri af skolen at vedtage så væsentlig en ting. Det er som om man søger et formål og derfor hæfter sig på noget der dels er udadleligt, dels ikke koster en noget . . . 2. *Man har ikke gjort sig de arbejdsmæssige konsekvenser og forpligtelser bevidst . . .* Kan vi leve op til det ansvar vi påtager os? Det påstås, og jeg er enig heri, at elever fra socialgruppe 4 og 5 ofte møder to problemer i gymnasiet: dels at de skal ind i et uddannelsesforløb, hvor de kun kan hente ringe støtte fra deres

hjemmemiljø, dels at de kan komme i konflikt med dette miljø af samme grund. Jeg ser i dette nogle særdeles væsentlige arbejdsopgaver, men med hvilken ret kan DFG påstå at man kan løse dem. Hvis vi ser på den måde, vi indtil nu har forsøgt at løse undervisningsmæssige og sociale opgaver på, så er det lige før man siger at vi nok er den dårligst tænkelige institution at betro en sådan opgave . . . Jeg vil ikke sige at vi ikke er nået nogen vegne, for det mener jeg på mange måder vi er, men der er kraftedeme også meget møg og slaphed imellem. Jeg ser arbejdsopgaver nok hvor vi er, og ikke megen grund til at stikke næsen i sky efter flere. – 3. *Med 50 %-reglen diskriminerer vi på en anden måde.*

For det første kan jeg ikke se at vi gør noget som helst ved den sociale skævhed ved at gøre noget for den del af socialgruppe 4 og 5 som der ikke er diskrimineret imod, da de allerede er optaget i gymnasiet. De som er ladt tilbage får vi overhovedet ikke i tale og opgaven er snarere folkeskolens end vores. – For det andet er det som om man kun vil se diskrimination på det sociale område. Da vi lavede skolen var det ud fra en idé om at børn og unge i det hele taget var en undertrykt gruppe i vores samfund, og jeg synes i høj grad at vi har været søgt af folk som der på en eller anden måde ikke har været plads til andre steder – fra alle mulige miljøer. Jeg synes at man, når man er fyldt 16, må have lov til at eksistere i sin egen ret. Enhver må kunne komme og sige »Her er jeg«, uden at vi spørger efter hans far og mor . . . – 4. *Hvem er »vi«.* Når vi har

påtaget os at være en gruppe mennesker der laver en skole, tror jeg at det er væsentligt at vi kommer ind på lige fod, set fra institutionens side. At skolen er for dem der vil, og at vi, som vi tidligere sagde, ikke driver forsorg, nu politik, på optagelsen . . .«

Endelig skal der nu som afslutning citeres nogle ting fra flertalsgruppens afsluttende indlæg på skolemødet den 8. juni. Man vil se at argumentationen har ændret sig noget, om end ikke afgørende, siden forslaget blev fremsat første gang. Det hænger vel sammen med den udvidelse og uddybelse af forståelsen som ofte følger af længere tids beskæftigelse med et emne. Der blev bl. a. sagt:

»Indførelsen af 50 %-reglen kan ses som et forsøg på at opfylde fire ønsker, nemlig: 1. *Ønsket om at gøre DFG til et virkelig repræsentativt pædagogisk eksperiment.* Vi synes ikke det er særlig spændende eller betydningsfuldt at vise at overklasse- og pædagogbørn kan leve op til de krav et direkte demokrati stiller. For at DFG skal kunne stå som en virkelig alternativt eksempel for andre skoler, og for samfundet som helhed, er det nødvendigt at vi har en socialt set mere typisk rekruttering . . . 2. *Ønsket om at skabe større sammenhæng mellem DFG og samfundet.* I øjeblikket er den på selvoplevelse baserede bevidsthed vi, elever og lærere, har om samfundsvirkeligheden ret snæver. Vi mangler selvoplevelse af en række sociale, økonomiske og kulturelle barrierer og urimeligheder i systemet, og derfor er vore muligheder for at omdanne en eventuel viden om disse

ting til ændrende handling mindre end man kunne ønske. – Endvidere mener vi at vi ad denne vej bedre vil være i stand til at skabe det uakademiske gymnasium som vores initiativtagere talte om, til at forandre det værn om en borgerlig tradition som »den sorte skole« er . . . 3. *Ønsket om at gøre noget ved den sociale skævhed i rekrutteringen til gymnasiet, i hvert fald her hvor vi selv bestemmer. . . .* Og sammenhængende hermed: 4. *Ønsket om at kaste lys på den skæve rekruttering til gymnasiet som helhed.* Dette mener vi sker bedre ved en handling som denne, end ved skrivelser alene . . . I øvrigt henviser vi, for supplement og uddybelse, til det Flemming O. sagde ved fremsættelsen af forslaget . . .

Vi vil gerne med det samme svare kort på et par af de indvendinger der har været mod forslaget: 1. Man har sagt at en konsekvens af forslagets gennemførelse ville blive nye arbejdsbyrder for skolen. Disse nye arbejdsbyrder skulle hænge sammen med at elever fra socialgruppe IV og V kan forvente mindre støtte hjemmefra end elever fra andre socialgrupper når det drejer sig om økonomi og studietechniske faciliteter. – Vores svar på dette er: dels mener vi at omfanget af disse arbejdsbyrder er blevet stærkt overdrevet, dels har vi nogle forslag til hvordan vi, uden særligt besvær, kan klare de problemer af denne slags som evt. alligevel vil opstå. Hvad angår den økonomiske side af sagen, er det jo for det første klart at den mindre støtte fra hjemmet til dels vil blive opvejet af disse elevers større mulighed for at få fuld støtte fra Statens Uddannelsesfond. Desuden foreligger

der nu et tilbud fra Lasse om at han og en gruppe studerende fra Den sociale Højskole fra og med næste år går ind i et tæt samarbejde med studievejlederne og Lena Vedel-Petersen sådan at skolens muligheder for at hjælpe elever økonomisk bliver væsentlig større. – Hvad angår de studietechniske faciliteter foreslår vi at vi ved den ombygning vi nu alligevel skal i gang med sørger for en ordentlig udbygning af biblioteket (med håndbøger osv.) og for at der bliver lavet nogle ordentlige læserum (med skrivemaskiner); dette vil komme alle skolens elever til gode . . . 2. Man har også sagt at indførelsen af 50 %-reglen bare vil betyde en ny diskriminering. Vores svar på det er at der ikke er tale om at forfordele folk fra visse socialgrupper, men om at give nogle folk deres selvfølgeligelige rettigheder . . .

Til sidst vil vi, som en kommentar til den ulyst og angst over for ændringer som vi synes modstanderne af forslaget har vist, gerne citere noget Adrian skrev i vores første helårsrapport. » . . . En meget væsentlig erfaring har været den at bevidsthed følger med processen. Meget sjældent har vi kunnet opstille en helt klar målsætning for vores handlinger. Vi har prøvet at gardere os imod de værste dumheder og er gået i gang. Og har oplevet at henad forløbet kom vi til at vide mere og mere om hvad vi ville og hvilke motiver der egentlig lå bag det vi foretog os. Vi betragter efterhånden dette som en helt naturlig, måske den eneste, metode når man begiver sig ud i noget nyt og ukendt . . . « – «.

Flemming O.

Oprykning

I april meldte sig spørgsmålet om oprykning i næste klasse. For 1. g.s vedkommende blev man ret hurtigt enige om at fortsætte praksis fra sidste år, dvs. at klassen og lærerne gav råd, men at oprykningen afgjordes af den enkelte elev.

For 2. g.s vedkommende stillede sagen sig noget anderledes. Ved oprykning i 3. g. er man sikret indstilling til studentereksamen, med mindre der indstilles specielt til direktoratet om at årskaracter ikke kan gives og man fandt det derfor rimeligt at oprykning måtte være afhængig af en opfyldelse af bestemmelserne over en bred front.

Skolemødet besluttede at afgørelsen måtte ligge hos klassen og de implicerede lærere, og man bad de enkelte hold udfærdige en redegørelse over de elever, der var bagud med deres arbejde, og hvad de manglede for at have opfyldt bestemmelserne.

Ved kombinerede klasse- og lærermøder i april mente man så at kunne finde frem til, hvem der manglede hvad, og evt. gøre en oprykning afhængig af at forsømt stof blev indhentet inden sommerferien, en ordning der syntes at være rimelig, da vi ikke afholder årsprøver. Eleverne skulle op i ét, højst to, afsluttende mindre fag og ville have tid til at læse op i de fag, hvor de var bagefter.

Da vi fik gjort situationen op i første

omgang viste den sig at have en ganske alvorlig karakter, hvilket man måske nok havde anet. Kun få elever var helt oppe på mærkerne, og mange var bagud i et omfang der svarede til et års arbejde i et fag eller mere. Det hele udviklede sig på kort tid til en art ragnarok af advarsler, aftaler, gensidige beskyldninger, desperate afleveringer af skriftligt arbejde (vores engelsklærerinde Marianne modtog på to dage 158 stile), engagerede skænderier undertrykkelse af enkeltpersoner samt individuelle og kollektive raseri- og vanvidsanfald.

I det opgør med fortiden, vi på denne måde fik, blev åbenbart en lang række misforhold. Det mest almindelige var en generel småforsømmelse af arbejdet, ikke-aflevering af skriftligt arbejde, kommen forsent om morgenen, tagen sig fridage når man var uoplagt osv. Dertil kom enkelte der principielt ikke bestilte noget samt en række elever, der havde lagt så meget energi og tid i arbejdet med administration og udvalg, at der ikke var blevet meget tilbage til det faglige. På samme måde var der mange der havde engageret sig dybt i enkelte fagområder på bekostning af andre. Klasser og hold havde lagt en betydelig energi i arbejdet med den enkeltes forhold og styringen af undervisningen, men det var kun i begrænset omfang lykkedes at drage »afvigere« ind i arbejdet. Mod lærerne

rettedes den anklage at den bedømmelse og rådgivning, der var vedtaget som forudsætning for et frit studium, havde været sporadisk og uklar, samt at de havde vidt forskellig holdning og praksis i arbejdet og deres tolkning af begreberne aftale, ansvar og konsekvens. Samt at lærersamarbejde var en så godt som ikke eksisterende ting.

Under klassesamtalerne skete det flere gange, at en lærer der havde været strengt konsekvent over for indgåede aftaler måtte se sine afgørelser underkendt, under henvisning til at han var den eneste der anvendte en sådan praksis.

Ud af alt dette kom en række aftaler om stof, der skulle indhentes inden sommerferien, og lærerne blev i eksamenstiden stærkt belastet med samtaler, bedømmelser af stile og opgaver, afholdelse af individuelle prøver o» l. Dette var især hårdt for de, ganske vist få, lærere der i forvejen skulle afholde eksamen i afsluttende fag.

Der blev rejst megen kritik af at kravene kun var kvantitative, f. eks. aflevering af så og så mange stile eller et historiespeciale, uden at kvaliteten af arbejdet indgik som oprykningskriterium. Personlig kan jeg ikke være enig i denne kritik. Arbejdets kvalitet, evner og standpunkt bør efter min mening være genstand for en rådgivning, ud fra hvilken eleven selv træffer sin afgørelse, mens det her mere drejede sig om et moralsk spørgsmål, nemlig om der var ydet en indsats, der berettigede til at fortsætte.

I løbet af de to måneder fra april til

juni, var der 9 elever, der besluttede sig til at gå 2. g. om. Nogle mente at de nu kunne få et udbytte af gymnasiet, som de første års urolige tilstande havde forhindret dem i, andre følte sig i almindelighed for unge og mente at de havde brug for et ekstra år. Endelig var der nogle elever, der drog konsekvensen af den situation, de blev konfronteret med, og som viste at de arbejdsmæssigt ikke ville kunne indhente det de havde forsømt de sidste år. 2 meldte sig ud.

Lærerne tog på week-end i Jægerspris for at lægge grunden til et fremtidigt lærersamarbejde og diskutere de hidtidige erfaringer.

Omkring den 17. juni afholdt man igen møder med klasser og lærere og vurderede de sidste måneders arbejde. Det viste sig at der var blevet arbejdet meget, selvom langtfra alle aftaler var blevet overholdt fuldtud. Men generelt var man i stand til at oprykke alle der ønskede det, med undtagelse af 4 elever, der stadig stod med alvorlige forsømmelser, men selv mente at de ville kunne klare en studentereksamen efter 3. g. Det blev til ret langvarige debatter, som viste, at man generelt havde meget ringe lyset til at sidde til doms over andre. Principielt var der enighed om at man ikke burde oprykkes med så store forsømmelser, samt at de 4 ikke havde opfyldt betingelserne, men ved den endelige beslutning, veg man tilbage for den følelse af at være »retfærdig«, dette ville medføre, og prøvede så vidt muligt at slippe udenom. Afgørelsen blev derfor udskudt til efter sommerferien ved at man nedsatte udvalg for hver af

de 4 elever bestående af ham selv, Adrian og lærerne i de to fag der var forsømt. Her fik de opstillet helt nøjagtige betingelser for arbejde i sommerferien, afgørelsen træffes af udvalget efter aftalte prøver ved skoleårets begyndelse.

Meget få ting har været hadet i den grad som denne oprykningsprocedure. Man følte det urimeligt og inkonsekvent at fingeren pludselig blev sat på folk efter 1¾ års laissez-faire. Man følte at bedømmelserne var overfladiske og afgørelserne tilfældige, og man fandt det meningsløst at kravene kun var kvantitative. Man var utilpas ved at skulle sidde til doms over hinanden. Lærerne følte at eleverne sjoflede indgåede aftaler, og at de selv bagefter blev rendt over ende af eleverne ved klassemøderne. Eleverne følte at lærerne havde forholdt sig passive i årene før, og at de nu hvor det gjaldt, vendte tilbage til den gamle autoritære rolle.

Jeg kan personligt være enig i at det var en ubehagelig og grov procedure, men jeg vurderer alligevel dens resultater positivt ud fra følgende betragtninger:

Såvidt jeg kan se, er der ikke sket nogen overgreb mod nogen elever. De der er rykket ned, har enten gjort det efter eget ønske eller har forsømt undervisningen i en sådan grad, at de alle andre steder var blevet smidt ud. Alle de elever der er rykket op har ydet en eller anden indsats på skolen, i en sådan grad at man må skønne dem berettiget til at afgøre om de vil kunne klare 3. g. Tilbage står én elev der hidtil har kunnet sno sig udenom og snakke

sig fra alle aftaler, og som sandsynligvis også vil kunne det fremover.

Man har i almindelighed erkendt, at den eneste måde at undgå en lignende situation i fremtiden er ved at møde situationerne tidligere og under en strammere form (ansvarsfordelingen er et forsøg på at give retningslinier uden at falde tilbage til autoritære strukturer).

Lærerne har erkendt at de fra starten må manifestere sig i højere grad. At de ikke blot kan betragte sig som rådgivere og undervisere, men aktivt må deltage i klassernes arbejde med at finde en omgangs- og arbejdsform der kan føre til en selvstændig og ansvarlig holdning. Samt at det ikke kan nytte at arbejde hver for sig, men at man må finde frem til en eller anden fælles definition af lærernes rolle og opgave.

En del elever har fået indhentet en del arbejde, hvilket kun kan komme dem til gavn fremover, også selvom det er sket under former, der ikke stemmer helt overens med skolens almindelige målsætning. Jeg fristes til at sige: »Går det ikke på den ene måde, så må det gå på den anden«.

Hvad der derimod nok kan give anledning til en del problemer og arbejde fremover, er den kendsgerning at en gruppe har særdeles vanskeligt ved at foretage sanktioner over for et medlem der ellers er accepteret. Man har i klasserne været utroligt tålmodig over den enkelte, der svigtede, og tilbøjelig til at vedblive med at give nye chancer, også selvom han saboterede arbejdet og spildte klassens tid. I den sidste ende kunne man blive

både irriteret og vred, men man veg for afgørende indgreb. Det kan være svært at se vejen frem i dette, idet det dog må tilføjes at man idag ser mere usentimentalt på disse tilfælde end man gjorde ved skolens start.

Altialt mener jeg at oprykningsproceduren har været en hestekur, en nødvendig konfrontation med vores egen praksis på en række områder. Men man kan jo ikke undlade et enkelt hjertesuk over at vi tilsyneladende altid skal komme til vores erfaringer på den hårde måde.

Adrian

Det administrative råd

På et af de sidste skolemøder inden årets slutning, vedtog man med virkning fra starten af det næste skoleår (72/73) at oprette noget vi kalder Det Administrative Råd (DAR).

Det egentlige grundlag for oprettelsen af DAR, var en voksende utilfredshed med skolemødet som administrerende og udøvende organ, et forhold der vel også gav sig udslag i en generel utilfredshed med hele skolemødeformen og den demokratiske struktur-opbygning. Eksempelvis oplevede man det som en generel foreteelse, at skolemødet ikke magtede at udøve en kontrollerende funktion på dets egne vedtagelser. Endvidere virkede det som om, hvis man tog skolemødesagers antal og art i betragtning, og hvis man så på antallet af gentagelser, at der hos de fleste manglede en oversigt over, hvor man kunne henvende sig i forbindelse med sager af mere konkret og oplysningsmæssig karakter, ligesom at nogle ansvarsområder helt syntes at mangle.

Disse ting lå til grund for at man besluttede at nedsætte et udvalg på en 6-7 stykker, til at behandle disse problemer, og evt. fremkomme med et forslag til en nyordning af den demokratiske opbygning. Resultatet blev et forslag, der med en vis studentikos ironi blev kaldt »Rod eller Råd«.

Essensen af forslaget tog udgangspunkt i at vort sigte i første omgang

væsentligst var en effektivisering af beslutningsprocesserne ligesom af vedtagelsers effektivering, uden at denne effektivisering ville betyde en yderligere fremmedgørelse eller bortfalden fra den nærdemokratiske struktur.

I skolemødeudvalgets analyse gik man væsentligst ud fra tre årsager til skolemødets dårlige funktion: Karakteren af visse punkter på dagsordenen og disses dårlige forberedelse: forspil. Selve debatteringen af dagsordenpunkterne på skolemødet med for ofte gentagelse og unødigt debat omkring forholdsvis uvæsentlige detaljer: mellemspill. Den dårlige varetagelse af visse vedtagelsers praktiske effektivering og den manglende kontrol med dette: efterspil.

Vi var klar over at disse faktorer muligvis stod i en nær årsagssammenhæng.

Da det ikke syntes at man alene ved en strukturændring, kunne influere på de individual- og gruppepsykologiske faktorer, dvs. holdning og mening, der gjorde sig gældende på selve skolemødet, dvs. i mellemspillet, men at der var håb om at dette ville forandre sig ved en generel indvirken på andre områder, så man det hovedsageligt som skolemødeudvalgets opgave at behandle forspillet og efterspillet som de generelle problemer.

Det administrative Råds funktioner kan stort set opdeles i tre hovedområder:

1. Forberedende
2. Udøvende
3. Koordinerende

ad. 1.: Dette betyder at DAR forbereder sagen til skolemødet eller sørger for at de bliver forberedt på betryggende vis, af den der har skrevet punkter på dagsordenen. Dette således at der er en chance for at sager bliver forelagt skolemødet i en overskuelig form, hvad der vil lette behandlingen.

ad. 2.: Det er DAR's opgave at sørge for at alle vedtagelser og beslutninger med praktiske konsekvenser virkelig føres ud i livet. Således forventes det at DAR har et vist overblik over aktiviteter der vedrører en skolemødevedtagelse. Hvis et udvalg ikke fungerer, eller en vedtagelse ikke effektueres, er det rådets pligt at tage sagen op på skolemødet.

ad. 3.: DAR har samtidig en funktion på tværs af den demokratiske opbygning, nemlig at virke som et naturligt bindeled mellem de enkelte instanser og funktionelle enheder og skolemødet, således at kommunikation mellem disses lettes. Disse relationer kan ses af den efterfølgende strukturmodel.

Det administrative Råd består af en repræsentant for hver klasse, en repræsentant for lærerne og andet personale. Disse vælges for en periode på 3 måneder, hvorefter der

foretages nyvalg. For at bevare en vis kontinuitet udskiftes medlemmerne gruppevis. Endvidere sidder rektor og administrativ inspektør som permanente medlemmer af rådet. Denne medlemsfordeling er valgt for at sikre, at det enkelte medlem af skolemødet har én bestemt person som kontaktperson.

Hvert medlem af DAR har én stemme.

Den bedste betragtningsmåde at anlægge m.h.t. DAR, er at se det som et underudvalg til skolemødet, som et administrerende organ under skolemødets kompetence. Således vil skolemødet stadig være suverænt og være den enhed i skolesamfundet hvor alle principielle sager løber igennem. DAR vil stort varetage funktioner, som det af praktiske årsager har vist sig umuligt at administrere direkte igennem skolemødet. Således vil man ikke kunne sammenligne DAR's funktion med »rådet« på Forsøgsgymnasiet i Oslo, som principielt set er en enhed »over« skolemødet. At DAR får denne funktion forhindres simpelthen af den omstændighed, at man opretholder en dagsorden som går direkte til skolemødet.

Da DAR blev oprettet nægtede de oprindelige initiativtagere af demokratiske grunde at lade sig opstille til valg, hvilket måske var prisværdigt, men til gengæld gjorde, at rådet i begyndelsen havde svært ved at finde sine egne ben. Da man var kommet i gang og havde gjort sig opgaven klart, måtte man gå til skolemødet og få omdefinert DAR's funktion.

For det første fralagde man sig forberedelsen af skolemødet. Dels var det umuligt for et 15 mands råd at

opsøge alle, der skrev punkter på skolemødets dagsorden, dels var man bekymret for den magtposition, man syntes at kunne få.

For det andet fik man slået fast, at DAR ingen besluttende eller udøvende myndighed havde. Disse måtte fortsat bero hos skolemødet, udvalg og klasser efter hidtidig praksis og fordeling. DAR skulle blot føre tilsyn og rapportere.

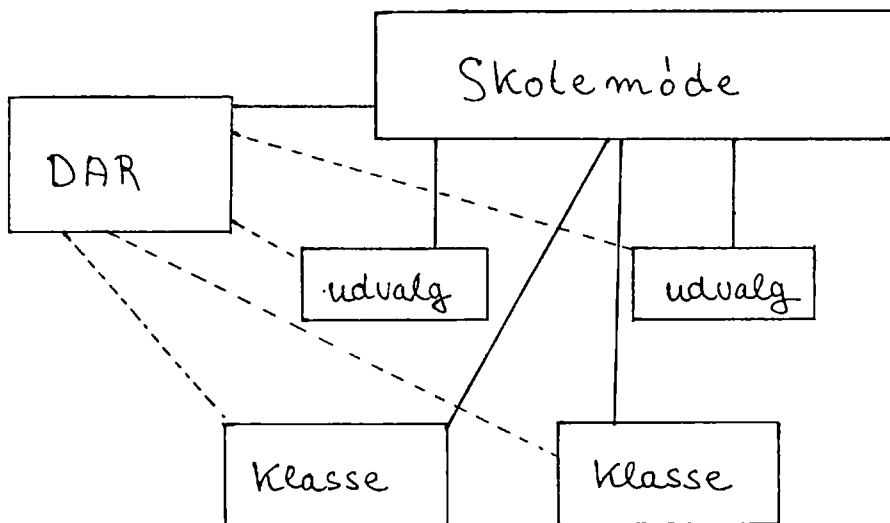
For det tredje mente man, at når rådet nu havde kontakt med alle ansvarsområder på skolen, så ville det kunne påtage sig den opgave, at danne sig et overblik over de projekter der var i gang og de opgaver, som ventede og udfra dette komme med forslag til en langtidsplanlægning for skolemødet og bidrage til en almindelig bevidsthed

om hvad der egentlig foregik på skolen. Man kan derfor se DAR's nuværende virke som:

1. kontrollerende
2. koordinerende
3. planlæggende

Tilslidst skal pointeres, at vi er os overordentlig bevidst den fare, der ligger i at DAR udvikler sig til et eliteorgan for særligt aktive. Imidlertid mener vi at selve denne bevidsthed og stadig selvkritik kombineret med DAR's opbygning og placering i skolen, eliminerer en stor del af denne fare.

Jacob



Om skemaet

I første og en del af andet skoleår var opmærksomheden og energien først og fremmest rettet mod at få organiseret skolen og finde forskellige måder at overleve på i det nye miljø og den nye situation, som – alt andet til trods – indebar en række problemer, som man ikke bare teoretisk kunne tage højde for, men osse i praksis måtte forholde sig til. Efterhånden som de fleste elever og lærere begyndte at finde sig socialt hjemmehørende og til rette på skolen, måtte interessen naturligt nok samles mere omkring det faglige. Det var en almindelig opfattelse, at selv om vi havde etableret en ny slags skole med nye organisationsformer, var undervisningen i princippet den samme. Tysk stil var stadig tysk stil, og timerne bestod stadig af forskellige fag, som nok i sig selv kunne være meningsfulde, men dog virkede forvirrende og frustrerende, når der var så mange, og man aldrig rigtigt fik tid til at koncentrere sig helt om et af dem.

Som konsekvens af denne erkendelse begyndte man rundt omkring i klasserne og på holdene at eksperimentere lidt mere med undervisningens planlægning. Nogle steder forsøgte man at koordinere undervisningen i de forskellige fag på en sådan måde, at de naturligt supplerede hinanden, andre steder meldte enkelte elever sig helt ud af klassen for en kortere periode, så de selv kunne tilrettelægge en

undervisning med mere plan og samling. De fleste af disse forsøg var forholdsvis mislykkede. Ganske vist lykkedes det de elever, der involverede sig at lave en hel del mere, men alle klagede de over et manglende helhedsbillede, manglende fornemmelse af forløb og først og fremmest manglende mulighed for vurdering, kritik og erfaringsopgørelse.

Det blev os således efterhånden klart, at problemet med at give fagene og undervisningen en overskuelig mening, var af en sådan karakter, at det krævede mere indgående behandling end spontan reageren. Til en sådan behandling nedsatte skolemødet i foråret 1972 en gruppe, bestående af en række elever og en lærer som ikke var for hårdt belastet med eksamen. Da vi på forhånd mente, at gruppens arbejde kunne få konsekvenser for skemalægningen (evt. ændring af det traditionelle ugeskema) blev gruppen samtidigt pålagt at gennemgå øvrige generelle problemer omkring skemalægningen. Skemagruppen arbejdede i eksamenstiden med at stille problemerne op og komme med forslag til en løsning. Resultatet forelå på et skolemøde lige før sommerferien.

Velvidende at ikke alle skolens problemer lå i skemastrukturen, koncentrerede skemagruppen sit arbejde omkring at definere de faglige og sociale problemer, skemastrukturen

forårsagede, og bringe løsningsforslag til disse.

Disse væsentligste problemer, man var blevet bedt om at diskutere, var følgende:

Den stærke opdeling af arbejdsdagen.

Det er ikke ualmindeligt, at man i løbet af en skoledag har op til 6 forskellige fag, og mange har givet udtryk for, at denne hyppige skiften fra det ene fag til det andet, gør det så godt som umuligt at arbejde ud fra et engagement. Netop som man er kommet igang med noget, der ligner en fordybelse, skal man begynde forfra i et nyt fag, der ofte kan opleves uendeligt fjernt fra det, man lige var ved at komme igang med. Efter de første 2–3 skift begyndte folk at føle sig udbombede, og man havde kun energi til at være passivt modtagende – og sidst på dagen var man i den grad blevet udsat for forskellige sprog, problemer, emner etc., at koncentrationen helt svigtede, og der simpelt hen ikke kunne fyldes mere i hovedet. Man kunne så endelig gå hjem med den utilfredsstillende følelse, at man ikke havde lagt noget bag sig som gennemført, men blot vadet fra det ene ufærdige til det andet, uden udsigt til nogensinde at få hold på det. I det hele taget kunne man nære berettiget tvivl om, hvorvidt en sådan arbejdsdag havde noget som helst med en arbejdsproces at gøre – ihvertfald ikke i den forstand man bruger dette ord andre steder i samfundet.

Problemer m.h.t. at arbejde selvstændigt.

I ønsket om selvstændigt arbejde, havde hold og klasser som nævnt startet en

række projekter så godt som overalt, hvor det var muligt. På grund af en meget varieret udnyttelse af tilvalgsordningen var det så godt som umuligt at koordinere projekterne i de forskellige fag over længere sigt. Fag som dansk, historie, geografi, psykologi, samfundsfag o. l. har på skemaet 2–3 timer ugentligt, og den enkelte elev har således ofte stået i den situation ved siden af færdighedsfagene at være igang med 4–5 større projekter, ofte med sigte på en skriftlig opgave. Alt dette har krævet en meget stor ekstrainsats fra såvel elever som lærere, og udbyttet har ikke altid svaret til indsatsen, simpelt hen fordi eleverne måtte spænde over for meget. Med det ringe antal ugentlige timer til hvert fag har det ligeledes været meget vanskeligt at få nogen form for kontinuitet i arbejdet, dels har det trukket meget længe ud. Den almindelige arbejdsproces med indsamling af materiale, opstilling af en arbejdsplan og dispositionen, bearbejdelse og fremstilling af stoffet er foregået samtidig i en række små fag – og den meget vigtige vurdering af arbejdet og opgørelse af erfaringer til brug for senere arbejde har man først kunnet foretage efter flere måneders forløb. Det har endog af tidsmæssige grunde vist sig meget svært at få koordineret erfaringerne, så elever og lærere ikke blot gjorde dem i et vakuum uden sammenhæng med øvrige fag og andre folk på skolen.

Afhængighed af læreren.

I fag med forholdsvis små timetal bliver problemerne med at overskue indholdet og

mulighederne så stort, at det i praksis har vist sig umuligt for eleverne at deltage aktivt og medstyrende i planlægningen og dens udførelse, uden at kontinuiteten går tabt. Man har ikke tilstrækkeligt megen tid og overskud til at kunne sætte sig kvalificeret ind i fagets muligheder, og undervisningen kommer således til at bygge i langt højere grad på lærerens opfattelse og styring end fagets pensum nødvendigvis gør. Dette drejer sig ikke mindst om små fag, som f. eks. psykologi/sociologi, hvor eleverne ellers i fagplanen er legitimeret meget stor indflydelse. For at ønsket om aktiv elevdeltagelse i styring og planlægning skal blive til noget, kræves der mange timer og større debatter, som fagene ganske vist har pensum-mæssig, men ikke time-mæssig plads til.

Problemerne omkring klassen som social enhed. Det er vores erfaring, at en classes sociale liv er tæt forbundet med det faglige arbejde og diskussionerne omkring dette. Når arbejdet spredes ud over et stort antal forskellige situationer i en lang række fag, bliver behandlingen af de fælles problemer let overfladisk og debatten bærer præg af manglende fællesskab i erfaringer og manglende mulighed for at etablere et sådant fællesskab på en naturlig måde. Naturligt nok har klassens diskussioner for det meste fulgt de fag med de fleste timer (for 1. g.s vedkommende engelsk og matematik) – men hvis diskussionerne skulle have en mulighed for at sætte sig dybere spor og i det hele taget kunne bruges til andet end informationer og udbrud, må klassens

debatter nok knyttes til studier der er mere centralt placeret i elevernes liv, som kan bidrage til en udvikling og bevidstgørelse af dem selv og deres forhold til den øvrige verden.

Når vi ser dette i øjnene, undrer det os ikke, at mange har følt sig fuldstændigt overvældet og ikke anet, hvad de skulle stille op. Hvordan skal man få mulighed for at arbejde mere koncentreret med faglige problemer? Hvordan skal man kunne eksperimentere med forskellige arbejdsmetoder og vænne sig til at arbejde selvstændigt? Hvor hvordan og hvornår kan man gøre sine arbejds erfaringer op, med hvem – og hvorledes kan man sikre sig en fortløbende erfaringsproces? Hvorledes kan eleverne i de fag – som f. eks. historie og psykologi/sociologi – der kun har 2 timer ugentligt nå at danne sig tilstrækkeligt overblik over fagets og arbejdets forløb, til at de kan tage styrende og aktivt del i en kritisk og planlæggende debat? Hvorledes kan de fag, der i sig har en udpræget mening og virkelighed, af eleverne opleves som meningsfulde og virkelige?

Samtlige af disse problemer, erfaringer og spørgsmål peger imod en fagfordeling med færre fag med et større antal timer – og en bedre integration mellem fagene.

Der har i den anledning været foreslået flere løsninger. En af dem var et 14-dages skema istedetfor et ugeskema. Dette skulle kunne give en større koncentration af timerne i de enkelte fag, således at man ud af 8 fag skulle kunne beskæftige sig med de 4 i den ene uge og de andre 4 i den anden.

Når forslaget ikke vandt nogen særlig tilslutning, skyldes det dels, at man var betænkelig ved regelmæssige afbrydelser på en uge i et fags forløb, dels at lærerne ville få umulige skemaer, dels at man kunne ville få løst forholdsvis få af de problemer, skemaet har medført, dels at man ikke følte sig overbevist om, at folk ville kunne huske, hvilken uge man befandt sig i. Som helhed følte forslaget noget konstrueret.

Samtidig blev der arbejdet med en eller anden form for semesterordning eller periodelæsning. Det vil sige, at man for en kortere periode koncentrerer sig om enkelte fag og gør dem færdig på kort tid, hvorefter man går igang med de næste. En sådan ordning er kendt for at have en lang række fordele, bl. a. fordi den kan fremme en selvstændig tilrettelæggelse og indgående faglig beskæftigelse. På den anden side viser erfaringer fra Experimentgymnasiet i Gøteborg, at det faglige arbejde i meget høj grad bliver eksamensorienteret og dermed forceret i en grad som hæmmer de erkendelses- og sociale processer, der jo gerne skulle være den faglige beskæftigelses egentlige formål. Svenskerne mente osse, at semesterordningen medførte en individualisering af skolebilledet, hvor den enkelte elev har så travlt med sit eget, at der ikke blev megen interesse til overs for fællesskabet og almene foretagender.

Ud fra betragtningen at det for de fleste fags vedkommende ikke blot er et spørgsmål om antal af timer, men at der tillige behøves en vis tid for fagene til at udvikle sig i elevernes bevidsthed

– samt ud fra ønsket om at placere en fælles erfaringsproces centralt i skolebilledet – afskrev man at gå videre med at realisere en semesterordning. Man havde desuden en fornemmelse af, at direktoratet næppe umiddelbart ville gå med til en så radikal ændring af skolens fagplan, der blandt andet nok ville medføre, at man måtte placere nogle eksaminer uden for de sædvanlige terminer, f. eks. ved juletid. Det forslag, skemagruppen fremlagde, gik derfor ud på at etablere en eller anden form for kerne eller pulje mellem de fag, der umiddelbart opleves som havende en naturlig emnemæssig og pensummæssig sammenhæng.

Erfaringer med udvidet tværfagligt samarbejde og periodevis sammenlægning af nært beslægtede fag både fra D-klassen og fra folkeskolen tydede på, at en sådan ordning nok ville være den mest realistiske.

Velvidende, at der ved gennemførelsen af en sådan ordning kunne opstå en række samarbejds- og strukturmæssige problemer, besluttede skolemødet lige inden sommerferien at søge en sådan løsning. Skemalæggeren blev bedt om at skabe skemamæssig mulighed for et nært samarbejde mellem fag som historie, geografi, dansk, psykologi/sociologi og samfundsfag, men da en sådan ordning først og fremmest ville berøre de kommende 1. g.'ere, enedes man om at udsætte den endelige beslutning m.h.t. en sådan ordning til efter sommerferien.

Lars Jakob Muschinsky

Personlige indlæg

Puljearbejde i D-klassen

Under betegnelsen »pulje« forsøgte D-klassen i 2. g. sig ifår med et udvidet tværfagligt samarbejde i de samfundsorienterende fag. Pulje er det der fremkommer når man læser flere fag sammen, dvs. når man samarbejder på tværs af fagskellene og læser kontinuerligt gennem flere timer, også når timerne figurerer på skemaet som adskilte fag. Vi har hidtil kun formået at læse på denne måde i orienteringsfagene i forskellige kombinationer.

For at forstå »pulje«-begrebet må man tage udgangspunkt i studieplanerne og i studievejledningens opfordring til at praktisere samarbejdet imellem de enkelte fag. Det betyder, at man for de enkelte fag må præcisere fagenes fællesmængder og naturlige overgangssteder og søge at udarbejde en studieform med en vis integration, som dog nødvendigvis er baseret på de enkelte discipliners faglige grundlag.

Pulje-systemets arbejdsform er tænkt udviklet således, at vi både kan introducere grundlæggende samfundsmæssige problemstillinger, f.eks. ved hjælp af tværfaglige grundbøger med belysning af de enkelte fags aspekter, og kan arbejde med projekter, hvor vi har mulighed for selvstændigt at arbejde med en samlet samfundsproblematik, uden at være bundet af fagenes indbyrdes afgrænsninger.

Puljefagene i D-klassen var historie, samfundsfag og geografi. Hvert af

disse fag har i 2. g. 3 timer, så puljen blev på 9 ugentlige timer ialt. Puljesamarbejdet var en hjælp for en del af de elever, der ikke havde kunnet få samfundsfag på tredje niveau, hvilket vi ikke havde gjort os mange tanker om inden vi startede.

Hvis vi betragter bekendtgørelsen for undervisningen i de enkelte fag, fremgår denne fagens sammenhæng tydeligt. Med den udvikling der f. eks. er foregået i problemorienteringen i geografiundervisningen igennem de senere år, er geografi blevet et fag, som i meget vid udstrækning arbejder bredt samfundsorienteret, med problemstillinger og emnekredse som ligger meget tæt op ad undervisningen i historie og samfundsfag. Det hedder således i formålparagraffen for geografiundervisningen i gymnasiet; »at eleverne skal gives indsigt i forskellige miljø'er således som de er bestemt af naturforhold, økonomi, teknologi, historisk udvikling og politisk system . . .« Geografi kan altså i høj grad betragtes som et aspekt – på lige fod med historie og samfundsfag – af nogle mere brede og almene samfundsorienterende emner. Det er sådanne aspekter ved geografien, vi har brugt som indgang til de mere specielle »rent geografisk« orienterede arbejdsmetoder og emner som f. eks. regionsopbygning eller arealanvendelser.

Vi har i vores fagplan fået tilladelse

af direktoratet til at indføre samfundsfag på HF-niveau med 2 point og 3 ugentlige timer i 2. og 3. g. Sigtet med undervisningen i samfundsfag under HF-ordningen og de rammer der er lagt om stofområderne er mere bredt anlagt end de bestemmelser der gælder for den samfundsfaglige gren i gymnasieskolen.

Samfundsfag som tilvalg under HF-ordningen lægger direkte op til problemorienterede emner og arbejdsformer, og derfor har vi ment, at faget helt naturligt kunne indgå i et tværfagligt samarbejde. Det nævnes således også i HF-bekendtgørelsen: »Undervisningen i aktuelt stof tilrettelægges i løbende samråd med eleverne og læreren i historie med henblik på koordinering af behandlingen af dette . . .«

Ligeledes for historiefaget er rammerne og emnecområderne således, at der er grundlag for et tværfagligt samarbejde – ikke mindst området samfundskundskab set i forhold til samfundsfag.

De fleste lærere og elever insisterede på, at vi skulle starte med at have fagene hver for sig. Indtil midten af oktober arbejdede vi på denne måde. I geografi fik vi et kursus i globale problemer, i historie arbejdede vi hver for sig på at få afsluttet en periode som vi manglede, og i samfundsfag læste vi M. Koefoed-Bjørnsens »Orientering i samfundsøkonomi«. Alt imens diskuterede vi i de enkelte fag, hvilke projekter der ville kunne samarbejdes med andre fag. Det var en meget uholdbar situation, for mens vi i den ene time sad og var geo-elever, var vi i den næste historie-elever med hist-

interesser, som måske stod i modsætning til geo-interesserne. Vi var på denne måde tre personer i en. Omsider indså vi det og lavede et puljemøde med alle tre lærere.

Vi arrangerede en time, hvor alle tre lærere kunne være med. Det viste sig at være yderst besværligt. Lærernes forskellige andre aktiviteter i og uden for skolen var meget i vejen, og skemaet var lavet ud fra betragtninger som kun havde et perspektiv: teknisk at stemme så godt som muligt.

Efter et par møder undfangede en af vore lærere den idé, at vi skulle læse »Historiebogen«. Det var alle med på, og det blev aftalt, at vi skulle læse den separat i de tre fag.

Vi havde på forhånd fundet ud af, at vi på baggrund af bogen ville lave nogle temaer, som vi skulle arbejde i grupper med. I midten af november startede vi i fire grupper: Politisk økonomi/kolonialisme, Revolutioner, Industrialisering og Den tredje verden/imperialisme.

Grupperne lavede fagplaner og fandt bøger, og på baggrund af disse aftalte vi at prøve at være færdige 1. februar.

Grupperne arbejdede sig langsomt fremad; de havde alle troet, at de kunne komme hurtigere frem. Efter et stykke tid foreslog lærerne en stor snak om hvad vi skulle bruge det hele til, og det blev på puljemødet besluttet, at grupperne skulle fremlægge rapporter snarest muligt. Fra da af var arbejdet i grupperne kun baseret på klassefrelæggelse, og alle måtte arbejde uden for timerne. Det var atter en meget utilfredsstillende situation, og den tid det tog at få fyret gruppernes

ting af, var en ret frustrerende tid, samtidig med, at vi gjorde os tanker om, at denne form for fremlæggelse måske ikke var den bedste.

Den første gruppe havde læst Isi Grünbaums »Kapitalismens politiske økonomi«. Den anden gruppe havde læst »Staten og Revolutionen« af Lenin + diverse Gad og Grimberg »udpluk«. Den tredje gruppe havde læst forskellige ting om industrialiseringen i England. Den fjerde gruppe havde læst »Fordømte her på jorden« af Fanon.

Da vi var færdige med fremlæggelserne, begyndte vi at diskutere om vi skulle fortsætte med de samme emner, eller om vi skulle finde nogle nye, og i så tilfælde hvilke. Vi startede også en diskussion om selve arbejdsformen, for i det foregående gruppearbejde viste det sig, at i hvert tilfælde to af grupperne havde arbejdet meget dårligt.

Efter nogle ubehagelige diskussioner vedtog vi emnet: De danske kolonier Grønland og Færøerne. Vi vedtog også i grove træk en arbejdsform. Vi fik i den efterfølgende tid læst et par numre af Politisk Revy og en grundbog: »Grønland i udvikling«, fra Danmarks Radio.

Senere besluttede vi kun at arbejde med Grønland. Vi nedsatte tre arbejdsgrupper, som hver skulle arbejde i tre faser: Det økonomiske grundlag, Befolkningsforhold (produktionsforhold) og Den samfundsmæssige overbygning.

Efterhånden som vi arbejdede os gennem faserne, delte vi hver af dem op i tre emner, således at hver gruppe fik et specielt emne. F. eks. delte vi

første fase op i: Det historiske samfund, Muligheder for ressourceudtrækning idag og Det økonomiske grundlag for Grønland som en del af det imperialistiske system.

Efter hver fase havde vi korte fremlæggelser, således at vi kunne få et helhedsindtryk af fasen. Stort set fungerede det meget godt, men vi arbejdede for ineffektivt med det, så vi blev enige om, at vi i eksamensmåneden – efter at have været de tre faser igennem – ville lave to hele dages arbejde på skolen med emnet, for at få det samlet. I de to dage arbejdede vi på kryds og tværs af grupperne og klippede og klistrede i det skrevne materiale, og vi endte med at have en fremstilling af Grønland, som vi i hvert tilfælde selv kunne forstå.

På et møde efter arbejdet fastslog en del af klassen, at de store problemer i år havde været: 1. Vi har koncentreret vores arbejde for meget omkring det tidspunkt, hvor vi skulle være færdige. 2. Personer som ikke har været aktive, har været et problem, fordi de ikke vidste, hvad vi andre vidste.

En lidt grundigere vurdering for og imod pulje-samarbejdet: som man kan se, har der været en del problemer at slås med, og skønt det kan se ud til, at man kunne drage den konklusion, at puljearbejde ikke kan lade sig gøre (se punkt 1 og 2) tror vi roligt at kunne sige, at klassen vil sætte stor pris på at fortsætte med denne arbejdsform, og tilmed vil arbejde for, at den i fremtiden bliver generel på skolen. Det kan jo nok undre en, at klassen, efter alle de problemer samarbejdet mellem fagene har medført, stadig holder fast

ved det. Der er forskellige grunde til det.

Vi har hele tiden været af den opfattelse, at en adskillelse historie, samfundsfag og geografi er kunstig, og i længden kun kan medvirke til, at forhindre eleverne i at erhverve sig et samlet overblik over det samfund, vi lever i idag og dets udvikling til det, som det er idag. Hvis puljesamarbejdet derfor var en forkert arbejdsform, måtte vi finde en tredje, og ikke falde tilbage til den gamle arbejdsform.

Vi tror ikke, at der er noget galt med puljen, men det viser sig jo altid, at når man starter på noget nyt, skal man igennem en svær periode med mange såkaldte »børnesygdomme«. Det er det vi faktisk har været igennem sidste år. Vi har igennem det første famlende år med puljen fået en masse erfaringer, som fortæller os hvad vi skal passe på og hvilke ting vi skal undgå i vores arbejde. Vi tror også, at hver enkelt person har fået en vis fornemmelse af, hvordan vedkommende skal opføre sig for at få klassen til at fungere og selv få et udbytte. Desuden har vi lært hinanden bedre at kende; da vi startede kom vi fra fire forskellige klasser og havde ingen erfaringer som samlet gruppe.

Vi ser forholdsvis lyst på situationen i år. Vi har oplevet at få noget arbejde fra hånden, og har set, at vi kan arbejde i mindre grupper i enhver tænkelig kombination. Vi har fået så meget tillid til de enkelte i klassen, at vi kan overlade en stor del af planlægningen af vores arbejde til en mindre gruppe.

Som konklusion på konklusionen kan man sige, at vi tror på puljesamarbejdet, ikke mindst fordi de nederlag, vi har haft, har kunnet føres tilbage til andre ting end lige netop puljesamarbejdet.

D-klassen

H-klassen 1971–72

Da de nye 1. g.'er i 1971 efter ca. 3 ugers fælles snak og praktisk arbejde blev delt ind i klasser, havde mange temmelig store forventninger. Endelig kunne man få lov til at høre til en bestemt gruppe, få lov til at manifestere sig, hvad der kunne være svært over for 100 ukendte ansigter, få lov til at indrette sit eget klasseværelse, få lov til at komme igang fagligt, hvilket mange på det tidspunkt brændte efter ovenpå maling af en fantastisk masse vægge og udfyldning af en endeløs række huller. Klasserne blev delt ind, og H-klassen samledes ved elevatoren hvor vi, efter en del forlegne morsomheder, gik ned i klassen, klemte os flade mod væggen og afventede næste etape. Vi var i gang, eller havde mulighed for at komme det.

Vores første opgaver var at indrette klasseværelse. På det tidspunkt tror jeg at kun de færreste øjnede nogle problemer der, men det skulle imidlertid vise sig, at vores første forsøg på samarbejde truede med at blive en total fiasko. Vi startede på en meget rar måde med at snakke lidt om farver og hyggehjørner, tavlens placering osv. I begyndelsen var vi fantastisk hensynsfulde overfor hinanden, slugte næsten vore egne ord for at lade de andre komme til, og vi var meget bange for at komme til at trampe på hinanden. I løbet af forbavsende kort tid kom vi på tværs af hverandre. De servile masker blev smidt, og de mere

dominerende begyndte at hæve stemmerne for at bekendtgøre hvilken farve de syntes var den helt rigtige. Det er faktisk en del sværere end man tror at finde ud af farver og den rette placering af diverse arrangementer i fællesskab. På et tidspunkt bliver det uvægerligt en principdiskussion om røde eller blå borde, hvor det ikke så meget er farverne som den endelige sejr der gælder. Hos os var det bordene, der udtartede sig til en større debat. Eksempelvis var nogle enormt bange for at give afkald på den nyerhvervede frihed, hvilket bl. a. resulterede i et forslag om »at man kunne da bare tage hver sit bord og placere sig med det hvor man havde lyst«. Vi prøvede, og det var ikke uden effekt, hvis man ellers mestrer kommunikation med ryggen til hinanden og har let ved at genkende folk bagfra. (Efter en måned stod bordene i almindelig hesteskoform, som var det første forslag, og det fungerede udmærket). Det har af erfaring vist sig at indretning er det ideelle grundlag for skænderier, men at faktisk ingen protesterer hvis nogle tager initiativet og maler bordene grønne og hænger lamper over.

Måske synes det omstændeligt at beskæftige sig så meget med starten og indretningen i stedet for med det samme at gå til undervisning, lærer/elev og andre mere kontante ting, men det er faktisk de første uger, der skaber

en klasse eller skitsen til en klasse. Det er her man danner sig det første indtryk af hinanden, placerer folk i roller (som det senere kan være svært at komme ud af), og det er her man gør sig forhåbninger eller det modsatte om samarbejde fremover. I vores klasse havde mange altså fået oparbejdet temmelig negative følelser angående videre samarbejde, og det er klart, at det ikke er det bedste grundlag at starte en ny form for undervisning på. Det var f. eks. meget typisk at mange af os ikke kunne forstå at det var så svært at samarbejde uden at hæve stemmen 5 oktaver, og samtidig var absolut uvillige til at indgå nogen form for kompromisser.

Havde det været besværligt med indretningen, var det ikke lettere at komme i gang med en for alle parter tilfredsstillende undervisning. Det var for det første noget nyt at skulle prøve flervejet kommunikation (lærer/elev, elev/lærer, elev/elev) i stedet for den sædvanlige envejskommunikation, og det gav anledning til en række enerverende sammenstød og diskussioner, da man nu var flere om at snakke, og man pludselig ikke behøvede at række hånden i vejret, når man ønskede at ytre sig. Det var faktisk ret svært at skelne de enkelte stemmer ud fra det virvar af sopraner og basser der væltede rundt i rummet, når det gik højt. De stående spørgsmål var året igennem hvad skulle vi beskæftige os med, grupper eller klasser, samfundsrelevante ting eller ikke, og vi nåede faktisk aldrig at drage erfaringer nok til løsningen af disse problemer. Vi talte og talte og råbte og talte hinanden

og stemmerne væk; vi gik i gang med projekter og droppede dem igen til fordel for andre. Det skete ikke sjældent at nogle forlod timen i protest mod undervisningen, hvilket selvfølgelig igen gav anledning til diskussion om hvorvidt man kunne tillade sig at lægge ansvaret for undervisningens fungerer fra sig. Ofte skete det også at en enkelt person væltede et nyligt opstillet projekt ved at trække alle de negative ting frem og derefter forlade klassen igen. Der sad man så med bunden pebet væk under en uden noget alternativ til det gamle, og med meget lidt energi til et nyt. Vi prøvede så at gøre personen klart, at et mere stabilt fremmøde måtte være betingelsen for at blande sig, men nogle er bedre skåret for tungebåndet end andre og en sådan samtale resulterede tit i, at andre gik i protest mod det evige ordkløveri.

Både det at undervisningen og det almindelige sociale klima gik dårligt gjorde at man aldrig rigtig følte, at ens tilstedeværelse i klassen var berettiget! Mange blev derfor væk, og fremmødestatistikken dalede støt. Det var et ret stort problem at finde en løsning på, hvordan man skulle få folk til at komme eller føle at deres person var nødvendig for at klassen skulle fungere. Vi ringede en lang periode, hver morgen til de fraværende, men det fungerede ikke, især ikke da vi blev bedt om at bruge vores egne 25-ører, istedet for skolens.

Det er klart at alle disse sammenstød gik ud over de svage i klassen, dvs. de mindre velformulerede, – de stærkere havde langt større overlevelses-

muligheder. De stille havde det ikke rart, det var aldrig deres problemer man hørte, det var aldrig dem der smækkede med dørene. Vi oplevede alle en følelse af ensomhed i klassen, en følelse af at alle var imod en, men mens nogle havde den fordel at være åbne nok til at slippe deres følelser ud, sad en del tilbage med syv segl for munden. Det var dem, der gav en total følelse af nederlag, når de enten blev væk, eller meldte sig ud. Der kunne man altså ikke slå til. Der var ingen af os der havde lyst til at trampe på andre, og vi brugte megen tid til at snakke om, hvor stort ansvar vi havde over for den enkelte elev. Det ideelle ville have været hvis man var nået dertil, at man kunne have fortalt klassen hvis man havde problemer, der forhindrede en i at fungere effektivt på skolen, men at det ikke lykkedes tror jeg ikke var noget specielt for vores klasse. Det er altid svært at være personlig over for en hel klasse.

Vi var alle trætte af den stadig formålsløse sejlen og stadige snak om fremmødeproblemer, så vi besluttede som sidste udvej at tage en uges målsætningsdebat, hvor vi kunne få tingene frem i lyset og på en eller anden måde få en løsning på dem. Det gik i vasken. Efter den første dag mødte næsten ingen op, da de ikke kunne se formålet med endnu mere kævl og desuden kunne bruge tiden hjemme mere fornuftigt. Dette kunne meget let forstås sådan, at ingen af os var videre interesserede i at etablere et godt samarbejde, men der var intet vi hellere ville. Faktisk satte vi os gang på gang for, at nu skulle det være, nu

skulle vi have en ordentlig og behersket diskussion, men vi fik aldrig rigtig hul på bylden. Det kom aldrig til en åben konflikt, hvor vi virkelig blev konfronteret med hinanden og den dybere årsag til problemerne, vi veg hele tiden udenom, vi var bange for at se i øjnene at vi faktisk var så forskellige, at det ville være svært nogen sinde at komme helt tæt på hinanden både arbejdsmæssigt og følelsesmæssigt. Var vi med det samme kommet i gang fagligt, var det varme og nære forhold måske kommet senere, men vi ville med djævelens vold og magt have det sidste først. Desuden følte mange sig meget alene om at have disse problemer og var lidt flove over, at det kun var vores klasse det gik så dårligt med, men den sidste fornemmelse hang nok sammen med, at det kun var vores klasse, der råbte højt. F. eks. tog vi klassen op på skolemøde som ikke fungerende, men blev (efter at vores punkt nonchalant var blevet udskudt en måned) mødt med forbavsende lidt forståelse. Følelsen af at stå alene med et problem er tit meget værre, end hvis flere erkender at det findes.

Det kan lyde som om hele året gik med lutter trøstesløse diskussioner, som om vi aldrig fik lavet noget sammen, som om der gik pip i alle fagene, men det er altid meget fristende kun at genkalde sig den ene side af sagen, når man skriver om en overstået fase. I dette tilfælde er det temmelig nærliggende at fortælle om alt det negative, eftersom vi i løbet af forbavsende kort tid nåede at danne os et utroligt dårligt image udadtil. Man er altid tilbøjelig til

at huske begyndelsen, og ud fra den generalisere resten af årets forløb. I vores klasse gik den altså i fisk, og 1. g. huskes som et totalt mislykket år, uden nogen tilfredsstillende resultater. I virkeligheden fik vi stort udbytte af mange af fagene og af mange af de ting, der foregik i klassen. Vi oplevede at gøre store faglige opgaver færdige, at gøre erfaringer op og at have et virkeligt udbytte af en diskussion som, medens den stod på synes uudholdelig, men når den var færdig efterlod en med en fornemmelse af at have lært noget, man ikke vidste før. En af grundene til at mange aldrig syntes at vi havde kvalificerede diskussioner var nok, at man forventede en færdig konklusion til sidst. Jeg selv synes at jeg har fået stort udbytte af det år og kan drage nytte af de erfaringer jeg har fået. Det er en periode, der mens den stod på ikke var særlig rar, og – som nu er overstået. Der er ikke nogen mening i at prøve på at gemme eller fortrænge den, kun i at prøve at gå videre med de erfaringer man fik der.

Tine

Om at være lærer på DfG

Når man vurderer noget sker det altid i forhold til noget andet. Og når man skal vurdere forholdene på DFG må det næsten naturnødvendigt ske i forhold til det traditionelle eller almindelige gymnasium – specielt da når det skal foregå over for nogen som kun kender vores skole udefra. Men her melder der sig et problem, nemlig det at man, når man først er her, overraskende hurtigt glemmer hvad det egentlig var for ting, der foregik i de almindelige skoler, og hvordan disse ting blev gjort. Dette gælder i hvert fald for mig og jeg tror også for de fleste andre. Man må huske dette når man læser det følgende.

Inden jeg starter på det følgende er der lige en anden ting jeg må præcisere, og det er at hvad der står i det følgende er én lærers mening. Der findes blandt lærerne på DFG flere forskellige holdninger til tingenes tilstand, og det har specielt været tydeligt i den senere tid hvor der i visse situationer har hersket ret krise- og panikagtige stemninger især omkring varetagelsen af ansvaret for undervisningen; det har vist sig at vore første ideer om at eleverne reelt skulle overtage det pædagogiske ansvar som formelt hviler på læreren har været lovlig naive og/eller vage – og i hvert fald trænger til præcisering, en præcisering som vi endnu ikke er nået frem til. Men nu til sagen:

DFG's udgangspunkt var vel en idé

om at lyst, frivillighed og demokratisk samarbejde og samvær er forudsætningen for egentlig lærdomsforøgelse, for slet ikke at tale om erkendelse og øvrig menneskelig udvikling. På flere punkter måtte initiativtagerne til skolens oprettelse imidlertid gå på kompromis med direktoratet og ministeriet for at det her skulle blive et gymnasium, således at principperne om lyst, frivillighed og demokrati nu på en til tider barok og af og til umulig facon er kædet sammen med ting som pensumkrav (der i hvert fald i visse fag sætter ret snævre grænser for udfoldelserne), mødepligt, traditionelle eksaminer osv. osv. – Dette er nok en af grundene til at man, både som elev og lærer, kan have en underlig tvetydig følelse over for skolen. Hvordan en sådan tvetydig følelse kan give sig udslag når man er lærer, mig, skal jeg prøve at tydeliggøre:

Det at være lærer på DFG er altså

- f. eks. at have forberedt fremlæggelsen af et stof, hvorefter det viser sig at halvdelen af klassen ikke er mødt, og at den halvdel der er der ikke er den samme som var til stede i forrige time.
- og det er f. eks. at foreslå at man i fællesskab arbejder med et for en selv kært stofområde eller værk, hvorefter klassen godkender det og går i gang, hvorefter størstedelen et

stykke tid senere roligt meddeler at det gider man alligevel ikke beskæftige sig med.

- og det er f. eks. at opleve at en klasse eller et hold i lange perioder slet ikke kan finde ud af at fungere, hverken fagligt eller socialt, sådan at ethvert forsøg på inspiration eller provokation falder dødt eller larmende til jorden.
- og det er f. eks. at se demokratiet udvikle sig til endeløse formalistiske debatter (som alle bliver »dygtigere« og »dygtigere« til) om svigtende ansvarsfølelse, svigtende social indstilling, svigtende fremmøde, svigtende faglig indsats osv. osv. – men uden synlige resultater eller afgørelser.
- og det er f. eks. at opleve skolemøder og klassemøder hvor ens hjertesag bliver mødt med ligegyldighed eller druknet i vittigheder eller afsporende snak, fordi stemningen nu engang er sådan.
- og det er f. eks. på et lærermøde at blive hårdt angrebet af elever for at være for lidt engageret i den store del af skolens liv som ligger uden for det undervisningsmæssige.
- og det er f. eks. stadig at være underkastet den gammeldags form for skema og inddeling af tilværelsen i de båse der hedder fag – at se sig selv som brik i op til seks brudstykker af et mønster på én og samme dag.
- og det er f. eks. at være totalt nedslidt efter en dag fra 9 til 17 eller mere med uafbrudt aktivitet: undervisning, udvalgmøder, skolemøde,

demokratiets korridorsnak, praktisk arbejde osv. osv. – i en pærevælling.

Det er, kort sagt, oplevelsen af at sådan en tingest som en skole er én stor absurditet, og at mennesker egentlig slet ikke er skabt til at fungere sammen på en fornuftig måde.

Men det at være lærer på DFG er også

- f. eks. at opleve virkeligt kammeratskab med elever og andre lærere.
- og det er f. eks. at få et stort knus af en elev når man en morgen synes at alt ellers er surt.
- og det er f. eks. at opleve at eleverne kører undervisningen flere timer i træk og fuldfører store projekter som man aldrig selv ville have kunnet i den alder.
- og det er f. eks. at en elev kommer farende hen til en og fortæller at han hele natten er flippet ud over en eller anden ældre digter som man har gjort ham opmærksom på.
- og det er f. eks. at se at en klasse som i 1½ år mildt sagt ikke har været alt for ivrige til at skrive dansk stil, pludselig på egen hånd finder ud af at det nok ikke er så godt og beslutter at bruge et par måneder på en koncentreret indsats på det område.
- og det er f. eks. pludselig at opleve (måske efter 1/2, måske efter 1, måske efter 1½ år eller mere) at den tavse eller »anderledes« elev, som man indtil da i hemmelighed har fortvivlet over, får sit store »gennembrud« fordi han eller hun fik lov til at udvikle sig på sine egne betingelser.
- og det er f. eks. at se skolemødet

fungere bedre og træffe sagligere beslutninger end de fleste andre parlamentariske forsamlinger man kender.

- og det er f. eks. at opleve at alle bliver stærkere og stærkere i dette miljø (undertiden så meget at man i første omgang bliver irriteret over ikke at kunne gennemtrumfe sit eget).
- og det er f. eks. det skønne i at man ikke skal overvåge og afhøre elever for at kunne give dem tåbelige karakterer hver anden måned.
- og det er f. eks. det dejligt lettende der ligger i at blive påduttet, eller skulle påtage sig, rollen som den der altid er en autoritet, og kun på intellektuelle områder – men at kunne være lige så uvidende som man er på visse områder, og at kunne få lov til at være et menneske med følelser.
- og det er f. eks. at opleve at man selv er i bevægelse, både forstandsmæssigt, følelsesmæssigt og socialt.

det er, kort sagt, også det at opleve hvor dejligt det er når mennesker trives i samvær og samarbejde.

Men det vil altså sige at det at være lærer på DFG er både godt og ondt, både hip som hap, og vil det ikke sige at det i virkeligheden er ligegyldigt? Nej, for der er noget tredje som gør at man foretrækker at være lærer her fremfor andre steder, og det er *åbenheden og afdækningen af problemerne*.

Mosse Jørgensen, som var rektor de to første år på vores søster- eller moderskole i Oslo, har om dette sagt noget meget klogt. Jeg kan ikke for-

mulere det bedre, så jeg vil citere hende.. Hun siger i den bog hun har skrevet om Forsøgsgymnasiet i Oslo bl. a.:

»Det er en bog der i høj grad handler om vanskeligheder og fejlslagne forsøg, om søgen indtil fortvivlelse, om nederlag, om bristede forhåbninger og om ny søgen. Den giver ikke mange løsninger på de problemer som man møder på vejen mod et direkte demokrati. Men den afdækker og fremlægger nogle af dem . . . Det at afdække problemerne og føre dem frem i lyset er det første der må gøres, hvis man virkelig vil finde løsninger. Jeg tror ikke at mange er klar over hvilke problemer et direkte demokrati i skolen rejser. Den indsats Forsøgsgymnasiet har gjort er at vi kastede os midt ud i det ukendte og med åbne øjne så på det vi mødte . . . Alt for længe har folk – og især skolefolk – troet at det gjaldt om at skjule problemerne under overfladen. Det er en af grundene til at vore samfund bliver drivhuse for stressede neurotikere . . .«

Jeg er 100 % enig. Jeg mener at en af de meget væsentlige funktioner DFG har, er at vi her får afdækket en lang række af de problemer som hele uddannelsessystemet har, men som de fleste steder bliver holdt under låg af autoritære styre- og omgangsformer. Og det gælder i øvrigt ikke alene uddannelsessystemet, men hele samfundet. Vores samfund er jo erklæret demokratisk, og det vil jo sige at dets ideal må være, ligesom DFG's, at ethvert

menneske er med til at bestemme for sig selv og tage ansvaret for sig selv og sine handlinger. Men det vil jo igen sige at problemet med at skabe bevidsthed omkring disse ting er hele samfundets, ikke blot skolernes og ikke blot DFG's.

Jeg mener altså at selv om det ikke skulle lykkes for os at få tingene til at køre, selv om vi ender som en fiasko, så vil vi alligevel have været en succes fordi vi har afdækket og til stadighed afdækker demokratiets kerneproblemer. Der er en lang række ting vi ikke har fundet løsningen på, især dem der drejer sig om ansvarlighed og ansvarsfølelse, men disse helt centrale problemstillinger bliver i stadig højere grad klare, til tider smerteligt klare, for alle, både lærere og elever.

Og det er da for øvrigt langt fra sikkert, at vi »kun« når til at se problemerne. Der er, efter min mening, stadigvæk begrundet håb om at det også vil lykkes os at finde acceptable løsninger på de fleste af dem. I den forbindelse må man nok understrege at en stor portion tålmodighed må være på sin plads. Det skal tage tid at vænne sig til at en skole ikke bare er et sted hvor man får sine kundskaber kontrolleret, eller hvor man kontrollerer andres kundskaber, og i øvrigt ikke har noget at skulle have sagt, men et sted hvor man lever og udvikler sig på (næsten) alle områder: intellektuelt, emotionelt og socialt. Eller altså i det større perspektiv; det må nødvendigvis kræve timer og år at udvikle

sig fra et bundet til et friere individ, og at skabe ægte demokratiske forbindelser mellem sig selv og andre.

Skrevet januar 72. Oprindelig indlæg ved introduktionsaften for evt. nye elever og forældre.

Flemming O.

Angående DdFDfG (Den dadaistiske Fraktion, DfG)

Ethvert svar forudsætter et spørgsmål

»Lykken er et langt, tykt reb« sagde en gammel dadaist.
For en dadaist er et svar som ovenstående ikke noget svar.
Et svar er nemlig meningsløst når det ikke er et svar.
Og man svarer kun på spørgsmål man har stillet.

Meningsløsheder afslører at svar ikke altid er svar.

»Man *skal* tage stilling« lyder den gode latin på DFG; og huj hej vilde dyr tager alle folk stilling – de fleste dog uden at vide til hvad.

Den videnskabelig dadaistiske terminologi betegner ovenstående latin som *ismeisme* og de indfødte som *ismeister*. Ismeismen er et noosfærisk adfærdsmønster og det centrale resultat af dadaforskningen er at ismeister har glemt de spørgsmål de svarer på og tager stilling til.

Det var derfor nødvendigt at oprette DDFDFG bestående af tre skolede kadrer. Arbejdet har båret frugt.

Vi skal nu snart begynde at stille spørgsmål!

Iøvrigt kan vi til glæde for læserne her bringe de 6 svar:

»Udsigt gengive skolopender fra Eiffeltårnet
vældig vom tænker og tænker
smertefri mekanisme 179858555
ieho, bibo, fibi, aha
min gud, å min gud, langs med kanalen
barselfeberen, kniplinger og SO₂H₄.«

(Tristan Tzara)

DADA

Rapporter og fagplaner

Udviklingstendenser inden for de frie uddannelser

De frie uddannelser kan ses som et led i de almindelige demokratiseringstendenser der har præget de sidste år, men for mig har de især interesse som en side af den bevægelse, der tog sin begyndelse for 5–10 år siden, og som er karakteriseret ved grupper af mennesker, der på eget initiativ har opnået eller taget den fulde medbestemmelse og ansvar for de dele af deres liv og arbejde, under en form der stiller alle lige med hensyn til indflydelse. Dette er foregået på vidt forskellige felter i forskellig grad, inden for eller uden for »systemet«, og jeg kan i flæng nævne de mange boligkollektiver, de meget få produktionskollektiver, højskoler og enkelt institutioner som den rejsende højskole, det nødvendige seminarium, de frie gymnasier i Skandinavien og kunstakademiet i København. Når jeg her vil holde mig til uddannelserne, skyldes det at mit eget arbejde ligger her, og at de kontakter jeg har haft, hovedsagelig har været til uddannelsesinstitutioner.

Det jeg vil beskæftige mig med er dels, om vi har noget tilfælles i erfaringer, problemer, struktur og udvikling, dels om man ud af alt det vi går og roder med kan drage nogle generelle problemstillinger, det er værd at beskæftige sig med. – Vil det være muligt efter så kort en levetid at sige noget om fremtiden? Skimter vi et univers, der ser ud til at kunne bære?

Fællestræk i de første års udvikling

Karakteristisk for oprettelsen af frie institutioner har været, at den er sket ud fra negative definitioner. Den har sin rod i utilfredshed og oprør overfor tvang og formynderskab, og det har så manifesteret sig rent praktisk i at man, ofte kritikløst, har afskaffet de autoritære strukturer, samt at man i det daglige arbejde afstår fra anvendelse af straf, kontrol, status og magtanvendelse under enhver form. Først da har man kunnet tage de oprindelige, idealistiske og ofte utopiske mål op til en kritisk og realistisk vurdering i forsøg på at opstille positive formuleringer af uddannelsernes mål og indhold.

Samtidig med dette plejer man at begynde med en eller anden form for tilvalgsordning. Jeg har set det mange gange og spekuleret over hvorfor. Det kan være fordi det autoritære system først og fremmest har været oplevet i form af en spændetrøje for den enkeltes udfoldelse, og at et system med valgfrihed syntes den umiddelbare løsning. En tilvalgsordning er nok også den nemmeste at argumentere over for systemet på dets egne præmisser.

Hvis man søger en positivt formuleret fællesnævner for de frie uddannelser, kan jeg foreslå følgende: en uddannelse hvor den enkelte og institutionen kan tillade sig at opstille egne mål og forlange dem respekteret.

Men efter at den første begejstring over autoriteternes afskaffelse har lagt sig, viser det sig de fleste steder, at man samtidig har fået nedlagt enhver struktur og indført ganske kaotiske tilstande. Og man går ind i en periode, hvor intet synes at lykkes. Hvor utallige projekter sættes igang og aftaler indgås, og hvor meget lidt gennemføres andet end til overlevelseshniveau.

Magtesløshed, depression og desperation er de fremherskende følelser i den tid. Den er endvidere karakteriseret ved en afhængighed af øjeblikkelige stemninger, sommetider lykkes alting uden at man egentlig kan sige hvorfor, somme tider mislykkes alting på lige så uforklarlig vis. Man er også tilbøjelig til at svinge mellem yderligheder, således at man det ene øjeblik kan fremhæve kaos som en værdi i sig selv og i næste åndedrag kan forsøge en sporadisk genindføring af autoritære kontrolforanstaltninger for dog at få en eller anden slags hold på tingene.

De værdier, der kan hentes i den periode, er først og fremmest en åbenhed og ærlighed, som kan få en til at opleve, at man trods frustrationer alligevel er kommet tilværelsen et skridt nærmere. I den almindelige strukturløshed er man så også tilbøjelig til at forankre sig i nære forhold til enkelte personer, man kan have tillid til og arbejde sammen med – med megen varme i disse forhold.

De fleste går ud af disse oplevelser med et syn på omgivelserne, der nok så meget vurderer andre efter deres handlinger som efter deres ord og teorier. Og med en betydelig skepsis

over for den virkelig forbavsende mængde vrøvl, ofte meget vel-formuleret, vi som mennesker kan få haspet af os tilsyneladende uden at trættes. Er man heldig, er denne skepsis parret med en almindelig munter velvilje over for folk i almindelighed.

Denne kaotiske periode møder man i alle de institutioner, der arbejder med en kompliceret opgave inden for systemet, og som har måttet bryde de gamle strukturer ned. Den findes ikke på samme måde i nyoprettede foretagender med en veldefineret målsætning som f. eks. den rejsende højskole.

I løbet af en sådan åben periode opstår nødvendigvis spørgsmålet: »Hvad vil vi egentlig med denne skole, institution, dette akademi etc.?« Bruger vi vores frihed til at etablere et pædagogisk supermarked, hvor den enkelte kan vælge og vrage mellem forskellige pædagogiske delikatesser (glem ikke ugens tilbud!), eller er vi en gruppe mennesker, der sammen forsøger at foretage os noget fornuftigt?

De foretagender, jeg kender til, befinder sig på nuværende tidspunkt midt i en konstruktiv debat om hovedemnerne: struktur, ansvar, social placering og målsætning. Jeg har endnu ikke mødt en institution, der er kommet udover dette stade, og en sådan debat må vel også være fortløbende og uden ende.

I det følgende vil jeg kort beskrive betingelserne, hvorunder denne debat føres og derefter behandle de 4 emner enkeltvis i erkendelse af at de sådan set er hinandens forudsætninger. Resten af tiden vil jeg bruge til at

gennemgå nogle hovedtemaer i debatten, som måske kan have almen interesse.

Arbejdsbetingelser

Først og fremmest vil jeg gerne fastslå opgavens enorme omfang. De perspektiver og muligheder der oprulles, når man forsøger at skabe alternative normer midt i et fungerende system, i samklang, i modsætning til eller uafhængigt af dette, efter eget valg, kan virke afskrækkende i deres uendelighed, og det kræver en ikke ringe stædighed at holde ved.

Endvidere møder meget få med de nødvendige forudsætninger for deltagelse, dvs. de har ikke tidligere arbejdet under forhold, der gav dem lejlighed til at handle under ansvar, og den tidligere uddannelse har ikke givet dem nogen væsentlig indsigt i samfundsforhold. Begge dele skal først møjsommeligt erhverves samtidig med gennemførelsen af et fagstudium.

Endelig er muligheden for at gå fejl af hinanden og lægge hinanden hindringer i vejen mange gange forstørret i en institution på dette første »barnlige« stadium. Ikke således at forstå, at man i og for sig behøver frygte manipuleren eller magtmisbrug. Det er min erfaring, at hvis man fastholder den åbenhed i alle forhold, som er kendetegnet for de frie uddannelser, så er faren for at en lille gruppe over længere tid skal dominere foretaget mindre her end andre steder. I den sidste ende vil fornufsten råde i en fri forsamling, folk finder sig ikke i

tyranni og mister interessen for magtspil og vanvid efter et stykke tid.

Men opgaven kræver en langt mere udstrakt sætten sig ud over sig selv end de fleste er vant til. Dækker man sig ind ved at hænge sig i formaliteter eller ved at indtage skudsikre holdninger, kommer man let til at hindre institutionens udvikling. Misforståelser og mistolkninger af hinandens hensigt hører til dagens orden, og med lidt ond vilje har man altid muligheden for uden større anstrengelse at genindføre kaos.

Her har man kunnet trække på den realistiske holdning til forholdet mellem ord og handling, der kan opnås i den første periode, samt det ønske om oprigtighed og forståelse af andre, der har været et af hovedtemaerne i de senere års ungdomsbevægelser og ofte ligger til grund for institutionens oprettelse.

Erkendelsen af fejltagelsens uundgåelighed og værdi er heller ikke foragte. Som den danske skoleinspektør Henrik Sidenius plejer at sige det: »Det det gælder om er at begå mere og mere kvalificerede bommerter«.

Struktur

Et af de mest slående træk ved strukturløsheden er oplevelsen af at man er en del af en slags Molok uden bevidsthed. Man lever og handler i et foretagende, hvor grupper og enkeltpersoner kører projekter, som aldrig kommer til andres kendskab, hvor man rundt om tumler med problemer uden at vide, om andre har de samme

problemer og om de løses på samme måde, hvor store forehavender sættes igang og gennemføres uden at man drager nogen fælles erfaring af dem.

Når man søger ud af strukturløsheden, er en af de første opgaver at skabe en struktur og organisation, der sikrer kommunikation og erfaringsprocesser, og derved skaber en fælles bevidsthed og et kontinuerligt forløb i handlinger og udvikling. Det er en tilfredsstillelse at se at man kan oprette en struktur der varetager de ovennævnte formål, uden at det medfører at enkeltpersoner eller grupper får mulighed for at styre eller udøve magt over andre.

Længere kommer man nok ikke med struktur alene. Forudsætningerne for en debat og stillingtagen til ansvar, social placering og målsætning er skabt, videreudvikling af strukturen vil afhænge af, hvilken stilling man tager.

Ansvar

Det er mange gange blevet pointeret, at man ikke kan forvente at folk vil føle ansvar for et område, hvor de ingen indflydelse har. Når man kræver medbestemmelse vil det i og for sig sige at man kræver retten til selv at tage ansvaret for sine handlinger. Man kan også sige det sådan, at med friheden til at forme et område følger i sig selv ansvaret for konsekvenserne af ens handlinger (hvor selv det at nægte at tage ansvaret er en forholden sig til ansvaret). Når man taler om frihed under ansvar, så giver dette ingen mening for mig. Frihed er på mange

måder det samme som ansvar eller fører af sig selv til ansvar.

Når jeg med nogen sikkerhed tør påstå dette, så skyldes det, at jeg har set det virke så mange gange på samme måde. En ny gruppe på Det frie Gymnasium vil for det meste begynde med at opføre sig som den plejer. Efter nogen tids forløb iagttager den med nogen forbavelse at ikke alle opfører sig ens eller ser ens på tingene, og at gruppens forehavender ofte går i fisk. Efter forgæves at have ventet på at »nogen« skal gøre noget ved det og sørge for at der foregår noget fornuftigt, går det op for gruppen og den enkelte, at det er op til dem selv at løse opgaven, og at det der kommer ud af det er deres barn, med alt hvad denne sammenligning nu kan bære. Denne erkendelse medfører erfaringsmæssigt en betydelig angst og usikkerhed indtil den afløses af ansvarlige handlinger. Jeg ser ikke hvordan man kan undgå denne proces uden ved at søge ufriheden, og afskrive sin medbestemmelse.

Lad mig haste med at fastslå at jeg mener det unødvendigt og forkert at kaste en gruppe ud i det totale ansvar på én gang uden noget at holde sig til. De stærke bliver ganske vist stærkere på den måde, men et utal af enkeltpersoner og hele grupper bliver mast i processen uden at det gavner nogen eller noget. På DFG kørte vi de to første årgange på den måde og det var ofte hæsligt at bivåne og deltage i. Mange måtte forlade os og søge steder hvor der var mulighed for en eller anden slags trykthed. Vi kan måske undskylde det med vores uforstand og mangel på erfaring. Jeg mener at vi idag har

mulighed for at støtte en ny gruppe i dens udvikling uden at gøre vold på dens selvstændighed eller ret til at bestemme over sig selv. Dels er vi i stand til at beskrive de opgaver der skal løses, så at situationen ikke forekommer uendelig, dels kan vi trække på de ældre elevs og lærernes erfaringer. Og vi kan lade dem selv følge deres egen udvikling i årgangsmøder hvor de kan opleve at den enkelte eller den mindre gruppe ikke står isoleret med sine problemer, men at de deles af andre og kan løses i fællesskab.

Men for at vende tilbage til ansvaret som sådan er det ikke nogen tilfældighed at man inden for de frie uddannelser taler mere om ansvar end om frihed. Dette manifesterer sig først inden for institutionen, hvor man forsøger at løse opgaverne gennem en struktur baseret på aftaler mellem ansvarlige grupper og personer, med en rimelig fordeling af ansvaret, så at alle kan deltage, og man kan varetage opgaver og områder for hinanden. Det frie Gymnasiums »reglement« kaldes således slet og ret »ansvarsfordelingen« og går mere ud på at præcisere ansvarets karakter og omfang end at give anvisninger på hvordan man skal opføre sig.

Social placering

Men fuldt så påtrængende og i det lange løb mere afgørende for institutionens udvikling er spørgsmålet om ansvaret udadtil. I de tidligere systemer var jo også målsætningen fastlagt og dermed mere eller mindre fordækt institutionens og dens medlemmers nutidige og fremtidige sociale rolle og ansvar. Forsåvidt man ikke er i stand til at omdefinere disse og indrette det indre indhold og struktur derefter vil man i den sidste ende blot fortsat tjene »systemet«. Den indre frihed bliver til en navlebeskuelse, og institutionens virke bliver selvmodsigende og meningsløst. Man ser da også overalt langvarige og heftige målsætningsdebatte, hvor det sociale ansvar er hovedtemaet. Til denne debat møder de frie uddannelser med to alvorlige grundspørgsmål:

Det første er: Hvorledes stiller vi os til det forhold, at uddannelsen bekostes af skatteborgere, hvis repræsentanter måske definerer vores sociale rolle og opgave anderledes end vi, måske endog stiller sig fjendtligt overfor at vi overhovedet selv definerer vores rolle.

Det andet og voldsomste er: Hvad stiller vi op med vores privilegium. I en verden der hovedsagelig består af understrykkelse, har vi tilranet os en handle- og rådefrihed, der ellers kun er overklassen beskåret. Er det muligt for os, fortsat at solidariser os med de undertrykte. Vi lever stort set en behageligere tilværelse end de fleste og fede jobs venter os. Hvorledes forvalter vi dette forhold?

Jeg er ikke i stand til at besvare disse spørgsmål direkte. Det gøres nok mere i handling end i ord og jeg tager nogle af de problemer de medfører op som temaer under debatten. Der er skrevet meget meget om det, det er vanskeligt at undgå puritanisme eller hykleri når man forsøger at gøre op. – Ordene respekt og ydmyghed falder en somme tider ind i denne sammenhæng.

Målsætning

Vi forsøgte sidste år en målsætningsdebat på DFG. Vi tog en fredag og en arbejdsdag, delte os op i 15 grupper, der hver formulerede et forslag, hvorefter vi nedsatte en arbejdsgruppe der skulle forsøge at komme med en samlet opstilling til debat og vedtagelse. Efter en måneds forløb vendte gruppen tilbage med en erklæring om at det var umuligt at opstille en samlet målsætning for en institution som vores, der samtidig var acceptabel og forståelig for alle. Vi var på det tidspunkt dødrætte og bebyrdede af mange andre problemer, så vi lod det stå ved det. Der er ingen der har nævnt det siden og vi lever til daglig på en række uformulerede mål af almindelig medmenneskelig art, hvoraf medbestemmelsen ligger i selve vores struktur og vel nærmest betragtes som en naturlig ting. Jeg var på det tidspunkt ikke enig med målsætningsgruppen. Ganske vist mente jeg også, at det på daværende tidspunkt var umuligt at opstille en målsætning, men jeg følte at vi kunne have draget nogle erfaringer, som kunne have fået os til

at arbejde henimod de nødvendige forudsætninger for en kvalificeret debat.

For det første viste det sig at et meget stort antal elever ikke anede hvad en målsætning var og hvad den evt. kunne bruges til.

For det andet var mange i tvivl om hvad der forventedes af dem. Om de skulle komme med deres egne ønsker eller beskrive formålet med hele verden.

For det tredje blev det helt klart, hvor stor en rolle den sociale placering betyder i spørgsmålet om målsætning.

For det fjerde blev det lige så klart at vi vidste alt for lidt om samfundsforhold.

Men som sagt blev det ikke taget op. Ifølge ansvarsfordelingen skal klasserne i hvert fald opstille delmål for undervisningen, hvilket burde give nogle erfaringer med at arbejde efter en målsætning. Og vi placerer idag samfundsstudier centralt i undervisningen, så måske kommer den dag hvor vi uden at have sigtet efter det faktisk har forudsætningerne for at føre en kvalificeret målsætningsdebat. Dette så meget mere som den sociale rolle ofte dukker op i debatterne.

Ellers er det almindeligt på de institutioner, jeg kender, at de eneste der kan opstille en målsætning og arbejde effektivt efter den, er marxisterne. Formodentlig på grund af det helheds-syn på samfund og handling, som marxismen er ene om at kunne tilbyde.

Og hermed til en række problemstillinger, der på forskellig vis har manifesteret sig under den fortsatte debat om ydre og indre forhold:

Forhold til samfundet

Når man ønsker at formulere en mål-sætning ud fra ens opgave i samfundet, så ser jeg ikke bedre end at det bør gøres i et møde med de samfunds-grupper der kan tænkes at have betydning for ens virke. Dvs. dels de grupper man ønsker at solidarisere sig med, dels dem som ens arbejde vil komme til at berøre.

Det synes mig meningsløst at fore-stille sig at man inden for murerne kan tænke sig til en social placering eller at man på forhånd kan fastlægge hvilket resultat et sådant møde bør udvise. Det væsentlige er vel at man søger at indrette sine handlinger så at man er brugbar for andre, og det mener jeg bedst man kan ved at spørge dem om hvad de har brug for. Et sådant møde må ske på lige fod, på basis af gensidighed og med ting man kan være fælles om. Dette kan være vanskeligt mellem intellektuelle og håndværkere. Der er gjort ret få kon-taktforsøg og resultaterne er ikke overvældende. På nuværende tidspunkt må det vigtigste være at komme igang og blive ved, selvom det ikke i første omgang kommer til at svare til vores forventninger. Også her må man kunne drage nogle erfaringer og finde en form.

Viden og handling

Når man ønsker en kvalificeret indsigt i det man beskæftiger sig med eller søger et helhedssyn på sit virke, er videnskaben i høj grad brugbar. Jeg mener det dog nødvendigt at påpege nogle grundlæggende forskelle i forskerens og handlingsmenneskets eksistentielle situation, som gør at man idag må se sit forhold til videnskaben lidt an:

Det ligger i forskerens grundvalg, at han er ansvarsfri.

Det vil dels sige, at han er fri til at vælge arbejdsfelt og metode, hvilket sådan set er i orden, bortset fra at man ofte ser, at et emne vælges fordi det egner sig til en metode.

Men det vil først og fremmest sige at forskeren ikke er forpligtet til at løse det problem han beskæftiger sig med, samt at han ikke behøver bære konsekvenserne af sine resultater. Dette vil selvfølgelig ikke sige at en forsker ikke selv kan forpligte sig, hvilket ofte ses idag, men selv her er der den afgørende forskel, at man ikke forventer at han skal bære ansvaret for andet end det han er sikker på. Her adskiller han sig fra os andre, der særdeles ofte står i den situation, at vi skal træffe en afgørelse på utilstrækkeligt grundlag og bære det fulde ansvar for konsekvenserne.

Det ligger i den naturvidenskabelige metode at den søger kontrol med omgivelserne.

Videnskaben er opstået i en tidsalder, hvor beherskelsen af naturen var en af menneskets væsentligste opgaver, og denne opgave synes jeg afspejler sig

i dens metode. I selve det, at man søger love, der er gyldige til enhver tid, i det at en teori kun er gyldig hvis den kan bruges til at forudsige fremtidige forløb ligger for mig et forsøg på at opnå kontrol og beherskelse. Og jeg er bange for at hvis man ukritisk overfører denne metode til studiet af mennesker, så vil naturvidenskaben ifølge sin natur, bevidst eller ubevidst søge at levere resultater, der kan kontrollere eller binde menneskers adfærd.

Det vil sige at videnskaben er brugbar hvis kontrol er hvad man er ude på. Det er man jo somme tider, men ikke altid. Og i alle tilfælde er der megen forskel på, om man er på den ene eller den anden side af kontrollen.

Det naturvidenskabelige forsøg lader sig ikke overføre på mennesker.

Jeg ser ikke hvordan det korrekte videnskabelige eksperiment kan anvendes i samfundsvidenskaberne uden forbavsende resultater:

For at en iagttagelse kan kaldes objektiv, fordres der en sådan afstand mellem forsker og objekt, at genstanden ikke påvirkes af iagttagelsen. Dette kan næppe lade sig gøre med folk, der er ved deres sansers fulde brug. Den indlysende brug af »one-way windows« afvises af de fleste forskere som uetisk. Det ville nok også medføre en stemning som i en Frankenstein film, med folk der gik rundt i hemmelige gange og iagttog andre gennem øjet i et portræt.

Det kræves at forskeren forholder sig uhildet, hvilket vil sige at han ikke engagerer sig følelsesmæssigt eller

forpligter sig over for dem, han studerer. Dette kan tilsyneladende lade sig gøre, men jeg tror ikke det er sundt for forskeren. En sådan stillen sig uden for de almindelige love for menneskeligt fællesskab gør ham til en så speciel person, at man kan tillade sig at tvivle på, om hans sunde dømmekraft kan bevares på andre områder. Det kan her nævnes, at det at man betragter andre mennesker som ting, er et almindeligt kendetegn for schizofreni, og således ikke egnet til at indgyde tillid. Det kan selvfølgelig være meget sjovt med den slags betragtninger, men jeg synes virkelig at de perspektiver, der rulles op af visse grupper af forskere inden for f. eks. genetikken eller psykofarmakologien, rummer træk af paranoide fantasier.

Muligheden for at kunne gennemføre et eksperiment med mennesker er også tvivlsom, fordi man næppe kan forhindre forsøgskaninerne i selv at tolke eksperimentet og gøre deres opfattelse gældende over for forskeren, hvilket ikke er sund videnskabelig praksis.

Endelig er der den omstændighed, at man normalt i naturvidenskaben kan smide ingredienserne væk, hvis forsøget mislykkes, eller de bagefter er ubrugelige. Meget få mennesker vil finde sig i dette. Hvis et eksperiment synes at udvikle sig i negativ retning, vil de allerede på et tidligt tidspunkt forsøge at ændre på eksperimentet eller afbryde det. Ofte længe før der er nået noget, der kan kaldes videnskabelig sikkerhed. Inden for pædagogikken har vi derfor kun

sjældent rapporter om »mislykkede« eksperimenter.

Udfra de lidt dystre betragtninger, jeg her har anført, kunne det se ud som om de eneste velegnede steder for en strengt naturvidenskabelig holdning til mennesket var koncentrationslejre og krigsramte områder.

Jeg har dog andre konklusioner, jeg ønsker at drage angående forholdet til videnskaben og skal senere vende tilbage til det. Som en foreløbig illustration af min holdning kan jeg anføre følgende eksempel: Hvis man som arkitekt ønsker at skabe et medmenneskeligt miljø, så kan det tænkes at man lader en sociolog undersøge folks boligvaner og behov og derefter indretter boligkvarterer i overensstemmelse med hans anvisninger. Dette lyder tilforladeligt, men efter min mening har man ved at indskyde den videnskabelige metode mellem sig selv og dem man bygger for, snarest lagt en ekstra afstand mellem parterne, og chancerne for medmenneskelighed er betydeligt forringede.

Det er stærkt begrænset, hvad videnskaben kan sige om fremtiden.

Denne min sidste påstand angår især folk der beskæftiger sig med noget nyt og oprøvet.

Så vidt jeg kan se, kan videnskaben kun forske i det der foreligger. Udfra de lovmæssigheder man kender og de udviklingstendenser man iagttager kan man så forsøge at danne sig et billede af fremtiden, idet man går ud fra at de almengyldige love man har søgt bør være så stabile at de også har gyldighed fremover.

Jeg føler mig ikke overbevist om at dette kan lade sig gøre i en del af universet der stadig er i udvikling, som netop mennesket og dets relationer til omverdenen. Ved at projicere idags iagttagelser ud i fremtiden opnår man kun et forsøg på at fastholde fremtiden i nutidens virkefelt, og med mindre man bekender sig til en streng determinisme, må man erkende at fremtiden indeholder valg og reaktioner, der kan have flere udfald, således at usikkerheden stiger eksponentielt med afstanden i tid.

Det synes mig klart at fremtiden må erkendes gennem handling og at man vil finde »naturlove« der ikke kan forudsiges udfra hvad vi ved idag. Gang på gang har vi set lægmænd foretage nyskabelser, som videnskaben erklærede umulige, og når det så alligevel lykkedes, blev det videnskabelige univers udvidet tilsvarende. Flyvemaskinen kom som bekendt før aerodynamikken. Hvad ville vi idag kunne sige om lovmæssighederne for telepati, for at tage et lidt vildt eksempel.

Endelig må jeg gøre opmærksom på, at ethvert udsagn om fremtiden er en fantasi. Og når videnskaben udtaler sig om fremtiden, så er det også en fantasi, i dette tilfælde opstillet som et system af logiske deduktioner, hvilket i mine øjne gør den blot endnu mere fantastisk. En sådan logisk fantasi er som andre drømme underkastet en del ubevidste impulser og ønsker hos den der nærer den, og der kan være den fare ved det at den synes mere troværdig end andre drømme på grund af sin sammenhæng og »nøgtnerhed«.

Lad mig tage et upopulært eksempel:

Der er for mig afgørende forskel på Karl Marx som samfundsanalytiker og som forudsiger af fremtiden. Hans politiske forudsigelser synes mig fantasier, der nok er baseret på hans samfundsanalyser, men som i lige så høj grad afspejler hans øvrige personlighed, der ofter kan forekomme autoritær og intrigant. Det kan være vanskeligt at finde en balance i sit forhold til Marx, der rummer ens respekt for ham som samfundsanalytiker og handlingsfilosof sammen med ens skepsis over for ham som profet og organisator.

De bedste og mest ærlige kritikere og analytikere, som f. eks. Nils Christie og Steinar Kvale, bliver ofte vage, når de skal udtale sig om fremtiden. Deres felt er som bekendt sociologiske og politiske analyser af uddannelsessystemet. Jeg har ofte hørt folk kommentere deres skrifter i vendinger som: »Jamen han siger jo ikke noget klart om hvad der bør gøres«. En sådan kritik synes mig meningsløs. Her overlader videnskabsmanden det med fuld ret til os andre at forme fremtiden gennem handlinger.

Denne bredside mod samfundsvidenskaberne er i sin fulde udstrækning vendt mod en kritikløs overførelse af naturvidenskabens metode på studiet af mennesket. De problemstillinger, jeg ovenfor har ridset op, er særdeles velkendte inden for samfundsvidenskaben, hvor der idag foregår en livlig debat. Man kan med en vis forventning se hen til en afklaring af problemerne, men indtil da gør man nok klogt i at tage højde for *hvem* man

har for sig når man henvender sig til videnskaben, og hvilken holdning han indtager i dagens debat. Det skulle også her være muligt at komme på talefod med hinanden i en debat om viden og handling.

Det vil selvfølgelig være meningsløst om man ikke selv indtog en videnskabelig holdning, forstået således at man fra tid til anden træder et skridt uden for hverdagen og foretager en nøgtern analyse af en situation eller et forløb.

Det vil være lige så meningsløst ikke at drage nytte af de meget righoldige iagttagelser og metoder, som videnskaben kan levere, hvis man blot holder sig for øje at man ikke kan forvente mere af videnskabsmanden, end han i sin specielle situation kan yde.

Det afgørende skel ligger i, hvad man søger i videnskaben, og hvilken grundlæggende modalitet i forholdet til tilværelsen, der afspejles heri.

Om man søger en rettesnor for sine handlinger, eller om man ønsker at erkende sit virkefelt.

Hvis vi ser på modalverberne kan den ene holdning karakteriseres ved udsagnene: »jeg skal«, »jeg bør«, »jeg må«, »jeg behøver«, eller spørgsmålene »hvad skal jeg?« osv. og man kunne måske kalde dette den autoritære holdning.

Den anden grundholdning er baseret på: »jeg vil«, »jeg kan«, »jeg tør« og måske »jeg gider« og kunne kaldes den frie eller ansvarlige holdning.

Går man ud fra den første holdning, er det almindeligt, at man forsøger at erkende virkeligheden i opbygningen af et videnskabeligt velfunderet

samfundssyn, og at man ud fra dette system udleder en rettesnor for sine handlinger samt normer for sin omgang med andre. Samt at man ser forståelsen af menneskelige reaktioner som fastlæggelsen af en række behov, der bør opfyldes. Man søger at gøre »det rigtige« og må derfor kende sandheden og formulere den i et etisk system, som er ens sikkerhed.

Udfra den anden holdning vil handlingen og det ansvar den medfører være det primære. Og man forsker omgivelserne for at lære sig selv og sit territorium at kende, deri indbefattet begrænsninger, muligheder og forpligtelser. Man afskriver og benægter muligheden af at opstille et helhedssyn, der dækker alle menneskelige forhold og kan binde ens handlinger, og man ser med skepsis på sådanne systemer. Erfaring og klargørelse af hvad man selv kan, vil, og tør spiller lige så stor en rolle for en som viden. Man søger for det meste sin sikkerhed i direkte følelsesmæssige forhold til andre i samarbejde og dagligliv.

Lad mig for at undgå enhver misforståelse gøre opmærksom på at jeg med disse korte rids ikke mener at have delt verden i to, eller beskriver to mennesketyper. Det kan måske lade sig gøre at føre en videre debat udfra de synspunkter, men jeg har ikke tænkt så langt. Hvad jeg er ude på er at beskrive to grundholdninger, jeg ofte har mødt, især når man står over for noget nyt – og man spørger: »Hvad er det rigtige at gøre i denne situation« eller »Hvilke muligheder byder denne situation på«. Denne forskel i holdning kan ofte give alvorlige problemer i et samarbejde,

somme tider kan det være svært, blot at komme på talefod med hinanden.

Jeg vil gerne slutte dette foreløbige opgør af forholdene mellem viden og handling med Heisenbergs påstand om komplimentariteten mellem handling og omtanke. Dette vil sige at en handling har størst styrke, når den er helt spontan og uovervejlet, og at den bliver svagere jo mere omtanke der ligger før – indtil man ved den totale overvejelse helt holder op med at handle. Med handlingens styrke menes her den umiddelbare kraft, hvormed den opleves, det siger ikke noget om hvilken effekt den vil have.

Og jeg vil gerne følge dette op med påstanden om at afgørelsen om hvor meget man vil overveje, før man handler er et eksistentielt valg, hvilket med Sartre vil sige, at der ikke kan gives nogen retningslinier for valget, og at man dermed skaber verden og sig selv. Det er iøvrigt min opfattelse, at eksistentielle valg først og fremmest træffes i situationer, der indeholder en komplimentaritet.

Frihed og energi

I det foregående har jeg hele tiden beskæftiget mig med frihed i forhold til eller ensbetydende med ansvar. Man kunne måske vende tilbage til nogle betragtninger over frihedsbegrebet, idet man dog på forhånd må erkende at det er et vanskeligt tilgængeligt og mangetydigt fænomen og lige som kærligheden bedre kan erfares end defineres. Måske kan man forsøge at snige sig ind på friheden.

Det er iøjnefaldende at friheden altid defineres negativt. Som noget der ikke er der. Friheden er fraværet af tvang, autoriteter, regler, pensumkrav, mødepligt, begrænsninger af enhver art eller livet i almindelighed, alt efter hvad det nu er man ønsker ikke skal være der. Men hvad er friheden selv.

Hvis man på denne måde søger en positiv definition af friheden, kan man måske søge i oplevelsen af frihed. Under hvilke omstændigheder har man oplevet sig selv på en måde som man vil betegne som fri. Jeg vil tage en række for mig typiske eksempler:

– Der er dage, hvor man føler at verden står en åben. Hvis man føler sig hel og i overensstemmelse med livet omkring en. Og at omgivelserne blot venter på at man skal gøre noget ved dem, fordi man er i stand til alt.

– Når man løber på ski og nyder farten og hengivelsen i de færdigheder terrænet kræver af en, eller måske har vovet sig ud i noget, der ligger på grænsen af, hvad man kan klare, og har overvundet sin frygt.

– Når man i sit arbejde eller på anden måde har mødt en forhindring, der synes uoverstigelig og kræver alle ens kræfter, og man på et tidspunkt mærker at den viger for ens indsats.

– Når man bader om natten om sommeren.

– Når man efter at have arbejdet under pres i lang tid kan lægge en byrde fra sig som overstået.

– I forløb, hvor noget andet end en selv »tager over«, hvor man drives til handlinger, man ikke er herre over og ofte ikke forstår, men som kan opleves som mere end selv ens rationelle handlinger.

I alle disse situationer har jeg følt mig fri, bortset fra at jeg løber dårligt på ski, og kun sjældent overvinder min frygt på dette område.

Hvis man ser på fælles træk i oplevelserne, så rummer de fleste en form for samvirke med omgivelserne, men fælles for dem alle er at de betegner en høj tilstand af energi eller en ændring til en højere energitilstand. Jeg tror ikke man kan tale om frihed i positiv forstand uden at tale om energi, og vover påstanden: »Frihed er, når energien flyder«.

Jeg kan tage et præcisere eksempel på to former for frihed:

På samme måde som når man vandrer i fjelde og fra tinderne ser ud over naturen, kan man føle at ens interesse omfatter hele verden med alle dens forhold og muligheder, som om ens energi er spredt i et tyndt lag over et stort område.

Men man kan også vælge at stige ned fra tinderne og gå en enkelt vej. I et sådant engagement samles energien i en tæt strøm, hvor man oplever at forhindringer (også i form af udfordringer og konfrontationer) er til for at mødes og snarere forstærker ens energi end det modsatte. Man oplever også at verden åbner sig undervejs, og man ser ting, som kun kan opleves i et engagement, der kræver at man giver afkald på en række andre muligheder.

Begge disse tilstande vil jeg kalde frihed, men i to forskellige energiformer. Som ved forholdet frihedsansvar mener jeg kun at have belyst en enkelt side af friheden, og jeg føler at jeg kun står ved begyndelsen til en erkendelse.

Logik

I samarbejdssituationer som i hele samfundet er det nødvendigt med en entydighed i beskrivelsen af omgivelserne for overhovedet at kunne meddele sig til hinanden. I handlings-situationer er det endvidere nødvendigt at kunne fastslå om der foreligger enighed eller uenighed om mål, tolkninger osv.

Til opnåelse af en sådan entydighed/enighed anvender man for det meste logikken sådan som den afbildes geometrisk i mængdelæren. Det vil sige at man opdeler verden i kvalitetskategorier og prøver at trække præcise grænser for dem ved definitioner. Skal man prøve at fastlægge, dvs. opnå enighed om, et fænomen, vil det for det meste ske på den måde, at man diskuterer, hvilke af de i forvejen vedtagne kategorier, det kan tilhøre, og hvor de nøjagtige grænser skal trækkes. På samme måde sikrer man en ensartethed i samfundet gennem love, der trækker grænser for folks adfærd så præcist som muligt.

For mig at se er dette en fremgangsmåde, der egner sig bedst blandt folk der ikke kender eller er fremmede for hinanden, samt i konfliktsituationer. Det er da også karakteristisk, at

logikken er udformet på et tidspunkt, hvor de små samfundsenheder og stammesamfund, hvor alle kendte hinanden, gik i opløsning og afløstes af større samfund. Her måtte man opgive det nære forhold til alle og sikre sig ensartethed gennem en begrebsverden med basis i det meget stabile og entydige visuelle univers.

Når man har arbejdet sammen i nogen tid og kender hinanden fra en lang række samværsituationer, ser det ud som om man med held kan anvende en anden fremgangsmåde, når man vil fastlægge en enighed om tolkningen af en situation, der kan være basis for fælles handlinger. Man kunne her tale om en associerende logik, på den måde, at man i en samtale forsøger at leve sig ind i de andres forestillinger ved at se, hvilke associationer man kommer med i forhold til et begreb eller en situation. Denne måde at følge hinandens tanker på er meget almindelig blandt nære venner og kan i en tæt arbejdsituation give et meget frugtbart og righoldigt resultat.

En visuel model af et begreb vil i så tilfælde ikke have form af en velafgrænset cirkel, men snarest ligne en blomst eller en lidt rodet tegnet stjerne, med en tæt kerne, som er begrebets centrale indhold, hvorfra der går linier der spredes og bliver utydeligere når man fjerner sig fra centrum. Den logiske proces vil forme sig som et forsøg på at nærme sig en fællesopfattelse af kernen, på den måde at man prøver at følge hinandens veje til og fra kernen. Derimod vil man for det meste afstå fra at trække grænser, hvor man føler at begrebet bliver utydeligt.

Om denne fremgangsmåde kan bruges uden for nære personlige forhold må fremtiden vise. Stamme-samfundet benytter sig af en lang række fællesoplevelser og ritualer for at skabe en fælles bevidsthed inden for gruppen, og disse kan næppe produceres syntetisk eller bevidst.

Da vi opstillede ansvarsfordelingen på Det frie Gymnasium, forsøgte vi at forme den som en klargørelse af vores erfaringer og mål på en række områder, fastslå hvem de forskellige opgaver tilhørte, og så ellers overlade det til de enkelte områder og grupper at forme deres adfærd og tage beslutninger ud fra dette. Vi fik den ganske vist i hovedet igen med den kommentar at den jo ikke gav klare retningslinier for hvad man skulle gøre, og så måtte vi sætte os ned og dele den op i regler og anvisninger. Men grundtanken blev stående.

Og jeg kan ikke nægte at jeg stadig er meget tiltalt af tanken om et samarbejde baseret på en fortsat diskussion om mål, midler og erfaringer, med frihed til at handle derefter, i stedet for at man sætter grænser for vore handlinger gennem regler. På en måde synes det mig som om kineserne har anvendt denne fremgangsmåde, i et system bygget på studiet af henholdsvis Konfutses og Maos tanker, men så vidt jeg ved uden love i vesteuropæisk forstand.

Socialismen

Man kan vel ikke beskæftige sig med en alternativ uddannelse uden i sammenhæng med tanken om et alternativt samfund. Det eneste klare billede af et sådant samfund har vi i de socialistiske stater eller i forestillingen om socialismen. Og det eneste samfundssyn der fører den vej, er det marxistiske. Vi ser da også, at debatter om de frie uddannelsers mål og placering i høj grad er præget af socialistiske/marxistiske synspunkter. Jeg finder det rimeligt at redegøre for, hvor jeg står i denne debat.

Det synes mig klart at når man arbejder med at ændre forhold i samfundet, sådan som det er tilfældet med de frie uddannelser, må man se dette arbejde i sammenhæng med samfundet som helhed og arbejde ud fra en forståelse af dette. Og jeg er enig i at marxismen stort set er den bedste metode til at opnå indsigt i vort samfunds dynamik.

Men jeg kan ikke acceptere tanken om en »historisk nødvendighed« andet end i grove træk. Jeg føler mig ikke overbevist om at privat-ejendomsretten til produktionsmidlerne er den eneste årsag til menneskelig undertrykkelse og elendighed, hvor væsentlig den end er. Jeg synes vi har set eksempler på at det udmærket kan gøres på anden vis. Jeg tror heller ikke, at den socialisme vi taler om, på nogen måde er entydig eller forudbestemt. Jeg tror at socialismen kan være basis for vidt forskellige kulturer med meget forskelligt menneskeligt indhold,

og at det i høj grad er op til os at forme den efter vores vilje.

For mig at se vil hovedtrækkene i et socialistisk samfund være:

- retfærdighed og ligeberettigelse i alle samfundets forhold
- løsning af en række fællesopgaver
- et dybere og mere nuanceret forhold mennesker imellem (i dette sidste ligger ikke nogen forestilling om lykke, men blot dette at vi kan bruge andet og mere end hinandens præstationer).

En socialisme der ikke rummer alle disse 3 faktorer er efter min mening ikke værd at arbejde for. Hvis historien påviser nødvendigheden af et tyranni, så må jeg arbejde imod historien og er ligeglad om jeg brækker halsen på det. Så langt og betydningsfuldt er mit liv heller ikke. Og taktiske overvejelser kan nemt blive til intern omrokering af magtfantasier, hvad der desværre falder os mennesker ret let og er fristende for de fleste.

Jeg ser heller ingen grund til at afvente revolutionen før vi går i gang med at realisere vores mål. Tværtimod synes jeg at udviklingen i Østeuropa har vist, at hvis man med et slag ændrer produktionsforholdene uden at have nogen erfaring med, hvad man vil og hvordan det kan realiseres, så står man i stor fare for at falde tilbage på tidligere tiders magtstrukturer blot for at få tingene til at fungere. Og at disse magtstrukturer i høj grad er selvbevarende.

Ved at arbejde med at realisere vores mål, hvor vi er, har vi dels mulighed for en grundig bevidstgørelse, når vi støder sammen med systemet, dels har

vi mulighed for at finde frem til måder at indrette os på, som måske kan give os et fingerpeg om fremtiden. Eller hvad der for mig er det mest væsentlige, vi kan finde problemstillinger, der er mere værd at løse end dem det etablerede samfund kan stille op.

Kollektive og individuelle mål

I hele arbejdet med at realisere noget nyt kan jeg ikke noksom betone dynamikken mellem kollektive og individuelle mål. Den synes at møde mig overalt, hvor folk på en eller anden måde arbejder uafhængigt af systemet, og jeg kan ikke tænke mig noget socialistisk samfund, der ikke rummer denne dialektik. Her på akademiet har den tilsyneladende taget karakter af en polarisering, som i forholdet mellem afd. B og afd. C+. Efter min mening er en sådan modsætning ikke reel, på den måde at den som yang og yin bør kunne rummes inden for et foretagende eller en enkelt person uden at forårsage splittelse.

I dette står det kollektive for fællesskab og tilhør, realisering af overordnede mål og struktureret handlekraft, mens det individuelle står for variation og nuancer (også inden for fællesskabet), opfindsomhed og eksistentiel dybde i de enkelte forhold. Som jeg ser det er det alt sammen fundamentale menneskelige behov, som der må tages hensyn til, hvis man ønsker en hel tilværelse. En ensidig dyrkelse af kollektive mål fører let til gruppetyranni, undertrykkelse af den

enkelte, firkantet tænkemåde og en kedsommelig forudsigelighed af handlinger og udtryk. En ensidig læggen vægt på det individuelle kan vise sig som svælgen i stemninger, forkælelse, afhængighed af labile stemningsomsving og et samvær baseret på den stærkeres ret.

Jeg vil gerne slutte mit indlæg med at advare imod at vi søger eller tillægger os selv for megen eller for lidt betydning.

Vi er et led i en større proces, som nok fortsætter uden os, og det er nok heller ikke os der vil være de førende eller de mest betydningsfulde i en omskabelse af samfundet. På den anden side har vi nok af meningsfulde opgaver og behøver ikke at skamme os over vores indsats.

Hvilken betydning vi kan få, afhænger helt af os selv, og det vigtigste for mig er, at vi ikke benytter vores frihed til at undvige de konfrontationer vi naturligt ledes til. Det er nødvendigt at søge kontakt og samarbejde med alle for eller imod det samme som vi. Hermed mener jeg store dele af arbejderklassen, men også andre proletarer dvs. folk der er undertrykt eller utilfredsstillet af det nuværende samfund. Dette samarbejde er så meget mere vigtigt, fordi »systemet« står med en fasttømret velorganiseret struktur og med sikkerhed i en gennemarbejdet tradition, medens vi hidtil har arbejdet i hvert sit hjørne. Lad os i disse EF-tider ikke glemme det internationale samarbejde.

Såvidt jeg kan se er der arbejde nok til alle og ingen anledning til at få kolde fingre.

Adrian

Oprindelig åbningstale på Kunstakademiet 1972 og indledning på konferencen mellem de frie gymnasier i Oslo, november 1972.

Studievejederrapport

Direktoratet for gymnasieskolerne
Frederiksholms Kanal 26
1220 København K

Bagsværd, d. 26.4.1971

Det frie Gymnasium ansøger herved direktoratet om tilladelse til som forsøg at oprette en aflønnet studievejlederordning på gymnasiet.

Da karakterer, med undtagelse af de endelige årskarakterer, er afskaffet på gymnasiet, er der et meget *stort* behov for rådgivning og vejledning af eleverne undervejs i studietiden.

Denne rådgivning former sig dels som løbende orientering af eleverne om standpunkt o. l., dels som en samlet bedømmelse der foretages mindst 2 gange om året, hvor elevens stilling i hvert enkelt fag tages op og hvor også det samlede studieforløb vurderes.

Vi har i år foretaget een sådan samlet vurdering, formet som samtaler mellem lærer og elev, hvor man lagde vægt på, at ikke blot standpunktet blev taget op, men også problemer som arbejdsmetoder, holdninger, aftaler og anvisninger fremover, samt personlige og sociale problemer, der kunne berøre skolegangen. Rådgivningen mundede ud i et kort skriftligt referat udarbejdet af elev og lærer i fællesskab. Dette referat betragtes som elevens ejendom, og har sin plads i en kartoteksmappe, således at det kan tjene som grundlag for senere samtaler.

Det har endvidere vist sig at den selvstændige planlægning og gennemførelse af studiet, som er et af DFG's mål, i høj grad kræver at en lærer eller vejleder står til den enkelte elevs disposition. Det kan her dreje sig om påvisning af et fags muligheder, anvisning af metoder eller hjælp til selvkontrol. En sådan følgen op af den enkeltes studieforløb kan ikke undgå at beslaglægge tid udover de timer der er afsat til lærerne på skemaet.

Ved de samtaler der har været gennemført på gymnasiet, har det været sådan, at man uvægerlig er kommet ind på en række forhold, der selv om de ikke direkte berører det faglige arbejde, alligevel kan have afgørende indflydelse på en elevs skolegang. Boligproblemer, økonomiske vanskeligheder, problemer i hjemmet eller med et hverdagsmiljø, der er fremmed for skolen,

personlige og sociale konflikter kan ikke undgå at afspejle sig i forholdet til skolen og det daglige arbejde.

Hvis en elev fungerer dårligt på skolen, kan man næsten altid søge en del af årsagen uden for skolen. Ved at tage problemerne op med det samme de opstår, har man mulighed for at undgå social udglidning og lange perioder med urimelige konflikter inden og uden for skolen. I studievejledningen ligger endelig at der er mulighed for at være mellemlid mellem eleverne og andre samfundsinstitutioner. Ofte er hverken elever eller forældre klare over hvilke muligheder samfundet tilbyder som støtte. I 3 tilfælde er det lykkedes os ved henvisning til en socialrådgiver at få elever, der ellers havde måttet opgive studiet, hjulpet frem til en ordening der kunne sikre deres eksistens under hele gymnasietiden. I et enkelt tilfælde har vi kunnet bevare en elev på skolen gennem et samarbejde med moderen og en psykiater på Glostrup stats-hospital. I flere tilfælde har vi kunnet oprette en *modus vivendi* mellem en elev og forældre, der stillede sig uforstående over for ønsket om en højere uddannelse.

Studievejledningen tænkes pålagt nogle lærere der er centralt placeret i skolebilledet, og som er interesseret i og kendt med udviklings-, uddannelses-, erhvervs- og sociale problemer, i den grad det kan opnås ved selvstudium. Vi vil anslå 1½ ugt. time pr. grundklasse som rimeligt, om muligt i form af timereduktion, da arbejdet i lighed med undervisning vil kræve et betydeligt arbejde hjemme, så længe der ikke eksisterer en efteruddannelse som støtte for den meget omfattende vejledning, der er beskrevet ovenfor.

Med venlig hilsen

Adrian Bentzon

Det frie Gymnasium

Krogshøjvej 53, 2880 Bagsværd

98 50 89

Rektor for Det frie gymnasium
Krogshøjsvej 53 A, 2880 Bagsværd

Som svar på rektors henvendelse af 26.4.71 vedrørende en studievejlederordning på Det frie gymnasium kan direktoratet meddele, at man kan tiltræde at der bliver tale om en studievejlederordning i skoleåret 1971/72.

Direktoratet kan godkende, at der gives en timerreduktion til studievejlederen på $\frac{1}{2}$ ugentlig time pr. stamklasse. En timerreduktion på $\frac{1}{2}$ time pr. stamklasse svarer til ca. 1 times rådgivning pr. uge pr. stamklasse. Der skal for hver stamklasse optages 1 ugentlig time studievejledning på skolens skema. Der vil intet være i vejen for, at studievejledningen varetages af mere end en lærer, men direktoratet vil ikke finde det rigtigt at vejledningen deles ud på alt for mange personer.

De omtalte timerreduktioner vil kunne indgå i grundlaget for tilskud.

Direktoratet anmoder om en rapport om forløbet af vejledningen med omtrentlige vurderinger af besøgsantal, eksterne henvendelser fra og til studievejlederen, hvor stor del af eleverne der benytter sig af ordningen m. m.

P. D. V.

Stig Obel
undervisningsinspektør

RAPPORT TIL DIREKTORATET FOR GYMNASIESKOLERNE

Efter de retningslinier, der er anført i gymnasiets skrivelse af 26.4.1971 og direktoratets svar af 6.5.1971, er der i skoleåret 1971/72 blevet oprettet en aflønnet studievejlederordning ved Det frie Gymnasium. I sin skrivelse anmoder direktoratet om en rapport over forløbet af vejledningen, der hermed følger.

Studievejlederne, 3 ialt, er blevet udpeget af skolemødet efter forudgående diskussion af ordningens indhold. Da vejlederne ikke skønnedes at skulle yde egentlig faglig rådgivning, har man ikke taget hensyn til en fordeling over fag, men forsøgt at finde frem til tre lærere, der nød elevernes og skolens almindelige tillid. Af hensyn til visse sagers personlige karakter har man ønsket, at mindst en af vejlederne var en kvinde.

Til vejledere er blevet valgt adjunkt Marianne Risbjerg Thomsen, adjunkt Flemming Olsen og timelærer Per Laureng; derudover har rektor Adrian Bentzon fungeret som vejleder uden aflønning, efter evne og hvor det skønnedes nødvendigt. Vejledertimerne, 8 ialt, er blevet optaget på skolens skema – jævnt fordelt over ugen. Man har ikke ment at ville knytte vejlederne til stamklasserne, men har haft den regel, at eleverne frit kunne vælge hvilken vejleder, de ville benytte sig af.

Der har været et stort antal henvendelser (se statistik side 118) om vejledning, som vi kan forsøge at

klassificere på følgende måde – idet vi dog gør opmærksom på, at den enkelte samtale for det meste bevæger sig inden for flere af de anførte kategorier:

Problemer inden for skolen

Af faglig art, herunder orientering om tilvalgsbetingelser og -muligheder, ændring af tilvalg, assistance med studieplaner til selvstændigt studium eller indhentning af forsømte områder, klarlæggelse af det generelle standpunkt og almindelig vejledning om, hvorledes man studerer.

Af social eller personlig art, herunder flere af de problemer, der kan være en følge af gymnasiets demokratiske struktur, konflikter mellem elev og klasse eller lærer, samt problemer omkring arbejdskoncentration, kontaktproblemer og hvad der ellers kan være omkring forholdet individ/gruppe.

Problemer uden for skolen

Disse falder i 4 hovedkategorier:
økonomi
bolig
problemer med familien eller andre tilhørsgrupper uden for skolen
personlige psykiske problemer.

Studievejledning i forbindelse med problemer af faglig art

DFG's tilvalgsstruktur forudsætter en rådgivning af hver enkelt elev,, specielt af 1. g.'erne ved skoleårets start.

Rådgivningen tager sit udgangspunkt i en introduktionsuge i august, hvor skolens faglige og demokratiske struktur klargøres for de nye elever. Studievejledernes placering i denne faglige henseende har i det forløbne år været af flere typer: – vejledning ved ændring af tilvalgsskemaer, vurdering af tilvalg i overensstemmelse med interesser og evt. senere studievalg, samt vejledning af elever, der er kørt galt indenfor et eller flere fag.

Ud over disse mere mekaniske vejledninger har studievejlederne i en række tilfælde medvirket ved tilrettelæggelsen af individuelle studieforløb, hvor studievejlederen i modsætning til de enkelte faglærere har haft mulighed for at danne sig et samlet overblik over elevens situation gennem samtalerne med eleven og faglærerne.

VEJLEDNING AF NYE ELEVER, DER OPTAGES I LØBET AF SKOLEÅRET

Som led i optagelsesproceduren for elever, der kommer ind i løbet af skoleåret, henvises den nye elev til en studievejleder, der i en samtale går frem efter følgende instruks:

6. Studievejlederen gennemgår tidligere skolegang og noterer sig utraditionelle studieforløb. Ved utraditionelle studieforløb arrangeres med lærere. Han

gennemgår tilvalgs- og timeskemaerne, sørger for eventuelle eksamens-tilmeldelser, knytter kontakt til stipendienævnet, og gør opmærksom på befordringsgodtgørelse. (se bilag).

Informationsgruppen har gerne afviklet de første led i optagelsesproceduren så samvittighedsfuldt, at studievejlederens vigtigste opgave først og fremmest består i en endelig kontrol af, at alle de mulige problemstillinger i tilvalget er afdækket.

Da skolen via sin tilvalgsordning adskiller sig en del fra det almindelige gymnasium, vil det især for elever, der kommer ind i sidste del af 1. g. eller i løbet af 2. g. være vanskeligt at udnytte vor skoles tilbud, uden at sætte de points over styr, der måtte være opnået i den tidligere skole. Det er her studievejledernes opgave, at prøve at fastholde eleven på et realistisk valg af fag og sikre, at de særlige krav opfyldes, der er en følge af vor helt specielle fagstruktur.

Eksempel: Et typisk problem viste sig i følgende tilfælde. Da eleven var nysproglig student i 2. g. havde han ikke som vore elever afsluttet matematik i 1. g. Han kunne ikke fortsætte med latin hos os, da faget ikke er oprettet, og han måtte indstille sig på at gå til eksamen i biologi i løbet af et halvt år, idet obligatorisk biologi ligger i 2. g. Hvis eleven stadig ønskede at komme ind i 2. g., måtte han følge undervisningen i matematik i en 1. g. resten af året, han måtte læse biologipensum op selv, og han måtte i tilfælde af, at han ønskede at afslutte sit 2-årige

latinkursus, ansøge om tilladelse til at gå op i latin på sin gamle skole. Med disse alvorlige betingelser kunne studievejlederen kun råde eleven til at beholde sit tidligere tilvalg. Han fik en uges betænkningstid, hvor han fulgte skolens undervisning. Da han derefter valgte at fortsætte, blev de nødvendige aftaler med lærerne arrangeret i en ny samtale med studievejlederen, mens eksamen i latin arrangeredes i samråd med elevens gamle skole.

Studievejlederen skal ved aftaler med de enkelte lærere altid sørge for, at de indgåede aftaler foreligger skriftligt. Det har i disse samtaler ofte været et problem for studievejlederen at skaffe sig et tilstrækkeligt overblik over, hvor realistisk en oplæsning af en række fag ville blive for en elev, der kom ind i løbet af skoleåret. Vi har etableret de forskellige kontakter til faglærerne, men har ikke altid formået at sammenholde dem og afgøre, om de var realistiske. På dette punkt har vi følt, at vi til tider har svigtet eleverne.

ÆNDRINGER I TILVALG

En række elever har i løbet af skoleåret benyttet sig af muligheden for at foretage visse ændringer i det oprindelige tilvalg. De almindeligste ændringer har gerne bestået af en højnelse eller sænkelse af niveauet indenfor de enkelte fag. Man har f. eks. valgt et højere niveau i engelsk, mens man samtidig er gået ned på laveste niveau i matematik (fra niveau 2 til 3 i engelsk, fra niveau 3 til 1 i matematik). Andre

elever har i den første begejstring valgt for mange fag, og har senere indset, at de ikke kunne gabe over så meget. I tilfælde af, at en elev skulle ønske et helt nyt fag i løbet af skoleåret, må en række forbehold tages.

Studievejlederen tager kontakt med faglærerne og forhører sig, om der er mulighed for, at eleven vil kunne opfylde de betingelser, det enkelte fag måtte kræve for at optage eleven på dette sene tidspunkt. Disse betingelser kan bestå i en prøve i faget i et nærmere defineret pensum, eleven får mulighed for at læse op. Enkelte elever har på denne måde i løbet af skoleåret ændret tilvalg til sprogfagene russisk/spansk og det nye fag psykologi/sociologi.

Vi har ment dette område burde høre ind under en vejleder, idet visse ændringer vil få afgørende betydning for et senere studieforløb. Studievejlederne har således i år rettet henvendelser til højere uddannelsesinstitutioner om relevansen af specielle fag. F. eks. forhørte vi os på landbohøjskolen angående landmåleruddannelsens krav.

Andre tilvalg vil være urealistiske i den forstand, at eleven binder sig til et uoverkommeligt timetal. Endelig er der helt præcise regler for tilvalget, der til stadighed skal overholdes, for at den endelige eksamen skal kunne anerkendes.

Ved visse tilvalgsændringer har der været baggrund for lange diskussioner, hvor studievejlederen og eleven sammen har prøvet at finde frem til den rimeligste løsning, mens andre ændringer har bestået af en meddelelse

fra eleven, der er blevet eksperteret videre til lærere og hold via central-administrationen. (se bilag).

FAGLIG VEJLEDNING

Studievejlederne har i løbet af året modtaget et ret lille antal henvendelser angående fagvalgets forhold til senere studier, sandsynligvis fordi den nævnte instruktionsuge indeholder en grundig orientering om dette. Vi har dog i et par tilfælde henvendt os til en højere læreanstalt for at få præciseret kravene.

Går man lidt nærmere på de faglige problemer, har studievejlederne haft et stort arbejde med at vejlede elever, for hvem et eller flere fag er kørt skævt eller slået fejl. Ved en underinddeling når man til flg. typer: 1) problemer i et enkelt fag, 2) inden for to eller flere fag, og 3) forholdet til det faglige er problematisk over en bred front.

Vejledningen skifter karakter i overensstemmelse med typen, således at løsningen af problemer i et enkelt fag søges realiseret inden for rammerne af klassens almindelige arbejde – i første række naturligvis af læreren i det pågældende fag. Strækker problemerne sig over flere fag, samordner studievejlederen til en ekstra læseplan de aftaler, der er indgået mellem lærere og elev. Studievejlederen har eksempelvis mulighed for at forhindre, at eleven påtager sig tids- og energimæssigt uopfyldelige forpligtelser, samt for at påse, at arbejdet udføres efter den udarbejdede læseplan. Disse sager er karakteristiske ved i modsætning til

de enkelte tilvalgsændringer at strække sig over flere, regelmæssige samtaler.

Studievejlederens arbejde er i ovennævnte sammenhænge ofte at lægge en fastere disponeret ramme omkring elevernes arbejde, specielt i tilfælde, hvor eleven har følt den faglige situation som kaotisk og forvirrende: skemaet med de hyppige fagskift, mange forskellige større arbejdsopgaver osv.

Den tredje kategori: den generelle problematik i forholdet til det faglige har krævet en mere vidtgående vejledning, idet studievejlederne har måttet etablere planer for mere eller mindre selvstændige studieforløb over kortere eller længere tid (i reglen 1 à 2 måneder) for elever eller elevgrupper, der af faglige, sociale eller personlige grunde ikke har kunnet bruge den eksisterende grundklasse/tilvalgsholdsstruktur. Årsagerne til at det i et mindre antal tilfælde har været nødvendigt at etablere sådanne selvstændige studieforløb bør også søges i DFG's struktur, der stiller særdeles store krav til eleverne ved tilrettelæggelsen af klassearbejdet. Klasserne udgør således demokratiske basisgrupper, der på ugentlige klassemøder fastslår klassens både generelle og specifikke arbejdsmaal og -metoder. Selv om alle medlemmer af klassen har indflydelse på denne proces, kan der opstå tilfælde, hvor enkelte elevs eller grupper faglige, arbejdsmetodiske eller politiske maal afviger fra de af klassen vedtagne. Ligeledes tilrettelægger elever og lærere det konkrete faglige arbejde på tilvalgsholdene, hvorved enkeltelever på grund af deres tilvalg kan komme arbejds-

og tidsmæssigt i klemme mellem for store projekter i for mange fag. Det er dog først i år, at vi har set os i stand til overhovedet at udarbejde og godkende det nævnte lille antal selvstændige studieforløb, hvor vi i rådgivningen fastholder eleverne inden for rammerne af gældende ministerielle bestemmelser og skolens interne ansvarsfordeling.

Studievejlederne er indplaceret i den nævnte ansvarsfordeling på den måde, at elever af klasserne kan pålægges at søge studievejledning, samt at studievejlederne kan komme til at stå som direkte ansvarlige for pågældende elevs opfyldelse af pensum. Dette sidste betyder desuden, at studievejlederen optræder som trediemand i konflikter mellem den enkelte elev og klassen/holdet/skolen og i denne egenskab er blevet indkaldt til klassemøde eller skolemøde – alt efter konfliktens karakter. Dette forhold gør sig særligt gældende ved oprykning til næste klasse, hvor der har været til tider ret voldsomme konfrontationer mellem på den ene side studievejleder og vejledt og på den anden klasse- eller skolemøde.

Eksempel på udarbejdelse af selvstændige studieplaner: I januar d. 4. å. henvendte tre elever fra samme 1. g.-klasse sig til en af studievejlederne med ønske om at etablere et selvstændigt studieforløb på grund af utilfredshed med klassens arbejdstempo (det var for træt, syntes de). Studievejlederen prøvede i første omgang at få gruppen til at gøre endnu et forsøg på at forbedre forholdet til og i klassen, men da de tre afgjort mente, at noget sådant

var umuligt, endes man om at proceduren kunne gå i gang. – En uge senere meddelte gruppen, at den havde udarbejdet studieplaner for de implicerede fag, at disse var blevet godkendt af de pågældende faglærere, og at klassen på denne baggrund havde givet sit samtykke. Studievejlederen gjorde derefter det samme. – Planen gik ud på, at gruppen i en periode på ca. 2 måneder skulle arbejde selvstændigt i de for 1. g. obligatoriske læsefag, nemlig dansk, historie, engelsk og matematik; der var for disse fags vedkommende lavet ret udførlige beskrivelser af hvad der skulle nås i perioden. I de øvrige fag, de obligatoriske kreative fag og tilvalgsfagene, ville de tre følge den almindelige undervisning. – Studievejlederen hørte igen fra gruppen 14 dage senere, da en af de tre meddelte, at han var trådt ud p.g.a. uoverensstemmelser om arbejdsmetoden. Studievejlederen etablerede så sammen med denne elev en mindre plan individuel færdiggørelse af de ting, der var påbegyndt i gruppen.

I slutningen af februar meddelte de resterende to i gruppen så studievejlederen, at de var ved at være færdige med de planlagte opgaver, og sammen udarbejdede man en plan for afslutningsfasen. Denne kom til at bestå i udarbejdelsen af en større skriftlig opgave til dansk læreren, og en til historielæreren, samt i en mundtlig redegørelse for det bearbejdede stof til engelsk- og matematiklæreren (der var hele perioden igennem blevet afleveret almindelige skriftlige arbejder i dansk, engelsk og matematik til de respektive lærere).

Desuden enedes man om, at gruppen burde udarbejde en mere almen rapport til klassen og studievejlederen om de indhøstede erfaringer med selvstændigt arbejde. Fra denne rapport skal citeres følgende: » . . . Vi er meget enige om at tilrettelægning og planlægning ikke har været udførlige nok. Det er vigtigt at holde aftaler. Det er svært at fordele arbejdet så man supplerer hinanden, men vigtigt! . . . Det er svært at holde kontakt med lærere og elever, og man må derfor arbejde meget bevidst med dette. Ellers bliver man ligesom en fremmedarbejder på skolen . . . Det ville være bedst, hvis skolen var indrettet så individuelt arbejde kunne lykkes, for man får en masse gode og vigtige erfaringer til brug for sit senere arbejde . . . «

Efter denne erfaring med selvstændigt arbejde vendte gruppen tilbage til den normale klasse- og holdundervisning. Iøvrigt anser vi denne mulighed for tidsbegrænset selvstændigt arbejdet for en vigtig ventil for ellers af praktiske grunde hæmmede ønsker i denne retning.

Studievejledning i forbindelse med problemer af personlig og social art

Studievejlederne har i den forløbne periode også været konfronteret med problemer af ikke-faglig art (denne formulering kan bruges for så vidt det overhovedet lader sig gøre at skelne mellem forskellige problemkategorier; det er jo bl. a. et spørgsmål hvad der i et problemkompleks er årsag og virkning, problem og symptom). Disse

problemer, som vi for en første orientering kan kalde *personlige og sociale*, har så ganske afgjort tidsmæssigt udgjort den største del af vores arbejdsbyrde.

Ligesom det kan være umuligt at skelne mellem det personlige og det sociale moment i sådanne problemer, kan det i mange tilfælde være meget vanskeligt at rubricere dem som, i forhold til skolen, interne eller eksterne; de vil naturligvis ofte have deres udspring i den enkelte elevs tidligere eller nuværende situation uden for skolen, men kan på den anden side blive forstærket eller bragt frem i dagens lys af opholdet på skolen og/eller af en konflikt mellem skole- og hjemmiljø og/eller af en konflikt mellem tidligere og nuværende skolemiljø.

For at få et vist hold på sagerne vil vi alligevel forsøge os med en vis kategorisering, og da nu vores arbejde er centreret omkring skolen, falder det os naturligt at begynde en skildring af disse problemer og vores arbejde i forbindelse med dem med en analyse af skolen og eleverne (og lærerne) ud fra en problemsynsvinkel. (Vi vil gerne understrege, at selv om en sådan prioritering falder os naturlig behøver den ikke nødvendigvis at være i overensstemmelse med tingenes rette sammenhæng.)

I rimeligvis enhver gruppe af mennesker som skal fungere sammen, vil der opstå konflikter og dermed problemer for den enkelte. Dette gælder naturligvis også for en skole. Og det gælder også for DFG, idet der dog her specielt gør sig nogle ting gældende,

hvoraf nogle er direkte konflikt- og problemskabende, mens andre bevirker at problemer, konflikter og frustrationer bliver tydeligere her end på de fleste andre institutioner.

Det væsentligste i denne sammenhæng, det som bevirker at en række problemer og konflikter som også findes alle andre steder kommer frem her, er vor demokratiske styreform og omgangsform og den åbenhed som følger hermed. Ved indførelsen af demokrati på alle niveauer i skolen er låget blevet løftet for et kaos fænomen, som under en autoritær styreform er blevet/bliver holdt nede. Når vi dernæst ser på de problemer for den enkelte, som udspringer af DFG's egenart, er det klart at en af de væsentligste faktorer er overgangen fra en mere autoritær til en mere fri studieform. Denne overgang må nødvendigvis fremkalde og har fremkaldt store tilpasningsproblemer for de fleste elever. At sådanne overgangsfænomener er uundgåelige hvis man som ideal har et samfund af frie og ansvarsbevidste mennesker, er ikke altid trøst nok.

En anden af de faktorer som i den forløbne tid har været problem- og konfliktskabende er DFG's mangel på en præcis og omfattende målsætning. Ud over den for alle gymnasier gældende delmålsætning (et treårigt forløb der skal føre frem til studentereksamen) omfatter vor målsætningsparagraf »kun« en passus om at skolen skal fungere således at alle direkte implicerede får størst mulig indflydelse på dens virke. Denne manglende og/eller vage målsætning, til dels sam-

men med skolens almindelige og upræcise image i offentligheden, fører til forskellige slags problemer for den enkelte elev (og lærer). Det har således vist sig at de forventninger nye elever kommer til skolen med er overordentlig forskellige. Nogle forventer, trods alt, en mere lærerstyret undervisning og administration end den der hidtil har været vores. Andre forventer endnu mere frihed og selvbestemmelse end det er muligt at give med de krav der møder os udefra. Nogle er fra starten meget interesserede i at være med til at opbygge en skole i permanent udvikling. Andre ønsker »bare« at gå på en skole som de regner med vil passe bedre på dem, regner med at få det lidt rarere. Nogle vil først og fremmest være et sted hvor mennesker kommer hinanden mere ved, hvor der er flere og varmere og tydeligere følelser mellem folk, og bliver måske skuffede over at dels det faglige, dels det administrative, og dels måske vores manglende baggrund for et sådant liv, alligevel medfører at det meste bliver til arbejde og kamp osv. – Hertil kommer så forskelle i mere eller mindre bevidst politisk holdning som mange elever bringer med eller tilegner sig og som de gerne vil se hurtige konsekvenser af i skolens virke.

Konfliktmulighederne i dette spektrum af forventninger, holdninger og ideologier (som naturligvis ikke er væsensforskelligt fra hvad man kan finde andre steder, selv om det nok er sådan at vi på grund af vort image og vor faktiske struktur modtager specielt mange elever i en oprørs-situation, men som altså her kommer

tydeligere frem på grund af den demokratiske form) bliver endvidere yderligere forstærket af det faktum at hovedparten af vore elever nok identificerer sig med skolen i højere grad end det er sædvanligt: når det nu er sådan at man, som følge af den demokratiske styreform, har *mulighederne* for at lade sin personlige målsætning præge klassen, holdet og skolen, så gør man en indsats for det, og så er det ekstra frustrationsskabende hvis det alligevel ikke lykkes.

PERSONLIGE OG SOCIALE PROBLEMER INDEN FOR SKOLEN

Ovenstående analyse af årsagerne til de personlige og sociale problemer på skolen er i realiteten et produkt af studievejlederordningen og feed-back på forholdet mellem skolens og elevernes problemer, der er en vigtig del af resultatet af de mange og lange vejledningssamtaler. Det forekommer derfor rimeligt at beskrive studievejlederfunktionen som en naturlig del af skolebilledet og skolens udviklingsproces, idet studievejlederne forsøger at klar- og bevidstgøre det problematiske i forholdet mellem den enkeltes personlige forventninger og holdninger og de »barske« realiteter, forsøger at støtte dér, hvor det personlige eller sociale tilhørsforhold svigter, forsøger at motivere den enkelte til gennem sit arbejde at påvirke skolen i en retning, der bedst forhindrer den enkeltes frustrationer.

Forløbet af vejledningen i disse personlige sager har i mange tilfælde formet sig efter følgende model:

Udgangspunktet er en henvendelse om faglige problemer, enten på elevens eget eller klassens initiativ. (I enkelte tilfælde endog formuleret som et ønske om udmeldelse af skolen, – måske fordi eleven ved en sådan formulering føler sig sikker på at blive »taget alvorlig«.) I løbet af samtalen om grundene til denne henvendelse klargøres så de forhold af personlig art, der er afgørende for eleven – dvs., der sker en bevægelse fra det rent faglige til det personlige, sociale eller klimamæssige i løbet af vejledningen.

I nogle sager får vejledningen nærmest karakter af arbejds terapi ved tilrettelæggelsen af fastere rammer omkring tidsmæssigt overskuelige dele af skoleåret og/eller aftaler om regelmæssige samtaler med studievejleder eller faglærere.

I andre sager, hvor det viser sig at mangelen på kontakt til andre elever eller lærere på skolen er det afgørende, har studievejlederen for en tid kunnet få funktion af kontaktflade med skolen – ved simpelthen at stå til disposition nårsomhelst, idet kontakten med andre på skolen er afgørende for, hvor alvorlig den personlige problemstilling er eller bliver. Men det må slås fast, at studievejlederen kun midlertidigt kan erstatte en manglende kontakt med andre elever og lærere.

Hvis ikke der i kraft af vejledningen eller på anden måde sker den nødvendige ændring i skolen eller i de personlige forhold, og hvis vi må indse, at DFG ikke rummer grundlaget for en

sådan ændring, må eleven evt. tage beslutningen om at melde sig ud. Studievejledersamtalerne ved en udmeldelse former sig dels som en hjælp til eleven, en fælles klargørelse af hvor det er han eller hun vil hen med sin fremtid og hvilke muligheder samfundet kan byde på i den retning – og dels er de en nok så grundig analyse af de forhold på skolen, der har ført til udmeldelsen. Da eleven jo på det tidspunkt er »ude« og derfor ikke behøver at dække sig ind eller bestræbe sig på at få tingene til at glide har disse samtaler en særdeles åbenhjertig karakter og har været en meget værdifuld, omend lidt barsk feed-back på hele skolens virke.

PERSONLIGE OG SOCIALE PROBLEMER UDEN FOR SKOLEN

Ud over de tilfælde hvor de personlige og sociale problemer har været centreret om skolen eller i hvert fald har vendt deres tungeste ende den vej, har studievejlederne haft kortere eller længere tids kontakt med elever hvis problemer har været af mere generel pubertetskarakter. Modellen for samtalerne om disse ting har stort set lignet den ovenfor skitserede: også her har udgangspunktet meget ofte været faglige/arbejds-mæssige problemer hvorefter samtalen gradvis har arbejdet sig ned mod »dybere« lag.

Det væsentligste konflikt punkt i denne sammenhæng er forholdet til familien, hjemmet, hvad enten der så er tale om en tiltagende almindelig generationskonflikt, om forældrenes

desavouering af elevens valg af netop DFG, eller om andet. Ofte har eleven næret et stærkt ønske om, på denne baggrund, at selvstændiggøre sig, og hvor dette har været tilfældet har vi forsøgt at gøre hvad vi kunne for at hjælpe med til en løsning af de økonomiske og bolig-mæssige problemer der er involveret i en sådan proces.

Hvor dette ikke har kunnet lykkes, samt i anderledes strukturerede situationer, har studievejlederens rolle oftest i overvejende grad været »lytterens« og mulighederne for hjælp har været begrænset til bearbejdelse ud fra vore egne personlige erfaringer. Således kan man prøve at få eleven til at acceptere at en slags »våbenstilstand« i forholdet til familien kan være rimelig og nyttig når nu den økonomiske og bolig-mæssige afhængighed ikke kan afhjælpes, og man kan forsøge at få den unge til at gå i spidsen ved en optøning af og åbenhed i forholdet; alt dette uden at underkende det helt berettigede i den unges egne behov for selvbestemmelse og uafhængighed. Som et forsøg på at få parterne til bedre at forstå hinandens situation og motiver har der desuden i nogle tilfælde været arrangeret trekantsamtaler mellem studievejleder, elev og forældre. I samtalerne med elever med andre pubertetsproblemer, især i forholdet til jævnaldrende, har vi ligeledes været henvist til dels at lytte og dels at øse af vore egne erfaringer; det har således ofte været en hjælp for eleven at blive klar over at hun/han ikke var alene om disse problemer, at de stort set deltes af alle andre unge.

ALVORLIGERE PERSONLIGE PROBLEMER

Studievejlederne har også haft at gøre med elever hvis personlige problemer, i hvert fald akut, var af en sådan karakter at der ikke længere var tale om »normale« depressioner, men snarere om neuroser eller ligefrem psykoser, hvor det der krævedes ikke var studievejleder-, men psykolog- eller psykiaterhjælp. Det har drejet sig om 4 til 5 elever.

I et par af disse tilfælde har vi forsøgt at være den udfarende kraft ved at råde elever for hvem vi, efter nogle samtaler skønnede det nødvendigt, til at opsøge psykologisk hjælp andetsteds før der indtrådte en alvorligere situation. Med dette har vi haft ringe held, primært vel nok fordi det har været umuligt at knytte en fast, kontant forbindelse til én institution eller enkeltperson, hvilket må være en forudsætning for virkelig hjælp da en sådan må tage sit udgangspunkt i et temmelig stort kendskab til elevens samlede situation, altså også hans skolesituation*. Desuden har det nok spillet en rolle at studievejledernes autoritet på dette område af eleverne har været følt som meget lille.

I et par andre tilfælde er der sket det at eleven, efter en periode med forsøg på hjælp fra klassens og studievejlederens side, af instanser uden for

skolen er blevet pålagt behandling på institution. Studievejlederen har derefter måttet påtage sig rollen som skolens repræsentant over for, og forbindelsesled til de psykologiske fagfolk, – og som den der, efter behandlingen, forsøger at støtte eleven under resocialiseringen til skolemiljøet, i genetableringen af forholdet til skolens sociale og faglige liv.

BOLIG OG ØKONOMI

Også elever med problemer vedrørende bolig og økonomi er studievejlederne blevet opsøgt af og har måttet prøve at hjælpe. Det er iøjnefaldende (men måske banalt) at der i så godt som alle disse tilfælde har været tale om en situation omfattende problemer på begge disse områder, samt i forholdet til familien – samtidig.

Det er således bemærkelsesværdigt, at vi kun sjældent har haft at gøre med »rent« økonomiske problemer, dvs. problemer der er opstået som følge af en situation hvor kun den faktor der hedder økonomien er blevet ændret. Det kan man undre sig over, men det hænger rimeligvis sammen med at de fleste potentielle gymnasieelever (og -forældre) på forhånd har taget bestik af mulighederne for at klare de økonomiske og boligmæssige problemer i forbindelse med et 3-årigt gymnasie-studium; nogle mener at kunne klare dem, andre må på forhånd indkalkulere et vist mål af lønnet arbejde, og atter andre finder at de, p.g.a. de ringe muligheder for offentlig støtte, ikke vil kunne få råd.

* Studievejlederne har, via rektor, forsøgt at knytte en sådan direkte og tæt kontakt, nemlig til Universitetets Ungdomsklinik og Jonna Wilstrup, men har fået at vide at man der, trods velvilje, ikke kunne afse tid og kræfter til en sådan »privat« ordning.

Den typiske situation hvor studievejlederen er blevet impliceret er da den hvor den unge under gymnasieopholdet føler et stærkt behov for at selvstændiggøre sig i forhold til familien; i denne forbindelse bliver da de økonomiske og boligmæssige problemer de store anstødssten. (Man kan naturligvis da tale om at der foreligger et problem af mindre primær karakter end for den som på forhånd, uanset lyst, interesser og evner, må opgive overhovedet at starte på en gymnasial uddannelse; det betyder imidlertid ikke at det føles mindre påtrængende eller bør opfattes som mindre påtrængende). – Et sådant ønske om at starte en selvstændig(ere) tilværelse er under »normale« omstændigheder, dvs. med de nuværende offentlige støttemuligheder for unge under uddannelse, så godt som uopfyldeligt i forbindelse med et gymnasiestudium. Og muligheden at tage lønnet arbejde ved siden af studiet, som af nød ofte benyttes af folk på endnu højere uddannelsestrin, foreligger kun i meget begrænset omfang for gymnasiaster, dels p.g.a. studiets stramme struktur, dels p.g.a. den studerendes ringere kvalifikationer og dermed ringere muligheder for at få arbejde.

Under disse normale omstændigheder kan gymnasiasten da klage sin nød til stipendienævnet på sin skole (eller, for HF'eren, til studievejlederen) – og få at vide at der desværre ikke er meget at gøre ved det.

Her har vi, DFG og studievejlederne sammesteds, imidlertid haft det held at socialrådgiver Lena Vedel-Petersen (som sidder i DFG's bestyrelse) uden

betaling har hjulpet os i en række tilfælde. I begyndelsen formidledes kontakten til Lena Vedel-Petersen via et socialt udvalg som skolemødet nedsatte omkring august 71 og hvis opgave var at fremskaffe informationer om støttemuligheder ud over Statens Uddannelsesstøtte og om muligheder for erhvervsarbejde og rimelige boliger; men ret hurtigt blev det studievejlederne som direkte satte den enkelte elev i forbindelse med Lena Vedel-Petersen som så har været i stand til at fremtrylle en løsning på i hvert fald nogle af de alvorligere sager. Der hvor studievejlederne og/eller stipendienævnet og/eller det sociale udvalg har måtte nøjes med et resigneret suk og en beklagende trækken-på-skuldrene, der har hun i flere tilfælde kunnet henvise til alternative støttemuligheder (i forbindelse med Børneværn eller Revalidering) og til kollegiepladser.

De økonomiske og boligmæssige sider af problemtypen »konflikt med familien« eller »selvstændighedsbehov« har imidlertid i langt fra alle tilfælde kunnet løses ved en henvisning til Lena Vedel-Petersen; der er jo grænser for hvor mange paragrafkasser man kan finde at putte folk i. I de tilfælde hvor disse sider af sagen ikke har kunnet afhjælpes, er de personlige eller psykiske aspekter af problemet blevet de centrale for studievejlederne (se afsnittet ovenfor herom).

Vi har i dette afsnit om de personlige og sociale problemer prøvet at skelne mellem problemer inden for og problemer uden for skolen. Imidlertid er denne skelnen jo, som sagt, til dels en fiktion; for den enkelte elev hører interne og eksterne problemer intimt sammen, der består en helt uløselig sammenhæng mellem funktionsvanskeligheder i f. eks. hjemmemiljø og skolemiljø.

Set fra studievejledernes synsvinkel har denne sammenhæng f. eks. vist sig markant på den måde at for de fleste elever som har haft svære problemer uden for skolen af en art som vi kunne hjælpe med til at løse, har problemløsningsperioden ofte været så længe at studievejlederen bagefter sammen med eleven har måttet prøve at tilrettelægge en resocialiseringsperiode i forhold til skolen, både hvad angår det sociale og det faglige (se f. eks. afsnittet om selvstændige studieforløb).

Men i øvrigt er det jo en banalitet at tale om denne sammenhæng. Kun skal det tilføjes at sikkert flere elever end studievejlederne kommer i kontakt med har væsentlige problemer uden for skolen og/eller problemer med at skabe rimelige sammenhæng og balance mellem hjemme- og skolemiljø – og at disse eksterne, eller i hvert fald til dels eksterne problemer ganske givet er udslagsgivende i en del af de tilfælde der fører til udmeldelse af skolen.

Når man gør studievejledernes indsats op m.h.t. de her skildrede personlige og sociale problemer for eleverne, synes det klart at vores funktion i de alvorligste af disse sager (alvorlige psykiske problemer og bolig- og økonomiproblemer) først og fremmest har været af *afdækkende* art: det er for os selv, og forhåbentlig nu også for andre, blevet klart at de problemer af psykisk, social og økonomisk karakter som mennesker i alderen 16–19 år har, i hvert fald ikke er mindre end andre aldersklassers, snarere større, og at der er al mulig grund til at yde en større hjælp end det hidtil har været tilfældet. (At vi i nogle af disse tilfælde har været i stand til ikke blot at afdække problemer, men også at hjælpe, skyldes i altovervejende grad den »tilfældighed« at Lena Vedel-Petersen har gjort sin store indsats for skolen).

På baggrund heraf er det vor mening at det ville være ønskeligt dels at der til alle uddannelsesinstitutioner for folk i denne alder knyttes en socialrådgiver og en psykolog som kunne stå til elevernes rådighed, dels at der blandt lærerne sådanne steder valgtes studievejledere som gaves en tilstrækkelig uddannelse, bl. a. omfattende et solidt kendskab til det sociale og psykologiske område. (Specielt om gymnasielærere gælder det jo desværre stadig at de af de uddannende institutioner forsynes med helt utilstrækkelig viden og erfaring om alle andre aspekter af det pædagogiske arbejdsfelt end de rent faglige).

Det vil efter vor opfattelse være nødvendigt med både tilknyttede fagfolk på det sociale og psykologiske område og med studievejledere. På den ene side er det nemlig absolut en fordel at den person som skal støtte eleverne på andre end de faglige områder kender dem fra den daglige omgang, og på den anden side er det, i de alvorligere tilfælde, helt nødvendigt med personer med stor faglig kapacitet, ligesom det kan blive et problem der vil øges i takt med demokratiseringen af uddannelsessystemet, og som vi også er stødt på, at den samme person snart skal være den med eleverne ligestillede ven, snart skal være den psykologiske eller sociale autoritet som pr. definition ved hvad der er det bedste for den unge.*

I øvrigt er det indlysende at en lang række elevers økonomiske, og dermed i et vist omfang personlige og sociale, problemer ville kunne løses dersom de uddannelsessøgendes organisationers forslag til uddannelsesløn blev gennemført.

I betragtning af at en sådan ideel situation som den her skitserede næppe opstår med det første, og i betragtning af at vi alligevel føler at vi på en række områder (det faglige og de lettere personlige og sociale problemer) og i en række tilfælde har kunnet yde en tiltrængt hjælp, ligesom vi mener at det ville være en skam at tabe vore indsamlede erfaringer på gulvet, anmoder vi om at studievejledningen for DFG kan fortsættes.

Statistik over henvendelser

Vejledning af nye elever	22
Tilvalgsændringer	51
Klarlægning af tilvalg i forhold til senere studium	9
Arbejds-mæssige problemer på skolen og selvst. studieforløb	41
Personlige og sociale problemer i forbindelse med skolen (kontaktproblemer og skuffede forventninger)	27
Almindelige personlige og sociale problemer uden for skolen (forholdet til forældre og andre pubertetsproblemer)	19
Alvorlige personlige (psykiske) problemer	3
Bolig og økonomi	17

* I denne sammenhæng skal det i øvrigt nævnes, at Lena Vedel-Petersen har givet udtryk for at hendes arbejde kun har kunnet lykkes tilfredsstillende i

det omfang det har været muligt for hende at have en tæt kontakt til studievejleder (og skole).

Det skal stærkt understreges at der er mange overlapninger i denne statistik, først og fremmest fordi adskillige elevers henvendelser fordeler sig over de fleste af kategorierne.

Det reelle antal vejledte elever anslås, hvad det (tilvalgs)faglige og arbejdsmæssige angår til ca. 65, og hvad de øvrige problemer angår til ca. 50, idet det bemærkes at der også med denne opdeling er tale om adskillige overlapninger.

Flemming Olsen

Marianne Risbjerg Thomsen

Per Laureng

Adrian Bentzon

Efterskrift

Ved gennemlæsning af rapporten viste det sig, til vor fortrydelse, at vi adskillige steder var blevet forledt af akademisk tradition, skrivemaskinelogik og (måske) emnets karakter til at anvende et formyndersprog og vise en formynderholdning som vi ikke mener er i overensstemmelse med den måde hvorpå tingene faktisk foregår på det frie gymnasium. Vi har imidlertid ikke set os i stand til at revidere teksten på grundlag af denne indsigt og nøjes derfor med denne efterskrift.

Efterskrift fra Lena Vedel-Petersen

Som socialrådgiver på DFG får man en god kontakt med de elever som har problemer af social karakter. Det gik efterhånden op for mig, at eleverne i forfærdende grad manglede en helt grundlæggende viden om praktiske sociale forhold. Jeg har en levende fornemmelse af, at vore elever deler denne uvidenhed med alle andre gymnasieelever. Det forskrækkede mig – ikke alene af den grund at de er forbrugere af det sociale system uden at kende det – men, måske i endnu højere grad, fordi det giver en uoverstigelig kløft mellem almindelige mennesker og de problemer de har at slås med – og den akademiske ungdom.

Vi tog konsekvensen af denne ret uhyggelige opdagelse, og vi fik anbragt et socialt kursus for eleverne. Igennem fire måneder fik de nu orientering om de sociale love om menneskers vilkår og muligheder. Det er helt klart at man ikke på den korte tid kan give en fyldestgørende viden på dette ret udviklede felt. Men det er vort indtryk at vi kunne orientere i store træk på disse så vigtige felter. Det er også mit indtryk at emnet var engagerende for vores elever.

Men man står tilbage med en hjælpløse fornemmelse af at det ikke var nok.

Det er en forfærdende opdagelse at vi lader vore unge både på DFG og på andre gymnasier gå ud af skolen uden at kende til disse emner som de alle vil møde hen ad vejen. For ikke at glemme den kløft vi uddyber mellem studenter og »rigtige mennesker«.

Læseplaner for idehistorie og psykologi/sociologi

Direktoratet for Gymnasieskolerne
Frederiksholms Kanal 26
1220 København K.

I henhold til Det frie gymnasiums fagplan af 28.1.70, korrigeret ved skrivelse af 16.2.70 og 8.9.70 samt Direktoratets skrivelse af 1.5.70 (Direktoratets journal nr. 10-04/68), indsender vi hermed læseplaner for fagene Idéhistorie og Psykologi/Sociologi.

Faget Idéhistorie oprettes, forudsat læseplanens godkendelse, i 3.g. 1972/73. Ifølge fagplanen er det tillagt 3 timer ugentligt og 1 point. Der har til undervisningen, som varetages af stud. mag. i filosofi Lars Stubbe Teglbjærg, meldt sig 57 elever.

Faget Psykologi/Sociologi startede i skoleåret 1970/71. Det har i de hidtidige årgange været søgt af ca. 80 elever ud af 96, således at der for hver årgang har været oprettet 4 hold. Som lærere har været ansat Ph. d. David Wolsk og stud. mag. Lars Jakob Muschinsky (kultursociologi). Når en detaljeret læseplan først kan indsendes på nuværende tidspunkt, skyldes det, at man ved gymnasiets start nok kunne danne sig visse almene forestillinger om fagets indhold og placering, men alligevel har fundet det rigtigst at afvente elevernes reaktioner og drage nogle praktiske erfaringer, før man lagde faget i faste rammer. Vi har derfor fundet det rimeligt at indlede læseplanen for Psykologi/Sociologi med en redegørelse for vore erfaringer de sidste to år.

For begge fags vedkommende indgives samtidig forslag til eksamensform.

I fald man kan godtage fagenes form og indhold, finder vi det rimeligt, at der ydes lærerne rettebrøker i lighed med specialer i historieundervisningen.

Med venlig hilsen

Adrian Bentzon

Læseplan for idéhistorie

I UNDERVISNING

Idéhistorie er som valgfrit fag tildelt 3 timer ugentlig i 3. g., men den idéhistoriske undervisning bør ikke være begrænset til dette timetal. Arbejde med idéhistoriske emner kan meget vel finde sted inden for orienteringsfag, naturvidenskabelige og matematiske fag samt sprogfag.

1. og 2. g.: De enkelte faglærere skal – i samarbejde med læreren i idéhistorie – drage omsorg for, at de vigtigste idéhistoriske emner og problemer inden for fagene gennemgås og diskuteres. Det gælder specielt spørgsmål om fagenes udvikling og metode.

3. g.: I undervisningen indgår 2 hovedelementer, nemlig:

1. Fælles gennemgang og diskussion af væsentlige idéhistoriske emner.
2. Selvstændigt arbejde med valgfrit speciale. Dette kan foregå individuelt eller som gruppearbejde og skal resultere i (mindst) ét skriftligt arbejde.

II BOGMATERIALE

Der anvendes ingen lærebog, men som grundlag for undervisningen benyttes udvalgte tekster, såvel af primær som sekundær karakter. Tekstudvalget kan på forhånd kun angives med en vis omtrentlighed – men naturligvis med al ønskelig nøjagtighed i de endelige eksamensopgivelser.

III EKSAMEN

Eksamen er mundtlig, men foregår på grundlag af elevens (gruppens) skriftlige speciale-arbejde.

NÆRMERE VEDR. UNDERVISNINGEN

Emnerne til den fælles gennemgang og diskussion samles i 3 emnekredse.

1. Udviklingsideer: Eleverne skal have kendskab til udviklingsforestillinger og -synspunkter i antikkens Grækenland (Hesiodos, Anaximander, Heraklit, Aristoteles), den augustinsk-kristne historieopfattelse, romantikens udviklingsideer (Hegel, Marx, Comte), samt biologiske udviklingsteorier (Lemark, Darwin). Endvidere fordres kendskab til anvendelsen af begreber som »cyklisk«, »liniær« og »spiralisk« i udviklingssammenhæng, såvel som til begreberne »materialistisk« og »idealistisk historieopfattelse«. På baggrund heraf skal eleverne tillige have en klar forståelse af selve idéhistoriens idé.

Der læses udvalgte afsnit af
Lund, Sløk & Pihl: De europæiske
ideers historie

Sløk: Hvad er idéhistorie?

Witt-Hansen: De marxistisk-Leninistiske principper

Marx-Engels: Den tyske Ideologi

Harsberg (udg.): Græske tænkere før
Sokrates

Dewey: Rekonstruktion i filosofien

2. *Videnskab*: Gennemgang af hovedtrækkene af videnskabernes historie. Diskussion af sammenhængen og forskellene mellem de enkelte videnskaber, samt videnskabernes plads i en samlet tilværelsesforståelse. Hovedtræk af videnskabsteori. Eleverne skal kende anvendelsen af begreber som »teori«, »hypotese«, »induktion/deduktion«, »hypotetisk-deduktion«, »verifikation/falsifikation«, »empirisk« »a priori/a posteriori« m. v. Eleverne skal kende (egentlig indsigt fordres ikke) den problemstilling, der knytter sig til begreberne »videnskab« og »værdi«, »objektiv« og »subjektiv« samt »teori« og »praksis«.

Der læses udvalgte afsnit af:
Heisenberg: Fysik og humanisme
Dewey: Rekonstruktion i filosofien
Næss: Metodelære
Schrøder, Nielsen, Pedersen & Pihl:
Træk af verdensbilledets historie.

3. *Gud, menneske, samfund & natur*: Eleverne skal have kendskab til vigtige teologiske, antropologiske, sociale og kosmologiske ideer. Førsokratikernes tilværelsesforståelse, Platons idélære, middelalderens verdensbillede, den mekaniske naturopfattelse, elementer af kosmologi, kosmogeni og biogeni udfra et moderne standpunkt. Træk af samfundstækningshistorie, Platons statsfilosofi, Mencius' tanker om menneske og samfund, Augustins Gudsstat, Hobbes' politiske filosofi, Rousseau. Elementer af nyere sociologisk forskning. Marx', Kirkegaards og Nietzsches antropologi.

Der læses udvalgte afsnit af:
Harsberg (udg.): Græske tænkere før Sokrates
Lund, Sløk & Pihl: De europæiske idéers historie
Favrholdt: Kinesisk filosofi
Schrøder, Nielsen, Pedersen & Pihl:
Træk af verdensbilledets historie
Dewey: Rekonstruktion i filosofien
Marx: Forord til K.d.P.O.
Marx-Engels: Den tyske Ideologi
Kierkegaard: Afsluttende uvidenskabeligt efterskrift
Nietzsche: Således talte Zarathustra
Aspelin: Tankens vej.

NÆRMERE VEDRØRENDE SPECIALET

Emnet er som nævnt valgfrit. Det følgende er derfor kun eksempler på mulige emner.

Tværgående emner:
Idéer i primitive kulturer
Kina under Chou-dynastiet
Grækenland i det 5. og 4. årh.
Skolastik
Renæssance
Oplysningstid
Romantik

Tematiske emner:
Facismens ideer
Socialismens ideer
Liberalismens ideer
De borgerlige frihedsideer
Moderne pædagogiske ideer

Enkelte personers idéverden:

Nietzsche
Galilei
Marx
Buddha
Chuang Tse
Camus
Freud

Speciale-emner kan naturligvis også formuleres på helt andre måder. Det lader sig ikke på nuværende tidspunkt gøre at formulere faste normer for speciale-arbejdet. Der er en undtagelse: Specialet skal afleveres senest 1. maj.

NÆRMERE VEDRØRENDE EKSAMEN

Der eksamineres (som nævnt) udfra elevernes (gruppernes) speciale-arbejde. Dette skal på forhånd (og betids) være forelagt såvel eksaminator som censor, ligesom det skal fremlægges ved selve den mundtlige eksamination.

Ved individuelle specialer eksamineres individuelt, ved specialer, der er arbejdet med gruppevis, eksamineres gruppevis.

Bedømmes skal

- Selve det skriftlige arbejdes kvalitet samt elevens klare forståelse af det fremlagte materiale.
- Elevens emne til at placere specialet i en større idéhistorisk sammenhæng.
- Elevens arbejdsmetoder, hensigtsmæssige brug af kildemateriale etc.

Derimod skal hverken elevens håndskrift eller hans retskrivning bedømmes. Bedømmelsen udmøntes i én karakter.

Ved bedømmelsen bør flg. iagttages:
x. At idéhistoriske problemstillinger i almindelighed har en ganske betydelig sværhedsgrad.

y. At en del idéhistoriske stridsspørgsmål fremdeles er uafgjorte. Der må derfor indrømmes en vid tolerance over for personlige fortolkninger og standpunkter, også ensidige. Eks.: En præstation kan ikke vurderes lavt *alene* med den begrundelse, at eksaminanden anskuer alt udfra en synsvinkel, som er eksaminator og/eller censor fremmed, f. eks. den dialektiske materialismes eller buddhismens.

Mulig indvending mod den skitserede eksamensform

Indvendingen kan indeles i følgende punkter:

- Undervisningens formål må være at give eleverne en generel idéhistorisk viden og forståelse, og denne skal »måles« ved eksamen.
- Ved at eksaminere i et speciale-arbejde fås kun et indtryk af elevens viden og forståelse af et ganske snævert område.
- Han kan derfor opnå et godt eksamensresultat, selv med en yderst mangelfuld idéhistorisk viden. Han skal blot vide noget om speciale-emnet.
- Som han ovenikøbet selv har valgt.

Forsvar for den skitserede eksamensform

ad 1: Idéhistorie er et overordentligt omfattende fag, og idéhistoriske problemstillinger er af en ganske betydelig sværhedsgrad. Faget er ikke tildelt noget stort antal timer, og der er tale

om en »begynder-undervisning«, som for mange elevers vedkommende vil byde på det første virkelige møde med emner og problemer på det abstraktionsniveau, der her er tale om. Det er naturligvis *ét* af undervisningens formål at give eleverne en generel idéhistorisk viden og forståelse, men det må realistisk vurderes, at denne viden og forståelse vil være *så* generel (hvilket ikke er ensbetydende med »overfladisk«), at den vil være lidet egnet for en traditionel eksamensform (efter træk-et-spørgsmål-princippet). Der må først og fremmest være tale om at formidle et idéhistorisk overblik, som kan danne baggrund for en selvstændig fordybelse inden for et snævrere område. For elever på dette udviklingstrin vil en indlæring af en bestemt sum af encyklopædisk idéhistorisk viden som undervisningens primære mål være en meningsløshed. En engageret fordybelse i et selvvalgt emne med baggrund i et idéhistorisk overblik derimod af største værdi.

Den foreslåede eksamensform følger sig naturligt ind i denne pædagogiske situation.

ad 2: Se bilag 5, b., hvor det præciseres, at eksaminationen og bedømmelsen bl. a. skal gå på »elevens evne til at placere specialet i en større idéhistorisk sammenhæng«.

ad 3: Det samme gælder eksaminer efter træk-et-spørgsmål-princippet. I øvrigt må det i almindelighed skønnes vanskeligt at udføre et speciale-arbejde af kvalitet uden en baggrund af solid idéhistorisk viden og forståelse.

ad 4: Skal der være et speciale, skal eleven selv vælge. Det må tages i betragtning, at eleverne har vidt forskellige forudsætninger, også af skolemæssig-faglig art. F. eks. har nogle elever fysik, andre ikke, og valget af speciale må rimeligvis foregå ud fra bl. a. sådanne forudsætninger. Som eleverne selv kender bedst. Naturligvis vil læreren i forbindelse med elevernes specialevalg aktivt gøre sig gældende med en intensiv rådgivning – og således kan den personlige interesse og den faglige kompetence samvirke på smukkeste måde. I denne rådgivning – såvel som under den løbende vejledning under udarbejdelsen af specialet – kan inddrages lærere fra andre fagområder.

Læseplan for psykologi/sociologi

På baggrund af den forudgående redegørelse kan vi opstille følgende realistiske formål med undervisningen i psykologi/sociologi:

at give eleverne en almen viden om psykologiens, socialpsykologiens og sociologiens arbejdsområder, arbejdsmetoder, væsentlige resultater og teorier, anvendelighed og begrænsninger;

at give eleverne mulighed for, gennem et teoretisk studium og elementær forskning af den menneskelige oplevelse og adfærd, at erkende, formulere og løse problemer inden for faget;

at lære eleverne at læse og kritisere lettere tilgængelige forskningsrapporter.

Vi kan således dele faget op i tre hovedområder, som ganske vist hænger sammen, men som det p.g.a. det foreliggende litteraturudvalg nok vil være fordelagtigt i første omgang at holde adskilt m.h.t. deres indbyrdes sammenhæng: almen psykologi, socialpsykologi og sociologi.

Almen psykologi: omfatter udviklingspsykologi, personlighedens opbygning, intelligens, indlæring, perceptionspsykologi og almindelige afvigelsesmønstre – i et omfang svarende til f. eks.: Carl-Ivar Sandström: Børne- og ungdomspsykologi.

Teorier som Freuds, Jungs, Eriksons, Bühlers, Gesells og Piagets bør være eleverne bekendt.

Socialpsykologi: omfatter identifikation, roller, konflikter, normer, forventninger og referensgrupper – i et omfang svarende til Arne Sjølund: Gruppepsykologi.

Arbejder som Sherifs, Lewins og Whites, Goffmanns, Morenos og Homan's bør være eleverne bekendt.

Sociologi: omfatter stratifikation, eliteteorier, styring, socialisering, social forandring og kulturmønstre – i et omfang svarende til Peter Berger: Invitation til sociologi og mindre uddrag af Aubert: Sociologi, Botto- more: Elite og samfund – samt sociologiens klassikere.

Arbejder som Durkheims, Marx', Webers, Veblens, Simmels, Parsons og Habermas' bør være eleverne bekendt.

De tre hovedområder vil kun blive holdt adskilt, hvor det tilgængelige læsestof nødvendiggør det.

Endelig bør eleverne på et forholdsvist tidligt stadium gennemgå et kursus i de mest grundlæggende forskningsteknikker inden for adfærdsvidenskaberne: spørgeskemakonstruktion, observations- teknik, hypoteseopstilling, verifikation, samt efterbehandling og fortolkning af indsamlet materiale.

Hver elev skal inden juleferien i 3. g. enten individuelt eller i gruppe have afleveret tre større, selvstændigt formulerede og bearbejdede opgaver, som tilsammen dækker de tre hoved- områder inden for faget. Disse opgaver, som bør indeholde en nøjagtig mål- beskrivelse med litteraturhenvisioner og benyttelse af faglig terminologi og modeller, skal være tilgængelige for kritik og diskussion i klassen og frem- lægges ved eksamen.

Fagets placering som eksperimen- terende og til handling og erkendelse relativt gør det umuligt på forhånd at give en detaljeret beskrivelse af arbejdsmetoder. Følgende skal dog bemærkes:

Planlægning og tilrettelæggelse af arbejdet, såvel som diskussion og unddragen af erfaringer, er i sig selv stof og arbejdsområder. En væsentlig

del af undervisningen kan således foregå som en samlet behandling eller diskussion af et emne tilknyttet elevernes egen erfaringsverden.

Elevforedrag, institutionsbesøg, besøg af fremmede foredragsholdere og socialpsykologiske eksperimenter vil indgå i et stort omfang som en naturlig del af undervisningen.

Om muligt skal hver elev i løbet af de tre gymnasieklasser have tilbragt mindst 1 arbejdsuge på en institution for børn eller unge. Dette ophold skal grundigt forberedes i samarbejde med institutionerne, og eleverne afleverer en opgave fra sit ophold.

Mindst $\frac{1}{3}$ af timerne skal bruges til selvstændigt arbejde med opgaver.

EKSAMENSFORM: I det daglige arbejde tilsigter man en almen orientering inden for faget (jvf. vedlagte rapport fra de sidste 2 års undervisning). Imidlertid er faget som videnskab endnu så ustruktureret og lidet samarbejdet, at en almen orientering ikke kan lægges til grund for eksaminationen.

Fagets i sig selv almene karakter gør det dog muligt for eleven via et grundigt studium af enkelte områder at danne sig en almen viden.

Vi foreslår derfor følgende eksamensform:

Til eksamen opgives de 3 hovedopgaver. Til hver opgave opgives som læst stof enten: 1) et begrænset antal sider intensivt læst stof, der forudsættes

bekendt ved eksaminationen, og et kursorisk læst stof, hvortil der kan henvises – eller: 2) kun extensivt læst stof, hvor de væsentligste problemstillinger forudsættes bekendt. (Jvf. venligst vedlagte eksempler).

Eksamen er mundtlig. Der eksamineres i 1 af de 3 opgaver. Eksamen former sig som en detaljebeskrivelse af det behandlede område, og som en placering af emnet i en helhed i forhold til det opgivne stof og den almene virkelighed.

EKSEMPLER PÅ OPGAVER OG LÆST STOF I PSYKOLOGI/SOCIOLOGI

H-klassen: (en af skolens 1. g.-klasser): Opgaven er udarbejdet af 4 elever fra 2. g. Den sigter på at undersøge, hvilke faktorer der indvirker på ens bedømmelse af andre mennesker. Opgaven tager sit udgangspunkt i beskrivelser og bekendte teorier omkring roller og fordomme.

Metode: Sociometri og en tillempet California F Scale. En vis grad af direkte observation.

Opgivet stof: De første tre kapitler af Sjøhlunds *Gruppepsykologi* opgives intensivt – resten af bogen opgives kursorisk.

Rapport fra en børnehave: Opgaven er udarbejdet af en elev i 2. g. efter en uges ophold i en børnehave. Hun har fulgt to drenge, der udskilte sig fra resten af børnene ved en voldsom adfærd. Hun har beskrevet deres lege-

spise- og andre vaner. Givet en både personlig og social anamnese for dem begge, samt uddraget en række konklusioner om børnene i henhold til Eriksons udviklingsmodeller.

Metode: Engageret iagttager. Anvendt observationskema udarbejdet af cand. psych. Jacob Vedel-Petersen.

Opgivet stof: Selma Fraiberg: *De magiske år* og Kathrine Read: *Børnehæbørn*, extensivt.

Klasselister for 1. og 2. g., skoleåret 71/72

1.g. E

Mette Berg
Klaus Dreijer
Jesper Egebak
Lene Esbensen
Karen Frederiksen
Ea Gomard
Jens-Ole Haslund
Gunna Helin
Stefan Jensen
Marianne Knudsen
Peter Kristensen
Ursula Lybecker
Uffe Madsen
Ole Maigård
Hans Nymann Hansen
Yvonne Nymark
Michael Rasmussen
Benedicte Reventlow
Jenny Rytter Kristensen
Finn Rørdal
Hans Skov Hansen
Pernille Skov
Stig Sparre Ulrik
Karin Wolff

1.g. F

Lars Andersen
Pia Bondam
Georg Michael Brodersen
Britt Christiansen
Mette Claudi
Agnete Diemer
Peter Flyge
Birte-Marie Hammar
Gunner Hardenberg
Joakim Jensen

Johanne Jensen
Steen Karstrup
Jonna Kristensen
Benedicte Kruse
Tove Kühl
Jens Landerslev
Else Laursen
Lise Nymarsk
Lars Olsen
Rene Rasmussen
Niels Rasmussen
Bo Rødding
Jens Svendsen
Bente Sørensen

1.g. G

Anne Andersen
Jette Anderson
Vivian Beck
Lise Berthelsen
Finn Christiansen
Dorte Christiansen
Elisabeth Drachmann
Jan Gustafson
Torben Jensen
Franch Jeppesen
Vibeke Larsen
Jette Mejer
Henning Nilausen
Lene Nørskov
Marianne Olesen
Nette Olsen
Christian Planfelt
Mette Simonsen
Per Stokholm

Niels Thastum
Kasper Thykier
Per Veng Jensen
Torben Wisborg
Jens Wurr

1.g. H

Helle Bruun
Sten Frantzen
Kim Tai Foo
Glen Boy Hansen
Martin Helfer
Lis Jakobsen
Jens Jensen
Mikkel Jørgensen
Peter Michael Jørgensen
Vibeke Jørgensen
Tine Jolander
Peter Kjær
Pernille Lund
Søren Mortensen
Lars Munck
Klaus Mygind
Pernille Nielsen
Irene Rasmussen
Ulla Skov
Marianne Svensson
Vibeke Thordal
Anitta Underlin
Steen Widstrup
Henriette Willadsen

2.g. A

Carsten Breum
 Iris Donsted
 Peter Due
 Henrik Forchammer
 Bo Hauch
 Jakob Kaufmann
 Søren Chr. Lassen
 Grete Lieberkind
 Anne Littauer
 Birte Boel Madsen
 Anne-Lis Mark
 Martha Mottelson
 Ida Musaeus
 Pia Nissen
 Inge Holm Pedersen
 Kristian Rasmussen
 Ole Schleicher
 Jakob Schönberg
 Niels Thybo
 Mogens Velsing-Rasmussen
 Jørgen Witting

2.g. B

Hanne Betzer Andersen
 Doris Bornet
 Andreas Bredsdorff
 Tilde Carlsen
 Ulla Christensen
 Kasper Dahlberg
 Lisa Gjedde
 Charlotte Halberg
 Jens Erik Hansen
 Flemming Harrev
 Christian Jensen
 Ditte Jessing
 Jesper Kongstad
 Lillian Halskov Larsen
 Jorry Lohse
 Jon Meyer

Thomas Mølsted

Lars Sidenius
 Ingrid Sidorovs
 Vibeke Svendsen
 Martin Spang-Thomsen
 Ulla Thomsen
 Edda Urup
 Nina Wolsk
 Michael Krambeck Nielsen
 Marianne Thorsen

2.g. C

Lisbeth Andersen
 Søren Juel Andersen
 Kirsten Brøgger
 Niels Damsgård Hansen
 Birgit Holst Jensen
 Jill Jørgensen
 Carsten Ledet
 Anne Lindebjerg
 Annette Lund
 Marianne Monrad
 Lene Pedersen
 Jesper Schmidt
 Jesper Schæuer
 Karen Simonsen
 Mik Skov
 Morten Skriver
 Line Søborg
 Charlotte Valløe
 Claus Wetterstein

2.g. D

Jens Oluf Albrechtsen
 Carsten B. Andersen
 Lars Arnfred
 Anne Bertelsen
 Mette Curt
 Bergur Dam
 Sten Ditriksen
 Susanne Frederiksen
 Peter Hasle
 Ester Jensen
 Birte Juul
 Martin Lichtenberg
 Mette Lorenzen
 Finn Malling
 Gitte Meyer
 Else Mortensen
 Kirsten Munck
 Peter Muschinsky
 Grete Ringgård
 Eva Sørensen

Skolens ansatte pr. 1. september 1971

- REKTOR Adrian Bentzon, *historie, religion*
- FASTE LÆRERE Karen Hammer, *biologi, geografi*
Carsten Johansen, *dansk, tysk*
Flemming Olsen, *dansk, tysk*
Marianne Risbjerg Thomsen, *engelsk, historie*
Hanne Wilmann, *engelsk*
Edward Wium, *fysik, matematik*
Lars Hedegård Jensen, *engelsk, historie*
- TIMELÆRERE C Svend Båring, *musik*
Thjarli Christensen, *formning*
Lasse Gårdsøe Olsen, *drama*
Jytte Kjøbek Frederiksen, *gymnastik*
Ronny Schoemmel, *film- og mediekritik*
Per Sørup, *kemi*
Ilja Wechselmann, *samfundsfag*
David Wolsk, *psykologi/sociologi*
- TIMELÆRERE D Mogens Buch-Hansen, *geografi*
Henrik Fich, *oldtidskundskab*
Erling Fredvig, *matematik*
Anne Hinsch, *fransk*
Povl Holm, *matematik*
Lillian Ibsen, *spansk*
Per Laureng, *russisk*
Lars Jakob Muschinsky, *psykologi/sociologi*
Lars Stubbe Teglbjærg, *filosofi*
Jens Tranckner, *musik*
Anette Winkel, *fransk*
- SEKRETÆR Agnes Breitenkamp

DET FRIE GYMNASIUMS FØRSTEÅRSRAPPORT

Det frie Gymnasiums Førsteårsrapport er en beskrivelse af skolens tilblivelse og første år. Rapporten indeholder korrespondance med ministeriet om oprettelsen, en redegørelse for problemerne i forbindelse med at skabe en demokratisk skolestruktur, og i det hele taget forholdene vedrørende administration, praktisk arbejde, klasse møder, undervisning, bedømmelse, årskarakterer og eksamensform.

Det frie Gymnasiums Førsteårsrapport kan bestilles til levering gennem boghandleren; rapporten er på 152 sider og koster kr.19,50

CHRISTIAN EJLERS' FORLAG