



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

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

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

skole prog.
dubl.



1979

6



1979



1979

B. Stougaard Jensen
København

Un 08,00-89

FORORD

Dette årsskrift adskiller sig på væsentlige punkter fra tidligere års. Der er ikke så mange udvalgsrapporter og løbende evaluering af året, der gik, som der plejer. Det skyldes, at aktiviteterne omkring ledelsesforsøget ikke har været særlig stor i det forløbne år, hvilket også kan aflæses af de meget få elevbidrag. Til gengæld har det været en hektisk periode omkring elevers og læreres arbejdsforhold i et mere generelt uddannelsespolitisk perspektiv.

Som det også fremgår af dette årsskrift, er vi nu som uddannelsesinstitution så etablerede, at vi er i stand til og føler trang til at videregive nogle pædagogiske erfaringer, som rækker ud over Avedøreforsøgets rammer. - Og så er vi naturligvis begyndt at spekulere på forsøgets fremtid efter sommeren 1980, hvor den 6-årige forsøgsperiode udløber.

Ole Thorup
Vivian Balslev

September 1979

INDHOLDSFORTEGNELSE

	Side
1. <u>Styringsforsøget</u>	
1.a. Bekendtgørelsen med bemærkninger	7
1.b. Oversigt over de styrende organer	13
1.c. Vurdering af forsøg med elevdomineret økonomiudvalg .	15
1.d. Forsøgsgymnasiet nu - og i fremtiden	20
1.e. Forsøgsgymnasiet - fremtiden?	24
2. <u>Uddannelsespolitiske problemer</u>	
2.a. "Der kom engang et cirkulære"	28
2.b. Overenskomstsituationen og lærernes reaktioner på den.	31
2.c. Elevernes erhvervsarbejde - en undersøgelse	35
2.d. Kommentar til undersøgelsen	43
2.e. Hvorfor går eleverne ud. "Mig og gymnasiet"	44
2.f. Uddannelse i krise - erfaringer fra et HF-forløb i samfundsfag og dansk	45
3. <u>Pædagogiske forsøg</u>	
3.a. Timetalsforsøget	53
3.b. En elevkommentar til timetalsforsøget	60
3.c. Integration dansk-historie i l.g	61
3.d. Andre forsøg	75
4. <u>Rejser</u>	
4.a. Introduktionsuge på Bornholm	76
4.b. Studierejse til England	78
4.c. Informationsudvalget i Linköbing	100
5. <u>Besøg fra udlandet</u>	
5.a. Fra England	101
5.b. Frankrig	104
5.c. USA	105
5.d. Holland	106
5.e. Sverige	106
6. <u>3.årsrapporten - nogle betragtninger fra udgåede 3.g'ere</u>	109
7. <u>Rapport om de kinesiske studenters første 19 uger i Danmark</u> ...	113

1. STYRINGSFORSØGET

1. a. Bekendtgørelsen med bemærkninger

Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 450 af 30. august 1974.

Bekendtgørelse om særlige styrelsesregler for Avedøre Statsskole.

I henhold til § 20, stk. 2, i lov om gymnasieskoler og studenterkursus, jfr. lov bekendtgørelse nr. 328 af 10. juli 1970, og § 5 i lov om højere forberedelseksamen, jfr. lov bekendtgørelse nr. 263 af 11. maj 1973, fastsættes herved følgende bestemmelser:

§ 1. Ved Avedøre Statsskole etableres der inden for rammerne af bestemmelserne i denne bekendtgørelse et forsøg med styreform.

Stk. 2. Formålet med forsøget er at samle erfaringer, som kan bidrage til at belyse mulighederne for alternative styreform i gymnasieskolen samt at give deltagerne erfaringer om demokratiske organers virke.

Styrelsesorganerne og deres kompetence.

§ 2. Avedøre Statsskole ledes af skoleforsamlingen i forbindelse med

1. koordinationsudvalget,
2. eventuelle andre udvalg nedsat af og blandt skoleforsamlingens medlemmer og
3. den kommitterede.

Denne bestemmelse fastslår, at Avedøre Statsskole ledes i et samspil mellem de 3 nævnte organer, der har hver deres kompetenceområde. Hovedreglen er, at kompetenzen (beslutningsretten) ligger hos skoleforsamlingen, med mindre det udtrykkeligt står nævnt i bekendtgørelsen, at den ligger hos andre. Se bemærkningerne til § 4 og følgende bestemmelser.

§ 3. Ved udøvelsen af ledelsesfunktionerne skal gældende love og administrative bestemmelser samt kollektive overenskomster og aftaler respekteres, for så vidt angår administrative bestemmelser dog med de afvigelser, der følger af denne bekendtgørelse.

§ 4. Skoleforsamlingen har med de afvigelser, der følger af §§ 5-7, den kompetence, som efter de almindeligt for statens gymnasieskoler og kursus til højere forberedelseksamen gældende regler tilkommer rektor, og den kompetence, som i henhold til §§ 9, 10 og 14 i bekendtgørelse nr. 587 af 23. december 1969 om lærerråd, lærerforsamlinger og samarbejdsudvalg ved statens gymnasieskoler m.m. er henlagt til lærerrådet og samarbejdsudvalget.

Stk. 2. Skoleforsamlingen kan ikke på dagsordenen optage og kan ikke behandle sager om enkeltpersoner uden forudgående samtykke fra disse, og hvor det drejer sig om elever, der er undergivet forældremyndighed, fra dennes indehaver. Gives der ikke samtykke, behandles sagen af koordinationsudvalget eller af den kommitterede efter vedkommende enkeltpersons ønske.

Til § 4.

Hovedreglen for skoleforsamlingens kompetence som styrelsesorgan findes i denne bestemmelse. Som eksempel på, hvad skoleforsamlingen har fået tillagt, kan nævnes:

1. Indstilling til direktoratet vedrørende forsøgsundervisning.
2. Anskaffelse og fornyelse af undervisningsmidler og større inventargenstande inden for skolens bevilling.
3. Indstilling til direktoratet om anskaffelse og fornyelse i andre tilfælde end de i punkt 2 nævnte.
4. Spørgsmål om eventuelle forholdsregler over for elever ved disciplinære forseelser af grovere karakter. Se dog også § 4 stk. 2.

5. Budgetter inden for de tildelte bevillinger.
6. Byggesager.
7. Årsprøvernes ordning og omfang.
8. Ekskursioner.
9. Skolelokalernes anvendelse til andet formål end skolens/kursus' undervisning.
10. Introduktionsdage og studieuger (ansøges i direktoratet).
11. Fællestimer og studiekredse.
12. Fællesarrangementer som skoleballer, skolekomedier, sportsstævner etc.
13. Fritidsaktiviteter (fritidssport, - musik m. m.)
14. Kantine.

Listen er ikke udtømmende. For alle eksemplerne gælder, at skoleforsamlingen enten træffer den endelige afgørelse eller afgiver indstilling til direktoratet i de sager, hvor den endelige afgørelse er direktoratets. Om forberedelse af spørgsmålene m. v. samt udførelse se § 10 og § 6 stk. 2.

§ 5. Skoleforsamlingen fastsætter:

1. Principper for stillingsopslag og indstillinger om stillingsbesættelse.
2. Principper for ansættelse og afskedigelse af timelærere, vikarer og overenskomstlønnede tekniske og administrative medarbejdere.
3. Principper for ansættelse af studievejleder(e), jfr. § 7 i bekendtgørelse nr. 229 af 24. april 1974, og af lærere i uddannelses- og erhvervsorientering, jfr. § 23 i bekendtgørelse nr. 322 af 16. juni 1971.
4. Principper for tildeling af administrative hverv efter de herom gældende regler, jfr. for tiden cirkulære nr. 228 af 15. november 1966 med ændring af 10. august 1972.
5. Principper for tildeling af gensidige vikartimer, vagttimer og lignende.
6. Principper for vikartimernes fordeling ved længere vakanser.
7. Principper for instruktion, kontrol og påtalebeføjelse over for tekniske og administrative medarbejdere.

Stk. 2. Skoleforsamlingen høres om principper for time- og fagfordeling.

Til § 5.

Skoleforsamlingens kompetence begrænses i denne og de to følgende paragraffer (§ 6 og 7).

§ 5 fastslår, at skoleforsamlingen kun skal fastsætte principielle retningslinier for de punkter, der opregnes i paragraffen. Opregningen er udtømmende.

Et princip må ikke være så snævert, at det kun peger på én person eller én mulig løsning. Eksempel: Man kan godt fastsætte, at studievejlederen for HF skal være en lærer, der underviser i et fællesfag, selv om man herved udelukker blandt andet fysiklærere, fordi der dog bliver en række andre valgmuligheder tilbage, og fordi princippet kan forklæres med, at man ønsker at sikre, at studievejlederen underviser så stor en gruppe elever som muligt, men man kan ikke fastsætte, at studievejlederen skal være en lærer med én bestemt fagkombination, når man derved rent faktisk peger på én eller et lille fåtal.

Skoleforsamlingen kan ikke ændre en afgørelse, som koordinationsudvalget har truffet i en konkret sag, ved bagefter at ændre principperne.

§ 6. Koordinationsudvalget udøver i overensstemmelse med de af skoleforsamlingen fastsatte principper den kompetence, der ellers tilkommer en rektor vedrørende de i § 5, stk. 1 omhandlede spørgsmål.

Stk. 2. Koordinationsudvalget drager endvidere i det omfang, hvori det fastsættes af skoleforsamlingen, omsorg for udførelsen af dennes beslutninger.

Koordinationsudvalgets kompetence fastlægges i denne bestemmelse. Alle de punkter, der opregnes i § 5 stk. 1 beslutes og udføres af dette udvalg. Desuden kan skoleforsamlingen beslutte at lægge yderligere ting til udførelse i udvalget (jfr. stk. 2), men skoleforsamlingen kan også vælge i stedet for at nedsætte andre udførende udvalg (jfr. § 10) til punkter, der ikke står i § 5 stk. 1.

§ 7. Den kommitterede påser, at beslutninger, der er truffet af skoleforsamlingen og koordinationsudvalget, er i overensstemmelse med gældende regler, og at tidsfrister, høringsbestemmelser og meddelelsespligt efter gældende regler overholdes. Skønner den kommitterede, at en beslutning er i strid med gældende regler, og opretholdes beslutningen, indbringer den kommitterede med opsættende virkning beslutningen for undervisningsministeriet, der afgør legalitetsspørgsmålet.

Stk. 2. Den kommitterede udøver den kompetence med hensyn til optagelse af elever og afholdelse af eksamen, som ellers tilkommer en rektor.

Stk. 3. Den kommitterede udøver den kompetence med hensyn til antallet af klasser og grenhold samt time- og fagfordelingsplaner, som ellers tilkommer en rektor.

Stk. 4. Den kommitterede er formand for skolenævnet.

Stk. 5. Den kommitterede varetager de funktioner, der ellers påhviler en rektor efter loven om statens regnskabsvæsen og revision og de herom fastsatte nærmere bestemmelser.

Stk. 6. Den kommitterede kan ikke vælges til medlem af udvalg, men har ret til at deltage i udvalgsmøder uden stemmeret og har pligt hertil, når et udvalg ønsker det.

Stk. 7. Den kommitterede tilstiller koordinationsudvalget og andre udvalg, som det måtte vedrøre, genpart af sine skrivelser, medmindre særlige forhold, herunder navnlig hensyn til personer, taler herimod.

Til § 7.

I § 7 er den kommitteredes opgaver beskrevet.

For at garantere eleverne/de studerende ved Avedøre Statsskole en studenter- eller HF-eksamen af samme gyldighed som på landets øvrige gymnasier og HF-kursus har man forbeholdt den kommitterede kompetencen med hensyn til optagelse af elever og afholdelse af eksamen. Som en følge af dette har den kommitterede også afgørelsen i fastsættelse af time- og fagfordeling og af oprettelse af grenhold. Eftersom mødepligten er knyttet til retten til at gå op til eksamen, er det også den kommitterede, der skal sikre gennemførelsen af varsling og indstilling om

overgang til privatiststatus eller ikke-oprykning som følge af ikke-indstilling.

De vigtigste bestemmelser om hans område findes i gymnasielovens §§ 10 til og med 14 og § 17 samt i bekendtgørelse af 15. december 1966 om optagelse af elever i 1. gymnasieklasser jfr. bekendtgørelse af 9. februar 1961 §§ 2 og 3, i bekendtgørelse af 12. marts 1973 om eksamensordning og karaktergivning m. v. og i cirkulære af 26. marts 1973 om evaluering og meddelelser til hjemmene.

Afgrænsningen af den kommitteredes og koordinationsudvalgets opgaver i forhold til skoleforsamlingen må i øvrigt fremgå af konkrete afgørelser truffet af undervisningsministeriet og af den praksis, der fæstner sig i løbet af forsøget.

Man må være opmærksom på, at beslutninger, der er truffet af styrelsesorganerne på Avedøre Statsskole (skoleforsamling, koordinationsudvalg, den kommitterede), kan ændres af ministeriet. Det betyder, at ministeriet ikke alene skal påse, at gældende regler overholdes, men også kan ændre beslutninger, der er skønsmæssige, for eksempel behøver ministeriet ikke at følge en indstilling om ansættelse fra skolen.

I henhold til de almindelige regler for administrativ rekurs kan ethvert medlem af skoleforsamlingen indanke en afgørelse truffet af skoleforsamling, koordinationsudvalg eller kommitteret for direktoratet for gymnasieskolerne og HF respektive for løn- og personaleafdelingen. For at sikre at arbejdet med at skabe en praksis omkring forsøget forløber så effektivt som muligt, henstiller direktoratet, at henvendelser om fortolkning eller afgørelser normalt foregår skriftligt gennem styrelsesorganerne.

Til § 7 stk. 3.

Det vil være naturligt, at den kommitterede hører skoleforsamlingen om antallet af klasser og grenhold (den endelige afgørelse ligger i direktoratet), ligesom han efter § 5 stk. 2 er forpligtet til at høre skoleforsamlingen om principperne for time- og fagfordeling.

Endelig kan den kommitterede efter lærergruppens ønske, forelægge denne skolens forslag til klasser og grenhold samt time- og fagfordelingsplaner til høring inden den endelige udformning af planerne.

Generelt kan det siges, at den kommitterede er direktoratets repræsentant på skolen (§ 7 stk. 1) idet han netop udfører de kontrolfunktioner, som direktoratet udøver over for alle øvrige skoler. Det er et tilsyn, der dels skal sikre, at skolen drives i overensstemmelse med gældende love og regler, dels garantere, at undervisningen overholder de krav, som gør eksamen adgangsgivende til videre uddannelse.

Styrelsesorganernes sammensætning og virksomhed.

§ 8. Skoleforsamlingen består af alle elever, alle lærere, herunder den kommitterede, og de ved skolen ansatte tekniske og administrative medarbejdere.

Til § 8.

Det fastsættes heri blandt andet at den kommitterede er medlem af skoleforsamlingen og af lærergruppen. Som medlem af skoleforsamlingen har han de samme rettigheder som alle andre medlemmer, bortset fra at han ifølge § 7 stk. 6 ikke kan vælges til medlem af udvalg.

Alle medlemmer af skoleforsamlingen har tale- og stemmeret samt valgret, og alle er med undtagelse af den kommitterede valgberettigede til udvalg, herunder koordinationsudvalget.

Hvis et medlem af skoleforsamlingen har flere funktioner på skolen, har den pågældende kun én stemme og tilhører den gruppe, som hans/hendes hovedhverv viser. Elever hører til elevgruppen, også selv om de i et vist omfang udfører TAP arbejde.

§ 9. Koordinationsudvalget, der nedsættes for et halvt år ad gangen med funktionsperioder begyndende den 1. oktober og den 1. april, består af en formand og 7 andre medlemmer. Formanden vælges ved direkte valg af og blandt skoleforsamlingens medlemmer. 3 medlemmer vælges af og blandt

eleverne, 3 medlemmer af og blandt lærerne og 1 medlem af og blandt de tekniske og administrative medarbejdere.

Stk. 2. Inden for funktionsperioden kan en trediedel af skoleforsamlingens medlemmer kræve afstemning om formandens forbliven. Stemmer flere imod end for formandens forbliven, træder formanden tilbage. Skoleforsamlingen vælger derefter snarkest muligt en ny formand, der tiltræder udvalget for resten af dets funktionsperiode. Er den nye formand i forvejen medlem af koordinationsudvalget, vælges der desuden for resten af funktionsperioden et nyt medlem.

Til § 9.

Denne paragraf beskriver koordinationsudvalget. Den bygger på den grundidé, som man kan finde i grundlove for forbundsstater, nemlig at man har en forsamling, hvor repræsentationen er proportional, og én, hvor hver del eller gruppe har lige mange repræsentanter. Denne bestemmelse har til formål at forhindre, at de mindre grupper majoriseres af de store.

Man har fundet, at der også på en skole eksisterer grupper, der har interesser, der ikke i alle henseender er sammenfaldende med en hel forsamlings. For både lærere og TAP gælder, at deres ansættelse er betalt, og at deres økonomiske og familiemæssige forhold er afhængige af skolen på en måde, som elevernes ikke er. Dertil kommer, at lærere og TAP vil kunne være ansat på stedet i op til omkring 40 år, mens elevernes funktionstid normalt er 2 eller 3 år. Disse baggrunde har ført til, at man har ment, at grupperne, som interessegrupper, måtte sikres repræsentation uanset størrelse. Et andet grundprincip har været, at ingen enkeltgruppe måtte have flertal i koordinationsudvalget. Dette og det lige antal medlemmer skal sikre, at resultater nås ad forhandling. Når modellen imidlertid bygger på en idé om interessegrupper, der forhandler sig til rette om konkrete afgørelser, virker det ganske urimeligt, at repræsentanterne for disse grupper skulle opstilles og/eller vælges af de andre grupper. Det er derfor fastsat, at hver gruppe opstiller og vælger sine repræ-

representanter til koordinationsudvalget og det vil være i strid med både motiver og ord i § 9 at søge at omgå dette forhold.

Den samlende person i udvalget er formanden, der kommer til at repræsentere hele skoleforsamlingen i kraft af sit direkte valg, og som i kraft af recall-reglen (skoleforsamlingen kan tilbagekalde sit mandat i valgperioden) kan tale med vægt på forsamlingsens vegne over for grupperne.

Denne mæglende og formidlende rolle vil være af afgørende betydning for forsøgsforløbet.

§ 10. Skoleforsamlingen kan efter behov nedsætte andre udvalg blandt sine medlemmer til at udføre beslutninger, der træffes af skoleforsamlingen om andre spørgsmål end de i § 5, stk. 1 nævnte, og hvis udførelse ikke henlægges til koordinationsudvalget.

Stk. 2. Udvalgene kan efter skoleforsamlingens bestemmelse forberede sager og foretage indstillinger til fremlæggelse i et skoleforsamlingsmøde, før sagerne optages til endelig behandling.

§ 11. Skoleforsamlingen og koordinationsudvalget fastsætter selv deres forretningsorden inden for de i §§ 12-15 fastsatte regler.

Stk. 2. Nedsættes der udvalg i henhold til § 10, afgør skoleforsamlingen, om der for udvalget skal fastsættes forretningsorden og i bekræftende fald af hvem.

Stk. 3. Forretningsordenerne skal være tilgængelige for interesserede.

§ 12. Det fastsættes i forretningsordenen for skoleforsamlingen, hvornår der afholdes ordinære møder. Skoleforsamlingen skal afholde møde mindst én gang om måneden undtagen i månederne juni og juli.

Stk. 2. Ekstraordinære møder i skoleforsamlingen skal afholdes, når mindst 20 medlemmer af skoleforsamlingen, 3 medlemmer af koordinationsudvalget, formanden for koordinationsudvalget eller den kommitterede kræver det.

Stk. 3. Dagsordenen offentliggøres ved opslag senest 2 dage for mødet. Forslag til dagsorden skal stilles senest 3 dage for mødet. Til behandling af hastende sager kan møder dog afholdes uden overholdelse af disse tidsfrister.

Stk. 4. Skoleforsamlingen kan ikke tage endelig stilling til sager, som ikke har været optaget rettidigt på dagsordenen.

Stk. 5. Det fastsættes i forretningsordenen, hvem der sørger for indkaldelse til møderne.

Til § 12.

Skoleforsamlingsmøder bør placeres således i skemaet, at undervisningstimer ikke falder væk og således at flest mulig kan deltage uden for stort afbræk i fritiden.

§ 13. Koordinationsudvalget afholder møde, når 3 medlemmer, formanden eller den kommitterede kræver det.

Stk. 2. Dagsordenen offentliggøres ved opslag senest dagen før mødet. Til behandling af hastende sager kan møder dog afholdes uden overholdelse af denne tidsfrist.

Stk. 3. Møderne er åbne for alle medlemmer af skoleforsamlingen, medmindre det på grund af sagens beskaffenhed eller omstændighederne i øvrigt findes nødvendigt eller ønskeligt, at behandlingen sker for lukkede døre.

Stk. 4. Formanden sørger for indkaldelse til møderne.

Til § 13 stk. 3.

Såfremt tilhørere til åbne møder skal have taleret (stemmeret tilkommer altid kun medlemmer), kræves alle udvalgsmedlemmers samtykke.

Under hensyn til opgavernes art (se § 6 og § 5 stk. 1) vil koordinationsudvalgets møder ofte være lukkede for skoleforsamlingens medlemmer.

Beslutning om at lukke møder træffes med almindelig stemmeflerhed i udvalget. Se i denne forbindelse også § 4 stk. 2, hvorefter der i sager vedrørende enkeltpersoner kræves forudgående samtykke til åben behandling.

Såfremt spørgsmålet drejer sig om ansættelse eller afskedigelse af personale, medfører sagens natur, at mødet skal være lukket, med mindre ansøgeren giver tilladelse til at åbne mødet.

§ 14. Skoleforsamlingen og koordinationsudvalget træffer afgørelser ved almindeligt stemmeflertal. Et forslag er vedtaget, når flere har stemt for end imod forslaget.

§ 15. Skoleforsamlingens afgørelser, indstillinger og udtalelser meddeles den kommitterede og koordinationsudvalget samt eventuelt andre udvalg skriftligt med oplysning om de i skoleforsamlingen stillede forslag og med angivelse af det antal medlemmer, der har været til stede, og af antallet af stemmer for og imod hvert enkelt forslag.

Stk. 2. Referat af koordinationsudvalgets møder offentliggøres ved opslag.

Stk. 3. Genpart af skrivelser fra koordinationsudvalget og fra andre udvalg tilstilles den kommitterede.

Til § 15.

Bestemmelserne skal først og fremmest sikre, at informationen om afgørelser og beslutninger bliver bred nok. Desuden er det, af hensyn til at det drejer sig om et forsøg, væsentligt, at der findes et fuldstændigt materiale til brug for rapporter om forsøget og til brug for evalueringen af forsøget undervejs og ved dets afslutning.

Forskellige bestemmelser.

§ 16. Lærere, elever samt tekniske og administrative medarbejdere kan efter behov danne fraktioner og afholde møder.

§ 17. Undervisningsdirektøren for gymnasieskolerne og højere forberedelseksamen kan efter indstilling fra skolen i særlige tilfælde tillade afvigelse fra bestemmelserne i bekendtgørelsen.

§ 18. Forsøget påbegyndes den 1. oktober 1974 og fortsættes til slutningen af skoleåret 1979-80.

Stk. 2. Skolen udarbejder løbende rapporter over forsøgets forløb. Disse rapporter indsendes til direktoratet for gymnasieskolerne og højere forberedelseksamen.

Forskelligt:

For møder og sagsbehandling gælder lovgivningens almindelige bestemmelser om tavshedspligt for personer, der virker i offentlig tjeneste og hverv, jfr. straffelovens §§ 152 og 263 stk. 2.

Dispensation for mødepligtsbestemmelserne for elever, der deltager i udvalgsarbejde m.v. kan ikke på forhånd fastlægges. Der vil, som i alle normale forsømmelsessituationer, ske en konkret bedømmelse af den pågældende elevs/studerendes forsømmelser og på dette grundlag blive taget stilling til indstilling til eksamen.

Undervisningsministeriet, den 30. august 1974.

Tove Nielsen.

/ J. Munck-Hansen.

1. b. De styrende organer

PÅ ANDRE GYMNASIER

Jfr. Bekendtgørelse om lærerforsamling og samarbejdsudvalg
23. december 1969

REKTOR

Indstilling til ansættelse af lærere
Ansættelse af andet personale
Optagelse af elever
Time- og fagfordeling
Eksamensret
Administration
M. M. - dvs. alt det der ikke er nævnt andetsteds

LÆRERE

Forsøgsundervisning
Undervisningsmidler
Vikartimer
Inventar

Høres om:

Time- og fagfordeling
Stillingsopslag
Budget
Årsprøver
Ekskusioner
Lokalernes anvendelse

ELEVER

0

T. A. P.

Pedel
Kontorpersonale
Rengøring

0

SAMARBEJDSUDVALG

Rektor, 3 lærere, 3 elever

fællestimer, skolefester, ordensregler

PÅ AVEDØRE STATSSKOLE

Jfr. Bekendtgørelse om særlige styrelsesregler for Avedøre Statsskole
30. August 1974

DEN KOMMITTEREDE

Kontrol med bekendtgørelsen og øvrige regler
Optagelse af elever
Eksamensret
Time- og fagfordeling
Administration

SKOLEFORSAMLING

LÆRERE

ELEVER

T. A. P.

Fastsætter

Principper for:

Stillingsbesættelse

Ansættelse af vikar og T. A. P.

Ansættelse af studievejleder

Tildeling af administrative hverv

Vikartimers fordeling

Instruktion, kontrol og påtale over for T. A. P.

Kompetence:

Rektors, med undtagelse af det den kommitterede

Lærerråds

Samarbejdsudvalgs

KOORDINATIONSUDVALG

3 lærere, 3 elever, 1 T. A. P., 1 formand

Ansættelse af lærere og andet personale

UDVALG

f. eks. budgetudvalg, information, fællestimer, m. m.

1. c. Vurdering af forsøg med elevdomineret økonomiudvalg

Indledning og formål

Efter lang tids forberedelse blev det i januar 1979 på skoleforsamlingen vedtaget at starte forsøg med et elevdomineret budgetudvalg, kaldet Økonomiudvalg eller ØkU. Skolens økonomi (bortset fra lønninger og konti direkte under den kommitterede) er et uhyre vigtigt beslutningsområde, der hidtil har været domineret af lærerne, selv om eleverne gennem faggrupperne har haft en mulighed for at få afgørende indflydelse.

ØkU indgår derfor som et vigtigt led i ledelsesforsøget med det formål at undersøge, om eleverne har mulighed for at træffe kvalificerede beslutninger om fordelingen af skolens penge.

Det "demokratiske" indhold er fastlagt i en ny struktur for ØkU, vedtaget af skoleforsamlingen (jfr. vedlagte, senest vedtagne forretningsorden for ØkU). I den er det tilstræbt at sikre et elevflertal i ØkU, idet udvalget består af én repræsentant for hver klasse og tre skoleforsamlingsvalgte medlemmer (for tiden to elever og én lærer), mens lærerne alene er repræsenterede med to medlemmer, valgt af lærerfraktionen. En afgørende sikring af elevdominansen gennem en bestemmelse om, at ØkU kun er beslutningsdygtigt med 75% tilstedeværelse, blev dog ikke vedtaget. Der var altså en frygt for, at eleverne måske ville udeblive, og udvalgsarbejdet dermed lammes (se herom senere), og dette kunne man ikke risikere.

Det har endvidere været formålet at sikre en direkte repræsentation af de enkelte klasser i udvalget. Dette er sket af to grunde. Dels har eleverne som sagt hidtil ikke ladet sig inddrage i budgetudvalgsarbejdet, dengang dette indebar, at man også gik ind i faggruppearbejdet for herigennem at komme i budgetudvalget. Dels har man gennem en direkte repræsentation villet sikre den enkelte klasses interesser, ja, flere har endog ment, at disse interesser hidtil har stået i skyggen af visse faggruppers mere snævre synspunkter og lidt for stærke indflydelse i forhold til andres (jfr. årsskrifterne for 1975 og 1978 med artikler om budgetudvalget).

Under forberedelsen af den nye struktur - der det sidste års tid er foregået med vekslende styrke - har det været afgørende at sikre et effektivt og solidt grundlag for, at udvalget kan træffe kvalificerede beslutninger om fordelingen af pengene. For at lette forståelsen for de enkelte fags behov er der af de fleste fag blevet udarbejdet fagbeskrivelser, der angiver, hvordan undervisningen normalt foregår på skolen, og hvad dette gennemsnitligt koster pr. elev i faget. Endvidere er der for at lette overblikket tilvejebragt et materiale med regnskaber for tidligere år, ligesom forretningsordenen pålægger administrationen at udarbejde specificerede regnskaber med jævne mellemrum og at være til stede ved møderne for at hjælpe med eventuelle tekniske problemer. Endelig fastlægger forretningsordenen en række hensyntagen ved vurderingen af ansøgningerne, således at behandlingen heraf bliver ensartet.

I forberedelsesfasen blev der hermed givet et omend ikke særligt afgrænset udgangspunkt for påbegyndelsen af det nyetablerede ØkU's arbejde.

Økonomiudvalget i praksis

Som nævnt fastlægger forretningsordenen nogle af de vigtigste hensyn, der skal tages, inden en bevilling finder sted, hvorimod ØkU fik frie hænder til

selv at udarbejde de nødvendige, faste retningslinier omkring ansøgnings-behandlingerne, således at disse kunne blive så effektive og så ensartede som muligt. I store træk har disse retningslinier givet sig selv, men en specifikation af visse uklare punkter har selvfølgelig måttet foretages, hvilket bl. a. den nyligt reviderede forretningsorden har bidraget væsentligt til.

Når denne effektiviseringsproces omkring behandlingen af ansøgninger- ne endnu ikke har slået igennem, mener vi bl. a., at det skyldes forskellige, uheldige faktorer, der vil blive nærmere omtalt under "problemer". Alligevel har vi i det følgende givet en beskrivelse af den arbejdsgang, som vi anser for at være den mest praktiske, og som vil blive aktuel, såfremt de ydre omstændigheder tillader det:

Som en af dets første opgaver udarbejdede ØkU - som foreskrevet i forretningsordenen, pkt. 5. i. - anvendelige ansøgningsblanketter. Disse er at finde på kontoret, lige ved siden af ØkU's egen boks.

Ønsket en ansøgning behandlet den førstkomende tirsdag, skal den korrekt udfyldte ansøgningsblanket være ØkU i hænde (d. v. s. lagt i ØkU's boks på kontoret) senest torsdagen før, kl. 14.00.

Når ØkU skal behandle en ansøgning, startes der med at checke de formelle krav til denne, hermed menes elev- og faggruppe støtte, ansøgningens placering i fagbeskrivelsen, samt at elevrepræsentanten er til stede ved ansøgnings-behandlingen. Derefter placeres ansøgningen i ØkU's interne fordelings-system, hvor der især skelnes mellem nødvendig videreførsel af undervisningsmateriel og nyanskaffelser.

Den efterfølgende helhedsvurdering sker primært på baggrund af det ansøgte beløbs størrelse i forhold til fagets hidtidige forbrug i indeværende finansår, fagets forbrug de tidligere år, samt - hvad der har været nogen kritik af - nødvendigheden af de ansøgte emner. ØkU foretager altså en pædagogisk vurdering af ansøgningen.

Eventuelle ændringsforslag til ansøgningen kan nu enten vedtages eller forkastes, men hvis der i ØkU fortsat hersker tvivl omkring et eller flere punkter, det være sig spørgsmålet om nødvendigheden eller antallet af de ansøgte emner, må de fornødne oplysninger indhentes hos enten ansøger eller faggruppe, hvilket kan betyde en udskydelse af den endelige behandlingsfase til næste møde.

Herefter vil en afstemning for eller imod den oprindelige eller den ændrede ansøgning blive foretaget, og et referat af det pågældende ØkUmøde vil blive lagt i de enkelte faggruppers respektive bokse i løbet af en uges tid.

Naturligvis vil den indre procedure blive tilpasset ansøgningernes individuelle karakter, men dette vil kun blive aktuelt i nogle få tilfælde, og som helhed vil vi tilstræbe at følge den beskrevne arbejdsgang så konsekvent som muligt.

Problemer

Økonomiudvalget har i sin korte levetid allerede været konfronteret med en lang række problemer. Indledningsvis stod vi naturligvis overfor problemer af en midlertidig karakter med indkøring af det nye system og oprettelsen af det nødvendige bureaukrati, men disse problemer er i vidt omfang løst og vil ikke blive nærmere omtalt her. Derimod vil vi beskrive nogle problemer,

som har vist sig at være af mere permanent karakter, og som bl. a. har resulteret i, at ØkU ikke i tilstrækkelig grad har kunnet følge principperne i den føromtaltede arbejdsproces:

1. Faggruppernes holdning til ØkU

Vi har undertiden mødt manglende forståelse fra visse faggruppers side for vore arbejdsbetingelser. Dette har bl. a. vist sig ved uvilje mod at overholde de retningslinier for indholdet af ansøgninger, som ØkU har måttet udarbejde. Værst har det dog givet sig udtryk ved, at visse fag i forårets løb har afholdt udgifter, der ikke i forvejen var bevilget af ØkU. Denne helt uanstændige undergravning af udvalgets arbejde vil naturligtvis ikke fremover blive tolereret.

2. Administrationens holdning til ØkU

Det har hidtil været umuligt at få administrationen til at udarbejde anvendelige og overskuelige oversigter over bevilgede og forbrugte beløb. Konsekvensen har været, at ØkU ved hvert møde selv har måttet lave grove oversigter for ikke at handle helt i blinde. Udover det ekstra arbejde har det endvidere betydet, at det har været svært at foretage en økonomisk vurdering af ansøgningernes rimelighed i relation til helheden. Endvidere har administrationen alt for sjældent overholdt kravet om, at der skal være en repræsentant til stede ved ØkU's møder.

3. Arbejdspresset i ØkU

Det har vist sig nødvendigt at holde ugentlige møder af 1-3 timers varighed, for at kunne behandle ansøgningerne indenfor en rimelig tidsfrist. Når dertil lægges den tid, der bruges til hjemmeforberedelse, udarbejdelse af mødeindkaldelser, skrivning af referater etc., er det en tidsmæssigt ret belastende foreteelse at være ØkU-medlem, samtidigt med, at møder udenfor skoletiden har kollideret med elevers erhvervsarbejde.

4. Dalende elevdeltagelse

De første måneder af ØkU's levetid var der 10-15 elever tilstede ved møderne. Herefter faldt antallet gradvist, for i eksamensperioden at have stabiliseret sig på een elev.

Hvad kan vi gøre?

Den under punkt 4 beskrevne manglende elevdeltagelse anser vi for at være ØkU's hovedproblem. Udover eksamenspres og manglende aktivitet og interesse fra afgangsklasserne mener vi, at problemet hænger sammen med de tre førstnævnte, således at hvis vi får tacklet dem, skulle der være basis for bedre elevaktivitet.

Indkøb udenom ØkU må være en saga blot. Ellers er det fremtidige arbejde simpelthen umuliggjort. Endvidere må det være muligt at vække administrationen, så den møder frem til ØkU-møderne, og at den udarbejder relevante budgetoversigter. Herved skulle nogle af de værste frustrationer hos ØkU-medlemmerne været bekæmpet, nemlig følelsen af at være overflødige (når fagene køber ind uden hensyn til ØkU) og følelsen af at handle i blinde.

Med hensyn til arbejdspresset har vi søgt og vil stadig søge at afhjælpe det. For det første ved faste mødetider (tirsdag i hultimen og fortsættelse kl. 15) så fremtidige medlemmer ved, hvad de går ind til. Desuden har vi som nævnt prøvet at nedsætte tidsforbruget gennem faste procedurer for behandlingen af ansøgninger, og endelig vil vi fremover forsøge at lægge så meget af det administrative arbejde dér, hvor det retteligt hører hjemme, nemlig hos administrationen.

Konkluderende betragtninger

Det er endnu for tidligt at fælde den endelige dom over ØkU. Dog ligger det fast, at udvalget ikke kan leve med den nuværende elevdeltagelse. Herved går hensigten med ØkU's struktur ganske tabt. Til efteråret kommer vi til at stå overfor de vanskeligste problemer, nemlig at skulle foretage prioritering af berettigede ønsker og at nedskære eller helt afvise kvalificerede ansøgninger på grund af pengemangel. Til den tid vil et udvalg bestående af 1-2 elever og 2-3 lærere være helt forfejlet, og endnu mindre kvalificeret end det gamle budgetudvalg, hvor faggrupperne tog slagsmålet. Derfor vil vi sluttelig opfordre klasserne til at vælge repræsentanter til ØkU, der både kan og vil deltage aktivt i arbejdet, således at det elevdominerede ØkU får en reel chance for at vise sin eksistensberettigelse.

Bestemmelser for Økonomiudvalget på Avedøre Statsskole. Vedtaget af Skoleforsamlingen.

1. Motivering for nyt økonomiudvalg:

- a. -et stærkt elevønske (jvnf. tidligere skoleforsamlingsbeslutning)
- b. -man vil gerne lave forsøg på dette område
- c. -det har i diskussionen været hævdet, at den nuværende form for økonomiudvalg er udemokratisk, holder eleverne ude, tilgodeser bestemte fag, foregår på en tilfældig måde, savner kontinuitet, mangler hukommelse, savner overblik m.m.

2. Formål:

- a. -at afprøve nævnte påstande og opfylde det stærke elevønske
- b. -at afprøve "demokratiets grænser" over for den kommitterede, lærerne og eleverne
- c. -at lave et stærkt udvalg (arbejdsdygtigt)
- d. -at vise forsøgsberettigelsen.

3. Struktur:

1 elev pr. klasse + suppleant, 3 personer valgt af skoleforsamlingen, 2 lærere + suppleant og 1 TAP + suppleant.
Økonomiudvalget vælges samtidig med KU-udvalget (2 gange om året)

4. Kompetence:

Økonomiudvalget skal disponere over alle konti, som ikke direkte er lagt under den kommitteredes kompetence. Kantineoverskud og evt. festoverskud indgår under økonomiudvalgets kompetence.

5. Forretningsorden:

- a. -Der bevilges kun penge efter skriftlig ansøgning.
- b. -Ved fordelingen af penge skal følgende hensyn tages:
1. Kravenes nødvendighed for undervisningen
 2. Tidligere tildelinger
 3. Argumenterne bag ansøgningen
 4. Elevstøtten til ansøgningen (jvnf. pkt. 5.c.)
 5. Forslagets forenelighed med fagbeskrivelsen
- c. -Ved "elevstøtte" forstås, når enkelte elever, grupper af disse eller hele klasser direkte støtter en ansøgning om indkøb af undervisningsmateriale, bevilling af rådighedsbeløb m.m.
- "Direkte støtte" er, når eleverne/klassen overfor enten ansøger eller faggruppe har givet udtryk for deres støtte til ansøgningen. (Dvs. at begreber som "fornemmet elevstøtte" ikke eksisterer).
- Til enhver ansøgning, der berører en bestemt gruppe af elever, kræves elevstøtte.
- Af sådanne ansøgninger skal det tydeligt fremgå, hvilke elever der støtter: hermed menes hvilken klasse, hvilke grenhold eller, hvis det drejer sig om enkeltpersoner, navn og klasse på disse.
- Hvis en klasse har støttet en ansøgning, skal pågældende klasses ØkU-repræsentant eller dennes suppleant være til stede ved det møde, hvor ansøgningen behandles.
- Hvis hverken den pågældende repræsentant eller suppleant er til stede, når behandlingen af ansøgningen skal finde sted, udskydes ansøgningen automatisk til næste ØkU-møde.
- Hvis både klasserepræsentant og suppleant på forhånd er afskåret fra at deltage i behandlingen af ansøgningen, kan disse eller deres klasse orientere et af skoleforsamlingsmedlemmerne derom, hvorefter ansøgningen vil blive behandlet på dispensation. Ansøgningen kan dog alligevel udskydes på normal vis (jvnf. pkt. 5.d.)
- d. -En ansøgning bevilges, hvis 2/3 af de afgivne stemmer går ind for dette. En ansøgning kan udskydes, hvis et flertal på 2/3 blandt de afgivne stemmer går ind for dette.
- Ændringsforslag til en ansøgning skal vedtages med et alm. flertal blandt de afgivne stemmer.
- "Ikke-bevillingsspørgsmål" skal vedtages eller forkastes med alm. flertal blandt de afgivne stemmer.
- e. -Møderne, der skal indkaldes skriftligt, skal afholdes tidligst 3, men senest 7 skoledage efter, at en ansøgning er indløbet. (Dette vil i praksis betyde, at når ØkU afholder faste møder hver tirsdag, så skal en ansøgning indleveres senest torsdagen før, kl. 14.00, hvis ansøgningen ønskes behandlet på førstkommande ØkU-møde).
- Ansøgningen skal indeholde:
1. Antal artikler til indkøb
 2. Pris
 3. Anvendelsesområde
 4. Anvendelsestidspunkt
 5. Placering i fagbeskrivelsen
 6. Elevstøtte til ansøgningen
- (jvnf. rubrikansøgningsskemaerne)

- f. -Der skal forelægges skoleforsamlingen et regnskab pr. 15. april og pr. 15. november, som skal være særdeles specificeret, jvnf. fagbeskrivelser: engangsmaterialer, (offset), Ubix, sprit, lab. materialer, grundbøger, håndbøger, rep. af materialer, sproglab., data, forskellige apparater og fritidsundervisning.
- g. -Regnskabet udarbejdes løbende af administrationen, f.eks. efter ovennævnte model, således at økonomiudvalget ved møderne ved, hvad der er brugt inden for hvert fags ovennævnte område, og administrationen skal løbende orientere om, hvad der er tilbage af det samlede budget.
- h. -Administrationen skal tilstille hvert medlem af økonomiudvalget en hængslet fortegnelse over fagbeskrivelser, kontiindhold, regler for deres anvendelse, forbruget de sidste 5 år, fordelt på art, fag m.v. - samlet i en mappe.
- i. -Økonomiudvalget skal udarbejde en rubrikansøgningsblanket med de i e. nævnte punkter.
- j. -Økonomiudvalget er selvkonstituerende.
- k. -Ved møderne er der referatpligt. Referater til alle udvalgets medlemmer samt til dem, der ellers kan have interesse deraf.
- l. -Økonomiudvalget har mulighed for ved forhandling med repræsentant for faggrupperne at tage et budget op til overvejelse.
- m. -Ved økonomiudvalgets møder skal en repræsentant fra skolens administration (som regel boginspektor) være til stede og være udvalget behjælpelig med konteringsspørgsmål o. lign. Repræsentanten har hverken stemme- eller indblandingsret.
- n. -De 3 medlemmer, som er valgt af skoleforsamlingen, er mødeindkaldere for økonomiudvalgets møder. De er samtidig ansvarlige for, at udvalget fungerer tilfredsstillende efter forretningsordenen, og at budgettet fremlægges skoleforsamlingen.

1.d. Forsøgsgymnasiet nu - og i fremtiden

I forbindelse med dette nummer af skolens årsskrift, der beskriver aktiviteterne i skoleåret 1978/79, synes jeg, at det er nødvendigt med en samlet beskrivelse af, hvordan et forsøgsgymnasium med mange og gode lokaleforhold og ikke så mange elever kan udvikle sig til en uddannelses-institution, hvor gymnasiedirektoratet har mulighed for at få løst opgaver af forskellig karakter.

Allerede fra starten i 1973 var skolen udset til at være et statsligt forsøgsgymnasium, hvor man skulle realisere den ene del af betænkningen om forsøgsgymnasier. På Avedøre Statsskole skulle der foretages forsøg med alternative ledelsesformer, medens et kommende gymnasium i Herlev skulle lave pædagogiske forsøg.

I løbet af det første skoleår blev der af undervisningsministeren nedsat et udvalg med repræsentanter fra alle grupper på og udenfor skolen. Dette udvalg udarbejdede i enstemmighed et forslag til bekendtgørelse for ledelsesforsøget. Godt et år efter skolens start underskrev daværende undervisningsminister Tove Nielsen bekendtgørelsen, og forsøget var en realitet.

Grundtanken i forsøget er, at man ved at øge medbestemmelsen kan bidrage til, at alle grupper på skolen oplever denne og dens problemer som

mere vedkommende, samtidigt med dette skal de have mulighed for at få indblik i de mekanismer, der styrer grupper og systemer. Det har ikke været hensigten, at eleverne eller andre grupper skulle administrere en skole, men de skal deltage i ledelsen.

Fra starten har der været flere modstridende holdninger til ledelsesforsøget. Blandt deltagerne på skolen har man kunnet finde den opfattelse, at forsøgsrammen var for snæver og for fantasiløs, at det er mere et trivselsforsøg end et demokratiforsøg. Det er endda udtrykt, at bekendtgørelsen i sin idé var angst for "elevvælde". Overfor denne holdning har en stor del af omverdenen udtrykt det modsatte, nemlig at revolutionen var brudt ud på Avedøre Statsskole. Der er fra forældre og lærergrupper udtrykt, at med dette forsøg kunne der ikke undervises kun snakkes. Med alle sådanne holdninger til forsøget repræsenteret på skolen, er der nu efter 5 års arbejde skabt et erfaringsmateriale, der viser, hvad der kan ske, når man opløser en skoles faste magthiraki, og dette magttomrum skal udfyldes. Her har hverdagens realisme skabt erfaringer om informations- og kommunikationssystemer, der kan anvendes, når så mange er indblandet i beslutningsprocesserne.

Trods mange modsætninger og konflikter er det også en erfaring, at skolens hverdag er gået lige så effektivt og faglig givtigt som enhver anden gymnasieskoles. Det er disse erfaringer, som skolefolk fra hele verden viser stor interesse for, kan disse erfaringer være med til at løse styringsproblemerne i fremtidige uddannelser?

Efter dette skoleår udløber forsøgsperioden, og det er svært på nuværende tidspunkt at forudse, om der kan komme en fortsættelse i form af et nyt forsøg byggende på de erfaringer, der i øjeblikket er ved at blive gjort op af en lærergruppe og en elevgruppe. Selv om retningslinjerne for styringen af de amtskommunale gymnasier går stik modsat Avedøreforsøget, med mere indflydelse til politikere og forældre, er det min opfattelse, at staten bør sikre, at der findes mindst et gymnasium, hvor der arbejdes med problemerne med uddannelse til demokrati.

Det må være en forpligtelse for staten, at den forsøger at leve op til de fine ord i U-90

"Uddannelserne kan efter vor opfattelse ikke lade disse problemer ligge, men må gå fuldt og helt ind i arbejdet med at ruste næste generation til at tage del i de demokratiske processer. Det er ikke blot et spørgsmål om at formidle viden herom - det er også nødvendigt - men tillige et spørgsmål om at blive fortrolig med deltagelse i demokratiske beslutninger, herunder også at overlade afgørelsen til valgte repræsentanter. Det forudsætter, at skolen engagerer sig stærkere i samfundslivet."

Det er min opfattelse, at alle grupper på skolen er meget interesseret i at fortsætte med et nyt forsøg med medbestemmelse, værdien af åbenhed og indsigt, samt muligheden for at få indflydelse på indholdet af den skole, hvor man skal tilbringe enten 2, 3 eller måske 25 år, er klar for enhver.

Det er også nu, at lærergruppen efter opbygningsfasen og indkøringen af forsøget, besidder erfaringer, som de ikke havde, da de blev ansat som unge lærere, der skulle undervise for første gang. Det er ligeledes først nu, at erfaringerne kan udnyttes på en fuldt udbygget skole, hvor der indtil dette skoleår nærmest har været tale om en "lille"-skole.

Det vil være vanskeligt at ændre denne viltre og levende mekanisme til et traditionelt rektor- og lærerstyret gymnasium.

På grund af den meget store omtale af ledelsesforsøget i Avedøre opstod der allerede fra de første år myter, der forbandt ledelsesforsøget med almindelig slendrian. Disse myter og historier blev blandt andre frembragt af konservative politikere, der har krævet forsøget lukket, men også lærere fra de omliggende folkeskoler har ment, de skulle råde forældrene til eleverne i folkeskolernes ældste klasser til at søge andre gymnasier med gode og stabile forhold.

På denne baggrund har udviklingen i elevtallet på Avedøre ikke været så eksplosivt som andre steder i området, således at man stadig i dag 6 år efter starten ikke har fyldt op til de normerede ideale 24 klasser, nemlig et 6 sporet gymnasium og et tresporet HF kursus.

Udviklingen i tilgangen har været

1973	1	sproglig	+ 3	matematikere	+ 0	HF	ialt	4	klasser	og	92	elever
1974	1	"	2	"	2	"	"	9	"	"	213	"
1975	1	"	2	"	3	"	"	15	"	"	"	"
1976	1	"	2	"	3	"	"	15	"	"	347	"
1977	1	"	3	"	3	"	"	16	"	"	348	"
1978	2	"	3	"	3	"	"	18	"	"	381	"
1979	2	"	5	"	3	"	"	22	"	"	463	"

Denne svage udvikling skyldes, at man ikke har ønsket at henvise elever til Avedøre, hvis de ikke ønskede det; efter at dette er blevet kendt blandt eleverne i folkeskolerne, er antallet af "flygtninge" stort.

I år blev der optaget 182 nye gymnasieelever i juli måned. Af disse havde 127 skolen som første eller andet ønske, de 55 var henvist enten fra skolens opland langs Køgebugtbanen eller fra Ballerup området. Af disse er 22 flyttet til andre gymnasier, og 5 har søgt andre uddannelser eller arbejde. På skolens HF-afdeling er der optaget 92, hvoraf de 73 selv havde søgt skolen, medens de øvrige blev henvist fra de nærliggende gymnasier, der ikke har fået oprettet en HF-afdeling.

Allerede på et tidligt tidspunkt i skolens historie blev det klart for eleverne og lærerne, at ledelsesforsøget gav så meget afsmitning på den daglige undervisning, at pædagogiske forsøg måtte indgå i det daglige arbejde. I foråret 1977 nedsatte skoleforsamlingen et udvalg bestående af en elev fra hver klasse samt 3 lærere, dette udvalg skulle udarbejde et forslag om ændret normaltidplan for de kommende 1.g'ere. Forsøget går ud på at koncentrere fagene i kortere forløb og lægge skemaet således, at det enkelte fag har flere timer om dagen. På denne måde får eleverne nu færre fag pr. dag, og herigennem en mulighed for større fordybelse i fagene, en mere overskuelig hjemmeforbereelse og sidst men ikke mindst bedre arbejdsformer, som vil give dem mere studie- og erhvervsnære arbejdsformer. Timeplaner og evaluering af det hidtidige forløb findes senere i årsskriftet. Dette forsøg er nu startet med det tredje og sidste hold 1.g'ere.

Men allerede året før dette forsøg startede et integrationsforsøg i fagene dansk, historie og samfundsfag med 2 hf klasser, og siden har der hvert år

været gennemført integrationsforsøg af større eller mindre omfang ikke alene i hf klasserne, men også i gymnasieklasserne. Det er tydeligt, at de gode lokaleforhold og de gode skemamæssige muligheder i en ikke overbelagt skole har givet mulighed for disse forsøg. Men for både lærere og elever har det afgjort betydning, at antallet af klasser akkurat har været sådant, at alle ønskede muligheder for gren- og tilvalghold har været tilstede.

Kort sagt betyder ovenstående, at meget få elever ikke er underkastet et pædagogisk forsøg udover ledelsesforsøget, dette viser styrken i elevernes interesse for den skole, hvor de har medbestemmelse i udstrakt grad.

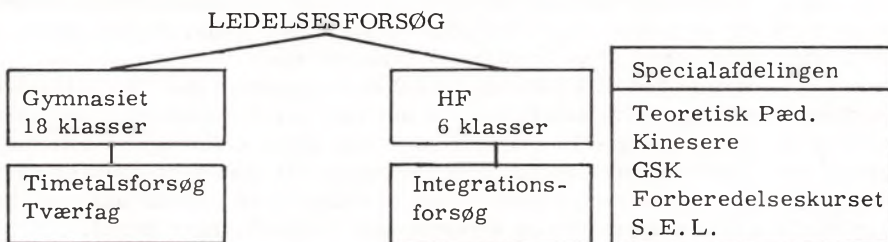
Udover gymnasieafdelingen med 16 stamklasser med nysproglig- og samfundssproglige grene samt de 3 matematiske grene er der som nævnt en 3 sporet HF-afdeling. Ved siden af disse to normale dele er der specialafdelingen, der udfylder den overskydende kapacitet. Til denne afdeling hører siden 1973 teoretisk pædagogikum med et stadig voksende aktivitetsniveau, en klasse med kinesiske elever, GSK-hold både på skolen og ude i byen, lokaler til Statens erhvervspædagogiske Læreruddannelse, Hvidovre-Rødovre forberedelseskursus for ikke at glemme den årlige studentereksamen for privatister.

I så godt som alle disse aktiviteter har skolens lærere og elever medvirket i større eller mindre omfang, bl. a. har de deltaget ved udarbejdelsen af kursusmateriale til vejlederkurserne. Endvidere blev de første introduktionskurser for lærerkandidater prøvekørt af skolens lærere, hvoraf nogle har undervist på teoretisk pædagogikum. Elevernes medvirken til de mange opgaver omkring lærerkandidatproblemer har skabt et grundlag for øget forståelse for kandidaternes problemer og igennem dette igen en diskussion af undervisning. Dette har i allerhøjeste grad haft indflydelse på de valg af undervisningsforsøg, der finder sted efter vedtagelse i skoleforsamlingen.

Da mange af skolens lærere er involveret i undervisning af enten kinesere, GSK-folk eller lærerkandidater, giver det en uhyre differentieret opfattelse af undervisnings- og skoleproblemer, og dette er med til at skabe et spændende undervisningsmiljø med en særdeles fleksibel forståelse for de problemer, der er knyttet til gymnasieskolen.

Skolen fremtræder som en almindelig gymnasieskole, samtidigt med at deltagerne gennem forsøgsarbejde både med ledelses- og pædagogiske problemer har fået forudsætninger for at fortsætte arbejdet på et statsligt forsøgsgymnasium.

Ønsket må altså være en skole med den nuværende struktur,



altså et fortsat men ændret ledelsesforsøg, ikke overfyldning af gymnasie-HF-afdelingen og mulighederne for en specialafdeling.

Ole Thorup

1.e. Fremtiden?

Nogle foreløbige tanker fra lærere på Avedøre Statsskole.

"Det kan blive svært for demokratiet at overleve, hvis de demokratiske lande afstår fra at anvende skolen og uddannelserne til at bevidstgøre og levendegøre de politiske idealer, vi bygger på. Det er et nødvendigt led heri, at uddannelsessystemet i sig selv er demokratisk opbygget."

U-90, bind 1, side 101.

Med ovenstående citat fra U-90 vil lærergruppen gøre opmærksom på, at vi mener, gymnasiet i dag står overfor så mange problemer, at det er tvungende nødvendigt at etablere flere, nye og forskellige forsøg med styreformene i skole- og uddannelsessystemet.

Styringsforsøget på Avedøre Statsskole udløber med den særlige bekendtgørelse til næste sommer. Dette forsøg er der ved at blive udarbejdet forskellige evalueringsrapporter om, og vi vil naturligvis ikke gå vores eget evalueringsudvalg i bedene, end mindre forsøge at låse fremtiden fast i bestemte rammer, men blot give udtryk for nogle "fornemmelser" vi som gruppe har. Disse fornemmelser må således være foreløbige og tages med forbehold.

Vi har i denne sommer hørt og læst meget om gymnasiets krise, om de 40% af ungdomsårgangen, der er blevet optaget, og om de faglige og pædagogiske problemer denne udvikling rejser. Avedøre Statsskole har i kraft af sin beliggenhed mærket den ændrede rekruttering til gymnasiet meget tidligt, men har mødt problemerne åbent og smidigt, bl. a. som en direkte følge af styringsforsøget, der - fordi det giver eleverne medansvar og indsigt i beslutningsprocesserne - har øget trivslen på skolen og skabt et godt arbejdsmiljø.

På denne baggrund må Avedøre Statsskole også fremover kunne tjene staten som et sted, der - på grund af det særlige erfaringsmateriale, der findes her - kan løse særlige opgaver, såvel pålagte som selvvalgte, af forskellig art, parallelt med Herlev Statsskole.

Avedøre Statsskole er jo nu, efter at have eksisteret siden 1973, moden og rustet til at møde en spændende fremtid. Vi er ude over opbygningsfasen og har et personale, der har forudsætninger for at arbejde med styrings- og andre forsøg.

Teknisk, administrativt og pædagogisk føler vi, at vi står stærkt rustet til, dels at arbejde videre med gamle opgaver, dels at løse nye og utraditionelle opgaver af forskellig art. Især må vi fremhæve vores pædagogiske beredskab, idet styringsforsøget har vist sig at have en igangsættende og befrugtende virkning på faglige og tværfaglige forsøg. Det miljø, der er skabt, kan ikke pludselig ændres til en traditionel gymnasieskole.

Den særlige ånd på skolen og en del af deltagernes positive oplevelser skyldes formentlig selve den faktor, at der har været etableret **forsøg** med at give eleverne medindflydelse. Derimod er det vores erfaring, at udformningen af selve bekendtgørelsen har givet anledning til mange problemer i forsøgsperioden. Til belysning heraf giver vi ordet til en nyansat kollega, som har nærlæst bekendtgørelsen og direktoratets bemærkninger hertil:

1. I direktoratets bemærkninger til bekendtgørelsen står:

"Et tredje grundsynspunkt har været, at forsøget bygger på en model med repræsentativt demokrati(udvalg), der er defineret i reglerne."

Ligeegyldigt hvilke regler der definerer dette demokrati, skulle der være tale om et demokrati, dvs. folkestyre (ellers kunne hvilket som helst styre kaldes demokrati, blot dette blev defineret med passende regler).

Sammesteds står:

"Det er et andet grundprincip, at forsøget mere går på, om elever og andre grupper på skolen kan tage del i ledelsen, end om de kan administrere en skole."

De to citater er klart modsigende: i et repræsentativt demokrati styrer folkets repræsentanter, der også kontrollerer administrationen. De nøjes ikke med at tage del i ledelsen. Og den absolutte kontrol med administrationen er for dem forudsætningen for overhovedet at kunne styre.

På grund af modsigelsen vil de to grundsynspunkter (eller - principper) ikke kunne praktiseres samtidigt. Nogle vil tro, at forsøget er demokratisk i sit indhold, andre vil tro, at der blot er tale om en deltagelse i en ellers udemokratisk ledelse.

Desuden står der, at forsøget går ud på, om elever og andre grupper kan tage del i ledelsen. (mine understregninger)

Der står ikke, at forsøget går ud på, at elever og andre grupper tager del i ledelsen.

Ifølge direktoratet går forsøget altså ud på at undersøge, om elever og lærere og tappere kan tage del. De betragtes altså som forsøgskaniner, man ikke rigtig har tillid til. Mislykkes forsøget, har de altså ikke kunnet tage del. Det vil ikke være forsøgets struktur, der har været forkert og umulig at praktisere.

Denne direktorale opfattelse er i diametral modsætning til selve bekendtgørelsens § 1 stk. 2, hvor det ikke er eleverne og lærerne, men derimod styreformerne, der skal gøres forsøg med. Der står nemlig her, at "formålet med forsøget er at samle erfaringer, som kan bidrage til at belyse mulighederne for alternative styreformer i gymnasieskolen." Hvordan skulle forsøget kunne fremskaffe disse erfaringer, hvis man eksperimenterer med elever og lærere i stedet for med forskellige styreformer? Ifølge paragraffen skal det undersøges, hvilke styreformer, der er mulige, ikke om nogle elever, lærere og tapper kan leve op til en bestemt alternativ styreform.

At direktoratets bemærkninger generelt begrænser forsøget sådan, som det er beskrevet i selve bekendtgørelsen, ses let. De tre grundideer opstilles som udgangspunkt for en række grænser for forsøget. Det plejer grundideer ikke at bruges til. Selve bekendtgørelsen opfattes ligeledes som noget "der sætter en række grænser for forsøget". Man skulle dog tro, at bekendtgørelsen først og fremmest beskrev forsøget.

Desuden døbes forsøget om fra et forsøg på en demokratisk model til "et forsøg med trivsel". Denne opfattelse af forsøget må vel siges at være det stik modsatte af bekendtgørelsen, der om formålet med det skriver, at det skal "give deltagerne erfaringer om demokratiske organers virke" (§ 1 stk. 2).

Konklusion: direktoratets bemærkninger er dels indbyrdes modsigende og dels i modstrid med selve bekendtgørelsen.

2. Teoretiske overvejelser over størrelsen og arten af den kompetence, bekendtgørelsen tildeler den kommitterede, må føre til det resultat, at den kommitterede i praksis uundgåeligt vil få samme kompetence som en rektor på et almindeligt gymnasium, hvad enten den kommitterede vil det eller ej. Flere forhold peger i denne retning:

De elever og lærere og tappere, der skal deltage direkte i de demokratiske organer, har fuldt timetal. Hvis man ønsker, at folk skal deltage i demokratisk arbejde, skal man også give dem økonomisk og tidsmæssig mulighed for det. Det gør man andre steder. Den kommitterede har derimod den sædvanlige rektorale reduktion i timetal, hvilket ikke skulle være så nødvendigt for den kommitterede, da den kommitterede jo har mindre kompetence og dermed mindre arbejdsbyrde end den almindelige rektor. Disse forhold kan ikke undgå i praksis at styrke den kommitteredes kompetence.

Koordinationsudvalget skulle efter bekendtgørelsen fungere som arbejdsgiver for tapperne (§ 5 stk. 1 og § 6 stk. 1). Blot en teoretisk betragtning kan påvise, at dette ikke vil kunne realiseres bl. a. på grund af de nævnte manglende tidsmæssige ressourcer for koordinationsudvalgets medlemmer. Derfor vil den kommitterede uundgåeligt i praksis få den almindelige rektors kompetence på dette område. Den kommitterede må blive leder af administrationen, hvad direktoratets bemærkninger i øvrigt også (i modsætning til bekendtgørelsen) synes at gå ind for.

Alle de områder, der er væsentligst for både lærere, elever og forældre, ligger indenfor den kommitteredes kompetenceområde. Det drejer sig om elevoptagelsen, eksamensretten, det pædagogiske ansvar, time- og fagfordelingen og regnskaberne. Af en eller anden mærkelig årsag opfattes disse områder som liggende uden for ledelsen af skolen, da lærere og elever skulle tage del i ledelsen og de ikke tager del i disse områder. Almindelig sund fornuft siger en, at den person, der sidder inde med kompetencen på så centrale områder som de nævnte, må få rollen som lederen på stedet. Og denne lederrolle må uundgåeligt komme til at smitte af på andre områder.

Endelig får den kommitterede i bekendtgørelsen tildelt rollen som direktoratets kontrollant af de beslutninger, de demokratiske organer måtte træffe. Og denne kontrollerende myndighed er endda trukket så hårdt op, at den kommitterede kan nedlægge opsættende veto. Uden at det vel er formuleret, har enhver rektor denne funktion over for lærerråd og samarbejdsudvalg og elevråd. Når samme funktion gøres eksplicit i forbindelse med den kommitterede, bidrager også dette til i praksis at fastholde den kommitterede som skolens egentlige leder.

Der ses kun et område, hvor den kommitteredes kompetence reelt er beskåret sammenlignet med den almindelige rektors, nemlig hvad angår indstillingen af ansøgende lærere. Men teoretisk set vil den kommitterede også kunne kontrollere dette område ved hjælp af kompetencen over time- og fagfordelingen (KU kan jo ikke indstille en ansøger til ansættelse, hvis der ikke er plads til vedkommende på skolens skema) og det pædagogiske ansvar.

Konklusion: den kommitterede vil i praksis få samme kompetence som en rektor på et almindeligt gymnasium. Hvilket er i klar modstrid med forsøgets formål.

Denne modstrid understreges yderligere ved, at den kommitterede er direktoratets repræsentant på stedet, og da direktoratet opfatter forsøget

ikke som et ledelsesforsøg, men som et trivselsforsøg, skal den kommitterede naturligvis gøre det samme.

Såvidt jeg kan se, må det reelle indhold i forsøget bestå i, at direktoratet vil undersøge, om eleverne kan styre det, der tidligere var elevråds-, lærerråds- og samarbejdsudvalgssager. Altså: bevillinger til materialer, årsprøver, introduktion, studieuger, fællestimer, fester, altså i forhold til selve skoleledelsen perifere sager af trivselsmæssig karakter (som allerede i lærerrådsbekendtgørelsen fra 1969 var unddraget rektors myndighed).

Desuden er disse sager kastet ud i en direkte demokratisk form (skoleforsamlingen), da der i bekendtgørelsen kun er institutionaliseret ét udvalg (koordinationsudvalget).

Det mest eksperimentelle i forsøget udgøres nok af flytningen af indstillingsretten fra rektor til koordinationsudvalget.

Den største svaghed, der kan læses ud af bekendtgørelsen, er, at forsøgets begrænsede rækkevidde ikke er åbent formuleret, og at der ikke er skabt realistiske muligheder for forsøget (først og fremmest den rette økonomiske baggrund)."

Disse teoretiske overvejelser - skrevet af en kollega, der kun har været på Avedøre Statsskole 1 måned - svarer i forbløffende grad til de erfaringer, mange lærere har gjort gennem års arbejde under bekendtgørelsen; men en egentlig beskrivelse af deltagernes erfaringer vil først kunne gives, når evalueringsrapporterne foreligger.

Nu - og i fremtiden.

Den usikre situation omkring Avedøre Statsskoles fremtid giver sig for tiden udslag i, at der på mange forskellige niveauer er påbegyndt en livlig debat herom. Denne debat vil uden tvivl intensiveres efterhånden som skæringsdatoen for ledelsesforsøget nærmer sig, og ikke mindst efterhånden som forskellige rapporter fra læreres og elevers evalueringsarbejde giver den et fastere grundlag. Til den tid må det være muligt at udarbejde forsøgsmodeller, der i højere grad virker fremmende på deltagernes fantasi og virkelyst.

Vi vil derfor ikke foregribe begivenhedernes gang og allerede nu lægge os fast på specifikke modeller for, hvordan vi kunne forestille os eventuelle nye forsøg på skolen udformet. Tværtimod vil vi prøve at åbne op for den rigdom af ideer og visioner, som findes i skolens forskellige grupper.

Eksempelvis vil det i gymnasiets nuværende krisesituation være en oplagt mulighed at udnytte denne skoles differentierede struktur til at lave nye forsøg med en yderligere opsplitning af ledelsesfunktionerne og ændringer i ansvarsfordelingen.

Øget medansvar og trivsel må blive nogle af nøgleordene, når vi i den kommende tid diskuterer Avedøre Statsskoles fremtid.

2. UDDANNELSESPOLITISKE PROBLEMER

2. a. "Der kom engang et cirkulære"

Der har i de seneste år været en livlig debat om gymnasiet og dets funktion. Nogen mener, at det har udviklet sig til en anstalt, der indpoder børnene revolution og socialisme, mens andre mener, at det blot er et levn af den sorte latinskole, der har til opgave at reproducere den borgerlige ideologi. På det lidt mere nære plan mener mange, at gymnasiet er inde i en dybtgående disciplinkrise, hvilket bl. a. skulle have sin årsag i den "fri adgang" til gymnasiet. Denne "fri adgang" til gymnasiet var et af elementerne ved revisionen af gymnasieloven i 1977, der blev vedtaget med Socialdemokratiet og Venstre som hovedkræfter. For Venstres vedkommende var det imidlertid en forudsætning, at der åbnedes mulighed for at fjerne de såkaldte "demoraliserende elementer" fra gymnasiet. Det konkrete udtryk for denne mulighed kom i form af et cirkulære den 1. marts 1979, hvorefter "usædvanlig passive" elever kunne betragtes som værende fraværende fra undervisningen ganske som fysisk fraværende var det.

Når man herefter bemærker sig, at tilgangen til gymnasiet har været kraftigt voksende gennem de seneste par år, hvilket bl. a. har medført en ganske betragtelig overbelægning på mange gymnasier, begynder perspektivet for et sådant cirkulære at blive ret uhyggeligt. Det er ikke svært at se, at en sådan regel let kan skabe et meget spændt forhold mellem eleverne og de lærere, der skal føre kontrol over elevernes aktivitetsniveau i timerne, især ikke nu hvor klassekvotienterne er så høje, at hver elev max. har 1½ min. i en time (vel og mærke hvis læreren ikke siger noget).

Det var bl. a. med disse ting for øje, at Danske Gymnasieelevers Sammenslutning afholdt en landsdækkende aktionsdag, hvor mere end 20.000 gymnasieelever (og HF elever) demonstrerede for at få fjernet dette cirkulære.

Eleverne på AS var klart nok også modstandere af cirkulæret, endog i en sådan grad, at vi mente, at der måtte noget ekstraordinært til for at vise vores mening om cirkulæret. Tirsdag den 27. marts besluttede vi derfor, at vi ville besætte skolen efter skoletid fra om onsdagen. Onsdag og torsdag eftermiddag var der en lang række aktiviteter på skolen, der havde til formål at fortælle offentligheden om vores holdning til cirkulæret. Der blev nedsat en teatergruppe, en pressegruppe, en løbeseddelsgruppe, en planchegruppe m.m. På et skolemøde fredag besluttede vi, at vi ville udvide besættelsen til også at omfatte selve skoledagen, således at der var tale om en blokade af skolen for alle andre end elever. På samme skolemøde modtog vi en udtalelse fra lærerne, der støttede os i vores aktioner for at få fjernet cirkulæret. Samtidig skal det siges, at selv om cirkulæret kun ramte gymnasieeleverne, deltog HF'erne i sympati i de forskellige aktiviteter. Om fredagen var de første

på dupperne kl. 5 for at modtage rengøringspersonalet og forklare dem situationen. Selv om der var mulighed for at få en fredag, var der faktisk lige så mange i skole som på enhver anden fredag. I løbet af fredagen var der så mange forskellige aktiviteter, at det næsten er umuligt at beskrive dem alle, men nogen skal dog nævnes:

- Ca. 8000 løbesedler blev omdelt i Hvidovre og det centrale København.
- Der var folk rundt med løbesedler og plancher på S-togs stationer, ligesom der også var omdeling i S-toge.
- Avisredaktionerne i København blev besøgt.
- Schnekloth, Sct. Annæ og Rødovre Statsskole blev besøgt, hvor vi havde medbragt musik og teater. Flere folkeskoler i Hvidovre blev besøgt.
- De københavnske gymnasier blev via telefon informeret om vores besættelse.

Aktionerne på AS blev omtalt i Aktuelt, Information, Socialistisk dagblad, Berlingske, Land og Folk, Politiken, Arbejderavisen, B. T., Radioavisen og Københavns radio.

Alt i alt var det en fredag, hvor folk kunne finde på andet at lave end blot at spille kort.

AS var ikke det eneste sted, hvor man lavede aktioner, der var flere andre gymnasier, der lavede lignende ting, men stadig blev cirkulæret opretholdt af undervisningsministeriet. Den 5. april offentliggjorde Danske Gymnasieelevers Sammenslutning, at hvis cirkulæret ikke var blevet trukket inden den 20. april, ville der for alvor blive ballade på landets gymnasier - og det hjalp. Den 18. april udsendte undervisningsministeriet en skrivelse, hvori der stod, at cirkulæret var blevet ændret, således at bestemmelserne om "åndeligt fravær" blev fjernet.

Vi mener, at aktiviteterne såvel på AS som på landsplan har vist, at det er muligt at gøre noget ved forholdene, hvis man kæmper tilstrækkeligt hårdt for det.

John-Erik Storm, 2. z

Ole Krarup, 3. y

Kampsang

Melodi: "Folk og røvere i Kardemommeby"

I - str os at - stede så nær vi skal op i
 Skole - le Vi si - ger ba - re det vi må og tæn - br ev en
 smu - le NU lig - ger mør - tet O - ver land. I
 Sko - len so - ver al - le mand. Men hvis is - mi - kket det
 så si' mi - ni - ster - iet at så er det he og far - vel

2. Bertel Haarder har det godt,
han skuer lyse dage,
han løfter hovedet op i spot
og kvæler vores klage.
"Nu ligger"
3. I skolen man får det småt
når piskene de smælder,
det gi'r sig selv, vi ved jo godt,
at det er os det gælder.
"Nu ligger"
4. Vores fremtid er nu sort
man gi'r os ingen chancer,
vi har nu kun en lukket port
og tanken om revanche.
"Nu ligger"
5. Cirkulæret det må væk
intet mindre nytter,
det er jo blot endnu et træk
af Venstres mange nykker.
Nu letter mørket bort fra land,
i skolen vågner alle mand
og gi'r ministeriet
imens alle ser det
et spark, en tak og et FARVEL.

2.b. Overenskomstsituationen og lærernes reaktioner på den

På GLs (Gymnasieskolernes Lærerforening) ekstraordinære repræsentantskabsmøde 9. september 1978 opstillede man vores fagforenings krav til overenskomsterne 1979-81:

Endeligt forslag til højest prioriterede krav:

Sikring af reallønnen for alle gennem en ændret reguleringsordning.

Efterslæbet dækkes fuldt ud på hele lønskalaen.

Udbetaling af de indefrosne dyrtidsportioner.

Forhøjelse af reallønnen for alle, dog størst forhøjelse på de første trin på overenskomstskaalen og for lektorer på slutløn (34-problematikken).

Omlægning af arbejdstiden, så der bliver overensstemmelse mellem vor arbejdstid og den 40-timers uge, andre lønmodtagere nu har.

Nedsættelse af arbejdstiden for samtlige lønmodtagere. På gymnasieområdet skal nedsættelsen ske gennem en nedsættelse af det pligtige timetal.

Afskaffelse af overtimer, bortset fra overtimer som af skematekniske grunde er umulige at undgå.

Afskaffelse af tilsagnsordningen, under forudsætning af, at der etableres en ordning, der giver den samme sikkerhed mod afskedigelser ved nedgang i timetallet og som samtidig betyder, at gymnasielærernes nuværende løn ikke forringes.

En mulig løsning er:

Ansættelsessikkerheden opretholdes ved, at der indføres normeringsregler for oprettelse af faste stillinger ved den enkelte skole/kursus, idet 10% af løntimetallet fordelt på fag friholdes og timereduktioner for særlige hverv og midlertidige timetalsnedsættelser holdes uden for normeringe. Timer ved skolen, der ikke kan indgå i stillingsopslag, besættes for et år ad gangen med lærere på fuld tid eller kvota. Da tilsagnstillægget er en fast løndel, får samtlige heltidsansatte lærere et tillæg, der er i balance med andre akademikergrupperes tillæg, og som ikke er mindre end det nuværende tillæg, incl. betaling for $2\frac{1}{2}$ overtime. Tillægget reguleres efter de hidtidige regler. Overtimer, som af skematekniske grunde er umulige at undgå, afspadseres.

Nedsættelse af klassekvotienter og holdstørrelser.

Større bevillinger til efteruddannelse og bedre muligheder for efteruddannelse og omskoling både for ansatte og arbejdsløse.

Fuld løn til pædagogikumkandidaterne.

Gymnasielærernes overenskomster udløb som de andre offentligt ansattes 1. april 1979, dvs. en måned efter det øvrige arbejdsmarked. I hele forhandlingsperioden var Knud Heinesen meget afvisende over for vores krav, og det var tydeligt, at han afventede resultatet af forhandlingerne på LO-området.

Af den årsag og for at presse reelle forhandlinger igennem begyndte mange offentligt ansatte at holde møder i og udenfor arbejdstiden. Lærerne på Avedøre Statsskole holdt også faglige møder for at diskutere, hvilke aktio-ner vi kunne foreslå vores fagforening. Vi diskuterede bl. a. at undlade at indsende eksamensopgivelser til direktoratet, men indskrænkede os i stedet til foreløbig kun at undlade at give eleverne marts karakterer, for at disse ikke i en konfliktsituation skulle kunne overføres som årskarakterer.

I et brev til elever og forældre forklarede vi baggrunden for det:

Til forældre og elever.

På et fagligt møde dags dato har lærerne ved Avedøre Statsskole besluttet, at der i modsætning til tidligere år ikke vil blive givet karakterer for gymnasiet i marts måned.

Baggrunden er følgende:

Finansminister Knud Heinesens stejle holdning i overenskomstforhandlingerne - han har således blankt afvist de offentligt ansattes højst prioriterede krav om en sikring af reallønnen i den kommende overenskomstperiode - kan frygtes at føre til et sammenbrud i forhandlingerne med efterfølgende konflikt. Indtræffer denne konflikt, vil vi ikke risikere, at marts-karaktererne vil kunne ophøjes til årskarakterer/eksamensresultat.

Når vi ser så alvorligt på ministerens holdning, skal det ses i lyset af lønudviklingen indenfor den offentlige sektor. Som gymnasielærere har vi således måttet notere en reallønsnedgang på 15-20% i løbet af de sidste fire år.

Dertil kommer, at vor arbejdsbyrde i de seneste år er vokset betydeligt. En tjenestetidsundersøgelse har vist, at en gymnasielærer ud over arbejdsmarkedets årsnorm på 1856 timer i gennemsnit udfører 314 timers ekstra arbejde - som altså ikke aflønnes. Dette finder sted samtidig med, at der er stor arbejdsløshed indenfor vores område.

En nyansat adjunkt tjener efter 7-8 års studier 94.500 kr., hvilket giver en timeløn på ca. 43 kr. Af denne løn skal der pr. måned betales ca. 2000 kr. i renter og afdrag på en typisk studiegæld på ca. 100.000 kr.

Med venlig hilsen

Lærerne ved Avedøre Statsskole

Vi sendte også en resolution til Knud Heinesen, hvori vi bakkede vores fagforening op, protesterede imod den hetz mod de offentligt ansattes løn- og arbejdsvilkår, han og andre mod bedre vidende havde iværksat, og fastholdt i øvrigt de oprindelige krav.

Da realitetsforhandlinger stadig ikke var kommet i gang, opfordrede fagforeningen os til at nedlægge arbejdet den 15. marts og holde faglige møder fra kl. 9-12.

Lærerne på Avedøre Statsskole brugte dagen til i nogle arbejdsgrupper at diskutere situationen og vores løn- og arbejdsvilkår i øvrigt. Et af resultaterne af dette var følgende beregninger over udviklingen i vores lønforhold:

Nogle kendsgerninger om gymnasielærernes lønninger

På det faglige møde torsdag d. 15.3.79. har en gruppe lærere foretaget nogle beregninger over de seneste års udvikling i vore lønforhold.

Vi nåede frem til følgende (forklaring på de enkelte søjler følger bag- efter):

Lønnings- anciennitet	A Procentvis stigning fra april 75 til oktober 78	B Reallønsindeks april 75 = 100	C Løn pr. år oktober 78
1.	27,1	91,4	93.338
2.	26,1	90,7	98.164
3.	25,0	89,9	101.945
4.	24,3	89,4	105.704
5.	23,6	88,9	109.245
6.	23,0	88,5	113.313
7.	22,3	88,0	117.140
8.	21,9	87,7	120.983
9.	21,2	87,2	124.930
10.	20,8	86,9	129.140
11.	19,8	86,2	131.878
12.	19,4	85,9	136.243
13.	18,7	85,4	141.121
14.	18,4	85,2	146.161
15.	18,0	84,9	151.960

I søjle A sammenlignes en lærer på 1. anciennitetstrin i april 75 med en lærer på 1. anciennitetstrin i oktober 78 osv. for alle 15 anciennitetstrin. Beregningen er foretaget på følgende måde:

$$\frac{\text{løn okt. 78} \div \text{løn april 75}}{\text{løn april 75}} \times 100$$

Søjle A viser altså, hvordan lønningsniveauet er steget for de enkelte anciennitetstrin, men ikke hvordan lønningerne er steget for den enkelte lærer, idet hun jo også har haft en stigning i anciennitet, og heller ikke hvad pengene er værd.

I søjle B er indregnet den stigning i forbrugerpriserne på 39%, der har været i perioden, således at søjlen viser noget om, hvad man kan købe for sin løn i 78 i forhold til 75. Beregningerne er foretaget på følgende måde:

$$\frac{\text{løn okt. 78}}{139} : \frac{\text{løn april 75}}{100}$$

Det fremgår, at der har været tale om en ret stor reallønstilbagegang strækkende sig fra 8,6% for 1. anciennitetstrin til 15,1% for 15. anciennitetstrin.

Søjle C viser de faktiske årslønninger på det niveau, der var gældende oktober 1978.

Den enkelte lærer har ikke mærket reallønsfaldet på den måde, som det fremgår af tabellen, idet hun jo også er steget i anciennitet. Som det fremgår af søjle C, er vort lønningssystem baseret på en ret lav begyndelsesløn, og derefter pæne lønstigninger de første 15 år.

Lad os derfor prøve at se på forholdene for en lærer, der har haft en anciennitetsstigning i perioden:

Lønstigning for en lærer, der var på 1. anciennitetstrin i april 75 og på 4. i oktober 78: 43,9%.

Lønstigning for en lærer, der var på 5. anciennitetstrin i april 75 og på 8. i oktober 78: 36,9%.

Lønstigning for en lærer, der var på 12. anciennitetstrin i april 75 og på 15. i oktober 78: 33,2%.

Sammenlignet med prisstigningerne på 39% ses, at kun for de laveste ancienniteter har der været tale om en reallønsforbedring. De fleste er faldet i realløn på trods af den stigende anciennitet.

Endelig har vi lavet nogle timelønsberegninger. Begyndelseslønnen fra oktober 78 på 93.300 kr. giver, med et årligt timetal på 1856 timer, en timeløn på: 50,27 kr.

Hvis man fordeler lønnen også på de 314 timers ubetalt overarbejde, vi årligt præsterer, bliver timelønnen: 43,00 kr.

Glæden ved at undervise kan ingen dog tage fra os.



Lærerne på Avedøre Statsskole demonstrerer under Grundlovens Giver for den fri forhandlingsret.



Gymnasielærere kan mere end bare at undervise.

Den 21. marts kom så det længe ventede indgreb i overenskomsterne, uden at de offentligt ansatte overhovedet havde haft mulighed for reelle for-handlinger.

Dagen efter nedlagde et meget stort antal offentligt ansatte påny arbejdet og gik i demonstration til Christiansborg. Som billedet viser, var også Avedøre Statsskole på pletten.

Efter indgrebet ebbede aktionerne hurtigt ud, men følelsen af at være blevet røvdrebt var stærk blandt gymnasielærerne.

Nanna + Poul-Erik

2.c. Elevernes erhvervsarbejde

Hvorfor forsømmer eleverne så meget?

Hvorfor kommer de for sent?

Hvorfor læser de ikke på deres lektier?

Hvorfor falder så mange elever fra?

- Disse og lignende spørgsmål i lærerfraktionen førte i foråret 1978 bl. a. til en beslutning om at undersøge, i hvilket omfang vore elever var belastede af erhvervsarbejde. En sådan undersøgelse kunne samtidig give lærerne indblik i, på hvilke områder det ville være muligt og ønskeligt at inddrage elevernes erhvervs erfaringer i undervisningen.

Et tremandsudvalg udformede herefter et spørgeskema (se bilag 1), der bestod af 2 dele: Skema A, som skulle besvares af elever med erhvervsarbejde, og Skema B til elever, der havde haft erhvervsarbejde tidligere.

For at få mange og grundige besvarelser lod vi eleverne aflevere besvarelserne som en lille skriftlig opgave i dansk. Dette skete i efteråret 1978. Herefter overførte dansklærerne elevernes svar til et skema og foretog en sammentælling af de enkelte klassers svar. Resultaterne fremgår af bilag 2.

Af skolens 352 elever fortalte 208 om deres nuværende erhvervsarbejde og 85 om deres tidligere arbejde. 59 elever undlod at aflevere, hovedsagelig elever der ikke har erhvervs erfaring, men der er blandt de 59 også elever, der blot ikke har afleveret deres besvarelse. Procentangivelserne i nedenstående skema kan således være i underkanten.

	Elev- antal	Afleverede A-skemaer = elever med erhvervs- arbejde		Afleverede B-skemaer = elever der har haft erhvervsarbejde		Elever, der ikke har afleveret besvarelse	
		antal	%	antal	%	antal	%
1. HF	74	39	53%	32	43%	3	4%
2. HF	45	27	60%	12	27%	6	13%
1. g	96	49	51%	11	12%	36	38%
2. g	79	52	66%	16	20%	11	14%
3. g	58	41	71%	14	24%	3	5%
i alt	352	208	59%	85	24%	59	17%

Af skemaet fremgår, at mindst 59% af vore elever har erhvervsarbejde ved siden af skolearbejdet, og at andre 24% tidligere har haft sommerferiejobs, deltids- eller fuldtidsarbejde, mens kun max. 17% af eleverne er uden erfaringer med erhvervsarbejde.

I følge DGS's erhvervsarbejdsundersøgelse, der er foretaget i samme periode, har 66% af gymnasieeleverne på Avedøre Statsskole erhvervsarbejde, mens vores undersøgelse viser 61%. Differencen mellem de to undersøgelsesresultater kan forklares ved, at DGS-undersøgelsen bygger på svar fra kun 135 elever og formentlig ikke har taget højde for, at 1. g'erne på AS udgør langt den største elevgruppe. DGS har beregnet, at 50,1% af landets gymnasieelever har erhvervsarbejde; erhvervsfrekvensen på Avedøre Statsskole ligger således betydeligt over landsgennemsnittet.

I det følgende skal kort gøres rede for de oplysninger, som besvarelserne af spørgeskemaets A-del giver om elevernes erhvervsarbejde og dets betydning for eleverne. De 208 besvarelser er ikke alle fuldstændige, så en sammentælling af procenttallene under de enkelte punkter giver sjældent 100%, i enkelte tilfælde giver en sammenlægning dog over 100%, forklaringen herpå er, at nogle elever har flere jobs.

De 208 elever har mange forskellige former for beskæftigelse, flest (25%) har job inden for handel og omsætning (typisk ekspedition i bagerbutik eller supermarked), 19% gør rent og 18% er beskæftiget med andre former for servicevirksomhed (f.eks. avisbud), 14% har undervisnings- eller biblioteksarbejde.

De fleste elever arbejder mellem 5 og 10 timer ugentlig (42%), men mange - 39% - arbejder over 10 timer hver uge. Gennemsnitlig arbejder eleverne 9,5 timer ugentligt, hvilket er en del mere end landsgennemsnittet, som DGS har udregnet til at være 8,6 timer pr. uge pr. gymnasieelev.

Lørdag er den dag de fleste elever har erhvervsarbejde, nemlig 39%, 27% arbejder om søndagen, mens 37% arbejder én eller flere af ugens fire første dage om eftermiddagen, 24% arbejder hverdagsaftener.

Lønnen er meget varierende, 11% får under 20 kr., næsten kun elever

i 1. g, mens 23% får over 40 kr. i timen. Det er fortrinsvis undervisning og weekend-arbejde inden for den offentlige sektor, der giver den gode timeløn. De fleste - 42% - får mellem 30 og 35 kr. i timen. Gennemsnitstimelønnen kan skønsomt udregnes til 31,40 kr. Langt de fleste er timelønnede, kun 4% har akkordarbejde. 63% af eleverne mener, at de får overenskomstsmæssig løn eller derover, 22% får ikke overenskomstsmæssig løn, 14% svarer 'ved ikke'.

Som var på spørgsmålet, hvad lønnen skal dække, er det overraskende, at 15% svarer 'alt' og 10% 'kost, tøj og lommepege', idet de tjente penge i meget få tilfælde synes at være til at leve af. En del af disse svar kan forklares ved, at eleven modtager SU eller anden form for økonomisk bistand. Størsteparten af eleverne skal dog ikke selv dække deres livsforbrødenheder, 59% skal således kun tjene til tøj og lommepege og 17% kun til lommepege.

Disse oplysninger svarer meget godt til, at 64% skriver, at de kan holde op med at arbejde, hvis skolearbejdet kræver det, mens 29% ikke ser sig i stand hertil. Kun 10% vil dog ligefrem måtte ophøre med skolegangen, hvis de bliver afskediget. Risikoen for afskedigelse opfattes af 63% som værende minimal, kun 14% mener, at de kan blive afskediget uden selv at forsynde sig på en eller anden måde.

De fleste jobs opleves af eleverne som værende uden større problemer i såvel det fysiske som det psykiske miljø. 53% arbejder selvstændigt, dvs. uden at føle sig kontrolleret, men medindflydelse på arbejdspladsen er det småt med: 60% mener slet ikke at have medindflydelse, kun 14% skriver, at de har megen medindflydelse. Som man kunne forvente, er kun en ringe brøkdel (8%) medlem af en fagforening.

Erhvervsarbejdet har almindeligvis ingen sammenhæng med elevernes fremtidige erhvervsønske eller deres interesser i øvrigt - de arbejder for at tjene penge, og det går ud over skolearbejdet mener 109 elever (52%), 23% finder derimod, at det har en positiv indflydelse, og 30%, at det ingen indflydelse har på deres indsats i skolen.

Langt de fleste af de 208 elever er til sinds at fortsætte med skolegangen, selv om de får tilbud om arbejde eller anden uddannelsesform, kun 10% er entydigt parate til i så fald at forlade skolen.

Af tidnød har vi ikke behandlet alle punkterne på de 85 besvarelser fra elever, der ikke mere har erhvervsarbejde, men har kun foretaget beregninger af svarene på de spørgsmål, som står på spørgeskemaets B-del. Resultaterne kan aflæses af bilag 2, s. 2. Her skal blot nævnes, at kun 7% af de 85 er interesserede i at forlade skolen 'i utide' for at tage arbejde eller søge anden uddannelse, mens 29% søger arbejde uden for skoletiden.

Alt i alt viser undersøgelsen, at erhvervsarbejdet optager en så stor del af elevernes tid, at det må øve væsentlig indflydelse på situationen i skolen og nok også i nogen grad er forklaringen på de spørgsmål, der indledte denne lille redegørelse.

Hvis vi mener, at såvel elevernes som lærernes arbejdssituation (også) af den grund er uholdbar, hvad kan vi da som lærere gøre for at bedre den? - Skal vi forsøge at påvirke eleverne til at prioritere skolearbejdet højere og skruer forbruget ned? - Skal skolearbejdet, spec. hjemmearbejdet reduceres? og kan vi så nå det krævede pensum? - Skal vi støtte DGS i kravet om højere uddannelsesstøtte, så elevernes erhvervsarbejde overtages af arbejdsløse?

Ellen Jensen

Skema A til elever, der har erhvervsarbejde:

1. Hvilket arbejde har du? - svar så præcist som muligt, altså f.eks. ikke postarbejde, men brevsortering.
2. Hvor mange timer arbejder du ugentligt? - på hvilke tider?
3. Hvor lang transporttid har du?
4. Hvor meget tjener du i timen? - er du time- eller akkordlønnet?
5. Er lønnen overenskomstmæssig (dvs. svarer den til, hvad der er aftalt mellem fagforening og arbejdsgiverpart)? - Hvis ikke, hvordan er den da fastsat, og hvordan sker evt. forhøjelser?
6. Er du medlem af en fagforening? - hvilken?? - går du til fagforeningsmøder?
7. Hvad skal din løn dække? (kost, logi, tøj, lommepenge)
8. Er der nogen sammenhæng mellem dit arbejde og dit ønske om fremtidigt erhverv?
9. Har du medindflydelse på din arbejdsplads? - på hvilken måde?
10. Hvilke dele af arbejdet har du selv ansvaret for, og i hvilket omfang føler du dig kontrolleret? - hvordan?
11. Hvordan er det fysiske miljø på din arbejdsplads? (overholdelse af sikkerhedsbestemmelser, forureningsproblemer?)
12. Hvordan er det psykiske miljø? - stress? Må du ændre opførsel eller påklædning for at blive accepteret? - hvordan?
13. På hvilke måder har arbejdet positiv og/eller negativ indflydelse på skolearbejdet?
14. Kan du holde op med at arbejde, hvis skolearbejdet kræver det?
15. Hvor stor er risikoen for at blive afskediget? - hvilke årsager kan der være til afskedigelse?
16. Kan afskedigelse betyde, at du må ophøre med skolegangen?
17. Kan tilbud om arbejde eller mulighed for anden uddannelsesform bevirke, at du melder dig ud af skolen?

Skema B til elever, der ikke mere har erhvervsarbejde:

1. Har du haft fuldtidsarbejde, deltidsarbejde eller blot bibeskæftigelse ved siden af skolen?
2. Hvor lang tid har du arbejdet?
3. Hvor mange forskellige jobs har du haft?

Spørgsmålene 1-12 ovenfor omsættes til datid og besvares ud fra dit sidste job af længere varighed.

13. Hvorfor holdt du op med at arbejde? - f.eks. p. gr. a. utilfredshed med arbejde og/eller løn, arbejdsforhold, hensyn til uddannelse, afskedigelse, sygdom.
14. Har du været ufrivillig arbejdsløs?
15. Søger du arbejde uden for skoletiden for øjeblikket? - hvordan?
16. Ser du dig om efter anden uddannelsesform eller et arbejde, med henblik på at forlade skolen 'i utide'?

Elevernes svar på spørgeskemaet - systematiserede og beregnede

Spørgeskema A - til elever, der har erhvervsarbejde:	1. g	2. g	3. g	1.+2.HF	I alt	% af A-svar
1. A fremstillingsvirksomhed	2	0	0	2	4	1,9
B handel og omsætning	15	10	12	16	53	25,4
C transportvirksomhed	0	1	0	2	3	1,4
D administration, liberale erhverv m.m.:						
a. undervisning, bibliotek, kirke	1	6	12	10	29	13,9
b. sundhedsvæsen, sociale institutioner	5	2	4	9	20	9,6
c. andet	5	6	7	3	21	10,1
E forskellig servicevirksomhed:						
a. rengøring	8	10	6	15	39	18,8
b. børnepasning	2	0	0	0	2	1,0
c. andet bl.a. avisudbringning	12	12	6	8	38	18,3
2. Ugentlig antal timer:						
a. under 5	8	11	7	13	39	18,8
b. 5 - under 10	17	22	25	23	87	41,8
c. 10 - 15	17	9	8	16	50	24,0
d. 15 - 20	1	8	3	4	16	7,7
e. 20 og derover	2	1	5	7	15	7,2
Arbejdstid:						
mandag, tirsdag, onsdag, torsdag eftermiddag .	12	21	21	22	76	36,5
- - - - - aften	7	11	9	23	50	24,0
fredag	6	12	12	5	35	16,8
lørdag	14	23	16	27	80	38,5
søndag	7	21	13	15	56	26,9
morgen	2	3	1	4	10	4,8
3. Transporttid i alt: (svarene er ikke beregnet)						

	1. g	2. g	3. g	1. + 2. HF	I alt	% af A-svar
4. Løn i timen:						
under 20 kr.	15	3	1	4	23	11,1
20-25 kr.	9	13	6	9	37	17,8
25-30 kr.	9	8	4	6	27	13,0
30-35 kr.	8	9	7	18	42	20,2
35-40 kr.	2	11	14	13	40	19,2
40 kr. og derover	2	11	15	19	47	22,6
akkordlønnen	1	5	0	3	9	4,3
5. Overenskomst-mæssig løn	25	32	28	46	131	63,0
Ikke-overenskomst-mæssig løn	10	15	10	11	46	22,1
Ved ikke	8	7	6	9	30	14,4
6. Medlem af fagforening	1	5	4	7	17	8,2
Ikke-medlem	43	49	41	57	190	91,3
Deltager i fagforeningsmøder	0	1	0	3	4	1,9
7. Alt incl. kost og logi	0	2	13	17	32	15,4
Kost + tøj + lommepenge	1	4	6	9	20	9,6
Tøj + lommepenge	31	40	18	33	122	58,7
Lommepenge	16	7	6	6	35	16,8
8. Sammenhæng ml. erhvervsarbejde og fremtidigt erhverv						
Ingen sammenhæng	44	50	36	48	178	85,6
9. Megen medindflydelse	2	5	9	14	30	14,4
Nogen medindflydelse	8	9	10	25	52	25,0
Ingen medindflydelse	37	38	26	24	125	60,1
10. Arbejder selvstændigt	22	31	24	34	111	53,4
Føler sig i høj grad kontrolleret	7	7	4	14	32	15,4
Føler sig i nogen grad kontrolleret	12	19	14	18	63	30,3

	1. g	2. g	3. g	1.+2.HF	I alt	% af A-svar
11. Ingen problemer i det fysiske miljø	36	43	40	48	167	80,3
Problemer med støj og møg	2	3	2	4	11	5,3
Sikkerhedsproblemer	2	7	0	1	10	4,8
Andre problemer	1	0	1	6	8	3,8
12. A passende tempo	30	30	20	39	119	57,2
stressende	3	10	6	6	25	12,0
af og til stressende	5	10	14	16	45	21,6
B krav om tilpasning	5	11	7	11	34	16,3
ingen krav om ændret opførsel	37	34	24	38	133	63,9
13. Positiv indflydelse	9	6	12	20	47	22,6
Negativ indflydelse	15	28	32	34	109	52,4
Ingen indflydelse	21	18	8	16	63	30,3
14. Ja	41	35	21	35	132	63,5
Nej	3	15	18	25	61	29,3
15. A risiko for afskedigelse p. gr. a.						
a. udeblivelse	6	5	2	3	16	7,7
b. tyveri	3	9	4	3	19	9,1
c. dårlig udførelse af arbejde	10	16	5	7	38	18,3
d. kommen for sent	0	0	1	0	1	0,5
e. 18 års-grænsen	4	2	3	3	12	5,8
f. andet	7	0	3	7	17	8,2
B minimal risiko	25	35	30	41	131	63,0
16. Ja	1	1	8	12	22	10,1
Nej	43	48	32	38	161	77,4
Ved ikke	1	1	2	11	15	7,2
17. Ja	6	6	1	7	20	9,6
Nej	29	40	38	46	153	73,6
Måske	9	5	2	9	25	12,0

Spørgeskema B - til elever, der ikke mere har erhvervsarbejde:

	1. g	2. g	3. g	1.+2.HF	I alt	% af B-svar
1. Fuldtidsarbejde	1	6	2	18	27	31,8
Deltidsarbejde	0	4	2	13	19	22,3
Bibeskæftigelse	9	5	8	15	37	43,5
2. 1 år eller derunder	6	10	6	23	55	64,7
Over 1 år	4	7	5	18	36	42,4
3. Flere beskæftigelser	3	6	8	23	40	47,1
Kun én slags arbejde	7	11	2	18	38	44,7
1 - 12 som ovenfor						
13. Hensyn til uddannelse	3	5	4	17	29	34,1
Utilfredshed med arbejde og/eller løn, arbejdspl.forhold	5	4	3	17	29	34,1
Sygdom	0	0	1	6	7	8,2
Afskedigelse	3	2	2	4	11	12,9
14. Ja	7	4	5	15	31	36,5
Nej	3	8	4	26	41	48,2
15. Ja	4	5	3	13	25	29,4
Nej	6	7	9	29	51	60,0
16. Ja	1	1	0	4	6	7,0
Nej	9	11	12	36	68	80,0

Samlet antal elever 352
 Afleverede A-svar 208 29,1%
 Afleverede B-svar 85 24,1%
 Ikke afleveret 59 16,7%

2.d. Kommentar til undersøgelsen af elevernes erhvervsarbejde

Ideen til undersøgelsen af elevernes erhvervsarbejde fik vi på et lærermøde, hvor vi, en smule nedtrykte over eksamensresultater, havde en slags brainstorming for at finde ud af, hvordan vi bedst kunne støtte eleverne, bl.a. ved at lade undervisningen tage udgangspunkt i emner og områder som eleverne følte vedkom dem.

Karakteristisk for vores skole er, at så vældig mange elever har erhvervsarbejde ved siden af skolen.

Karakteristisk for lærerne har hidtil været, at vi resigneret indstillede os på, at vores elever var nødt til at have erhvervsarbejde.

Hvad med at gøre en dyd af nødvendighed? Måske kunne vi inddrage elevernes erhvervs erfaringer i undervisningen og skabe sammenhæng mellem timerne og det, der skete efter skoletid?

For at gøre det, måtte vi have en temmelig klar idé om, hvor mange der faktisk havde arbejde, hvad slags arbejde der var tale om, hvordan det oplevedes, osv.

Selv havde jeg en formodning om, at job på plejehjem, fritidshjem, i ungdomsklubber og med børnepasning var meget udbredt, og at der lå nogle erfaringer dér, som blot ventede på at blive brugt. (I dansk, samfundsfag osv.).

De tal, vi har fået, bekræfter ikke denne formodning. Der er 22 elever med den slags job, spredt over skolens klasser.

Det viste sig, at der var tale om mange forskellige slags job, og undersøgelsen kan nok ikke siges at have gjort det umiddelbart indlysende, hvordan elevernes erhvervs erfaringer kan inddrages i undervisningen.

Til gengæld kan tallene nok give anledning til nogle andre overvejelser.

På undersøgelsestidspunktet havde 209 elever arbejde ud af i alt 352. Af dem var 52 elever hårdt spændt for, idet de selv skulle klare alt (incl. kost og logi) eller kost + tøj + lommepenge.

På spørgsmålet om erhvervsarbejdets indflydelse på skolearbejdet svarede 109, at det indvirkede på skadelig måde, mens 110 mente, at det ingen indflydelse havde, eller at den var positiv.

157 var ikke så hårdt spændt for, de tjente til tøj + lommepenge, eller kun til lommepenge. Hvis vi trækker de 110 (ingen eller positiv indflydelse) fra de 157, får vi 47, der mener, det går ud over skolearbejdet, men har job alligevel.

Man kan også se på nogle andre tal:

132 svarede ja til, at de kunne ophøre med at have job, hvis skolearbejdet krævede det.

Med andre ord: Da undersøgelsen blev foretaget, havde 59% (209 af 352) arbejde, men hvis skolearbejdet krævede det, kunne vi komme ned på 22% (209 ÷ 132 = 77 af 352).

Hvis klassen er på 25 elever, vil det med 22% være 5 elever, der trænger til hensyn og støtte.

59% giver 15 elever, der i bedste fald har for lidt tid til at læse andet end lige netop pensum, i værste fald jævnlige er uoplagte og dårligt forberedte.

Det kan ikke undgå at påvirke hele undervisningssituationen, også for de elever der ikke har erhvervsarbejde. Uoplagte elever giver sløve timer.

Mange sløve timer gør skoletræt. Skoletrætte elever giver stressede lærere. Det hele betyder et enormt spild af tid og gode viljer.

Tænk hvis man kunne give noget ordentligt i SU til dem, der skal klare sig selv, og få de andre overtalt til at opgive deres job, eller holde det på et absolut minimum.

Det giver selvtillid at arbejde i en situation, hvor resultatet kan ses og bedømmes (og lønnes) umiddelbart, det er udviklende at fungere sammen med andre aldersgrupper.

Måske det ville være en god idé at have et job en lille tid, inden man begyndte gymnasiet.

Som det er nu, kan man ikke med rimelighed påstå, at eleverne lever adskilt fra "det virkelige liv" i en abstrakt bogverden.

Der er bare det ved det, at "det virkelige liv" i et stresset, pengefokuserende, højt industrialiseret samfund måske er lidt gråt og fladt i forhold til, hvor mangfoldig verden egentlig er.

Der må være andre måder at leve på end at veksle mellem overarbejde og overforbrug.

At starte den slags liv i 16-17 års alderen er mildt sagt ufornuftigt og perspektivløst.

Men det har man næppe overskud til at opdage, hvis man er gået ind i ræset.

Man skal have tid til at være nysgerrig, til at opdage verdens mangfoldighed, til at orke at tænke sig hvordan livet også kunne være.

Hanne Wilmann

2. e. "Mig og gymnasiet"

Jeg er blevet bedt om at skrive, hvorfor jeg ikke går i gymnasiet mere, og samtidig vurdere, hvorfor der kun er 12 tilbage i 3 x - AS ud af 28, der har været tilmeldt.

Det vil jeg så gøre.

Frafaldsprocenten i gymnasiet, også i 3 x, hænger en hel del sammen med den ændring af den sociale rekruttering, der er sket i de seneste år. P. gr. a. krisen og arbejdsløsheden vælger mange unge fornuftigt nok gymnasiet fremfor arbejdsløshed.

Det betyder, at gymnasiet, der før var et lille hyggeligt sted for velhaverunger og dele af mellemlagene, nu pludseligt får en masse børn af arbejderhjem, hvilket stiller helt nye krav: GYM. skal gennem sin undervisning motivere eleverne, der for de flestes vedkommende bare går der uden noget egentligt mål.

DET har GYM. ikke formået, heller ikke på AS, hvor en gruppe velmenende lærere kæmper for at gøre et røvsygt og virkelighedsfjernt indhold interessant.

Nok om det. - Personligt tilhører jeg nok den gruppe, for hvem det altid har været en selvfølge, at man skulle i gymnasiet. Det gjorde jeg så. Da jeg havde gået på AS i 2 år uden at ha' åbnet en bog hjemme, kom det tidspunkt, hvor jeg spurgte mig selv, om det egentlig var det, jeg ville. Da jeg fandt ud af, at jeg havde meget mere lyst til at blive bygningshåndværker end

pædagog eller jordemoder, så jeg ingen grund til at gå der mere, så jeg meldte mig til EFG-bygge & anlæg og sagde good-bye til gymnasiet. - Det var så MIG.

Nu til 3x-AS. Det, jeg skrev i starten om gymnasiet generelt, gælder selvfølgelig osse i 3x-AS. Det, der måske gjorde problemerne større i 3x, var, at der stort set aldrig blev læst lektier i klassen, undtagen af nogle ganske få. Det skyldes flere ting:

1. Det karakterræs og lærerslikkeri, der i mange andre klasser har virket som en dårlig nødmotivation, slog aldrig an i vores klasse. Snarere tværtimod. (Hva' jeg syn's er meget positivt.)

2. 3x indeholdt en del folk, der gennem hele deres skoletid har klaret sig med at huske fra time til time, hva' der blev gennemgået sidste gang (det er en hel del sværere at praktisere i gymnasiet).

Resultatet blev en hyggelig klasse, der ikke interesserede sig alt for meget for undervisningen. Efterhånden som folk er blevet trætte af det, eller ikke har kunnet klare det, er de lige så stille forsvundet.

Tilslidst vil jeg sige, at selvom det ikke er alle, der lige som jeg bevidst har skiftet uddannelsesretning, er de fleste af dem, der er gået ud, startet på andre uddannelser. (EFG', Mesterlære, Højskole, HF osv.) - Det er i det mindste godt.

Jeppe

OBS: Mine erfaringer bygger på 1. og 2. g. Jeg håber, det har ændret sig.

2.f. Uddannelse i krise

Erfaringer fra et HF-forløb i samfundsfag og dansk

Det er efterhånden ved at være en trivialitet at påpege den store tilgang til gymnasiet/HF - men ikke desto mindre har det betydet meget for undervisningens udvikling, at vi idag er blevet en skole for op mod halvdelen af en ungdomsårgang.

Det har betydet, at nye socialgrupper stifter bekendtskab med et skolesystem, der tidligere var forbeholdt de øverste sociale lag og hvis elever var næsten sikre på at komme til at indtage ledende positioner i samfundet efter endt uddannelse.

Men sådan er det ikke mere - det er idag en meget lille del af de færdige studenter og HF'er, der kan se hen til en sådan fremtid - de fleste af dem vil højst få en såkaldt mellemuddannelse, og mange af dem vil gå direkte ud i det private erhvervsliv i positioner, hvor man tidligere "kun" krævede en realeksamen som adgangsbillet.

På Avedøre Statsskole har vi allerede fra begyndelsen kunnet ta' temperaturen på den nye udvikling - vi har flere gange lavet undersøgelser af elevernes sociale baggrund og har hver gang konstateret, at vi ikke har ret mange elever, hvis forældre har taget en studentereksamen - der kommer mange fra det, vi kalder socialgruppe 4 og 5 - dvs. hvis forældre er arbejdere, lavere funktionærer og mindre selvstændige.

Derfor er vi måske også bedre til at beskrive og forsøgsvis forklare nogle af de problemer, som gymnasiet/HF står i og vil komme til at stå i.

Baggrunden for denne artikel er generelt henholdsvis 6 og 5 års undervisningserfaring fra Avedøre Statsskole og konkret et to-årigt undervisningsforløb i to HF-klasser i fagene samfundsfag og dansk. Vi er Vivian Balslev (lærer i dansk og engelsk) og Marianne Dideriksen (lærer i samfundsfag og dansk).

En af vores måder at løse de stigende undervisningsproblemer på har været etablering af tværfagligt samarbejde, for at samarbejde flere lærere om undervisningen og problemerne, for at få mere tid, for at give eleverne bedre forberedelsessituation (færre enheder til forberedelse), for at gøre det muligt at etablere andre arbejdsformer end de gængse lærerstyrede osv.

Vi startede derfor i 1. HF med at slå fagene samfundsfag og dansk sammen til et emne-orienteret forløb, hvor begge fag indgik, og hvor to klasser havde timer samtidig. Det var altså to klasser, med to lærere om et undervisningsprojekt.

Samfundsfag afsluttedes med eksamen i 1. HF, så i 2. HF fortsatte vi samarbejdet mellem de to klasser og de to lærere kun i faget dansk - men med den samme arbejdsform - emne/projektarbejde.

I det følgende vil vi starte med at beskrive, hvordan vi har oplevet undervisningens problemer, for derefter at beskrive, hvordan vi har forsøgt at løse dem, og vi vil slutte med at opstille nogle forklaringer på, at det er gået, som det er.

Den sammenfattende betegnelse for de problemer, vi har oplevet i undervisningen, er manglende ansvarlighed. Det har både sat sig igennem i de hele forløb og i den/de enkelte time/r.

Hvis vi starter med de hele forløb, er det karakteristisk, at eleverne højest har villet deltage i selve emnevalget - og det kun stærkt provokeret af os - mens det ikke har været muligt at få dem til at medvirke ved den mere detaljerede planlægning af forløb, ligesom det har været vanskeligt at få dem engageret i en diskussion af undervisningen.

Omkring de enkelte timers afvikling har den manglende ansvarlighed givet sig udtryk i spredt fremmøde, upræcist fremmøde, kantineindkøb uden for pauserne, forsømmelser også selv om man har påtaget sig en opgave - enten i gruppen eller ved fremlæggelse.

Alt i alt har resultatet været en manglende kontinuitet i undervisningen - det har stort set kun været os og et par ældre elever, der har "medbragt" en erindring om, hvad der foregik i sidste time samt har oplevet undervisningen som et kontinuert forløb. For de øvrige deltagere har det virket, som om al erindring om undervisningen forsvandt, når de gik ud af døren til klasseværelset, og at den ikke dukkede op, når de gik ind ad døren i næste time.

Dvs. timerne har været præget af en "upinlig" passivitet og dermed mener vi, at det tilsyneladende ikke har generet størstedelen af eleverne, at de ikke deltog, og at denne passivitet bl. a. stammer fra manglende forberedelse, fra at mange elever ikke var i besiddelse af de tekster, vi arbejdede med og kun nødtvungent gjorde opmærksom på det og fra en total mangel på engagement og interesse i undervisningens emne og i at blive undervist overhovedet.

De problemer, vi her har beskrevet, har været der stort set fra undervisningens start - i større eller mindre grad og de har - uden vi kan doku-

mentere det - været medvirkende til, at ca. halvdelen af eleverne i de to klasser meldte sig ud af skolen i løbet af det første år.

For at placere problemerne i en sammenhæng, vil vi i det følgende beskrive undervisningens forløb - dvs. de emner vi har arbejdet med og de arbejdsformer vi har anvendt.

Vi havde allerede inden undervisningen startede besluttet, at den skulle ligge så tæt som muligt opad det, vi opfattede som elevernes situation. Det var vores hensigt at skabe ansvar omkring arbejdet gennem arbejdsformer, hvor eleverne selv deltog i formulering af problemstillinger og udarbejdelse af arbejdsplaner. Derfor mødte vi ikke op med færdige arbejdsplaner, men med introduktioner til emnerne, der muliggjorde, at den detaljerede planlægning kunne foregå på elevernes præmisser.

Det første år arbejdede vi med følgende emner:

1. uddannelse og samfund
2. kriminalitet og medier.

Under det første emne startede vi med at spille 3 bånd. Det var interviews, vi havde lavet med daværende 2. HF-elever og tidligere HF-elever om at gå på HF. Dernæst gik vi i gang med et længerevarende projektarbejde organiseret i 3 storgrupper omkring følgende hovedemner:

1. den historiske baggrund for uddannelsessystemets udvikling
2. den konkrete situation på Avedøre statsskole
3. HF situationen i forhold til "livet udenfor".

I hver af storgrupperne var der ca. 3 undergrupper. Hver gruppe skulle udarbejde sin egen rapport, og der skulle løbende holdes storgruppemøder. Der kom 10 rapporter med følgende overskrifter ud af arbejdet:

1. 1968 og skolen
2. det frie gymnasium
3. tvindskolerne
4. demokrati på AS
5. forholdet mellem gymnasiet og HF
6. demokrati og pædagogik
7. adgangsbegrænsning
8. økonomiske forhold
9. boligforhold i gamle boliger
10. boligforhold i nye boliger.

Emnet afsluttedes med en samlende teorigennemgang foretaget af lærerne - hovedsageligt som klasseundervisning. Desuden udarbejdede holdet et papir om, hvordan man udarbejder en rapport. Dette blev lavet på baggrund af elevernes netop indhøstede erfaringer.

Som det fremgår, er der god grund til at mene, at dette projekt tog udgangspunkt i elevernes situation. Overemnet var valgt af lærerne, men underemnerne af eleverne, nogle ovenikøbet imod lærernes råd p. gr. a. manglende materiale og svære undersøgelsesmuligheder. Emnerne er stort set meget "nære" i forhold til elevernes hverdag. Fagligt har der været tale om en uhyre stor bredde i stofvalg, spændende fra interviews over artikler og skønlitteratur til teori. Pædagogisk har der været brugt mange arbejdsformer: kortvarigt og langvarigt gruppearbejde, storgruppemøder, klasseundervisning og kollektiv udarbejdelse af eget undervisningsmateriale.

Et spændende projekt vil nogle sige, ja ---- men det fungerede ikke!

Under det næste emne - kriminalitet og medier - startede vi med noget teori plus et temmeligt struktureret gruppearbejde omkring følgende bøger:

1. Bodelsen: bevisets stilling
2. Bøll: Katarina Blums tabte ære
3. Schneider: og straks er du forfatningsfjende
4. Sjøwall og Wahløø: det lukkede rum
5. frihed i fritiden
6. kvinder i fængsel.

Den mere strukturerede start havde flere årsager. Dels havde vi dårlige erfaringer fra det foregående projekt med at kaste eleverne ud i et længerevarende, selvstændigt gruppearbejde på et tidligt tidspunkt af forløbet. Vi ville i denne omgang gerne sætte dem i stand til at opstille så kvalificerede problemstillinger som muligt til brug for det videre forløb. Dels mente vi, dette emne var fjernere for eleverne end deres uddannelsessituation, hvad der i sig selv betingede en grundigere introduktion. De problemstillinger, der kom ud af introduktionen, blev da også brugt til udvælgelse af fælleslæst stof. Undervisningen foregik på den måde, at eleverne arbejdede i grupper omkring en lærerproduceret arbejdsseddel i en time med efterfølgende, lærerstyret plenum i den næste.

Foruden denne arbejdsform inviterede vi folk udenfor skolen til at komme og diskutere med os. Vi havde besøg af en polititekniker, 2 journalister fra Berlingske Tidende og en redaktør af Hvidovre Avis.

Først herefter startede det egentlige projektarbejde. Følgende emner blev valgt:

1. massemediernes behandling af en retssag
2. nyhedsformidling i radio og TV
3. socialt og miljøbestemt kriminalitet
4. terrorisme (her og i Vesttyskland)
5. narkomani.

Arbejdet afsluttedes med en grupperapport, som fremlagdes til diskussion i klassen. Ved de enkelte rapportgennemgange blev der inddraget supplerende materiale valgt af lærerne, og som skulle læses af alle.

Endnu et spændende projekt vil nogle sige, ja ---- men det fungerede heller ikke!

Vi stod nu ved slutningen af et års undervisning og måtte konkludere, at den stort set ikke havde fungeret. På trods af "relevante" emner kunne eleverne ikke få et gruppearbejde til at fungere. Nogle mødte ikke op, nogle var ikke forberedte, og omkring rapportskrivningstidspunktet gik der panik i alle, og rapporterne blev afleveret for sent og/eller ufuldstændige. Med klasseundervisningen så det ikke meget bedre ud. For mange havde ikke teksterne med, for mange var uforberedte, og plenum-diskussionerne var præget af manglende interesse.

Vores konklusion på dette års undervisning var, at eleverne havde svært ved at organisere deres arbejde, og dette centrale problem valgte vi derfor at gøre til genstand for undervisningen næste år. Vi besluttede at lave danskopgave (aug. - okt. 3.semester) omkring emnet: at organisere sig.

Formålet med projektet var at sætte eleverne i stand til at organisere sig omkring et konkret område i deres egen hverdag. Det område vi, p. gr. a. undervisningens rammer, bedst kunne tage op var skolen, og alle emnerne

kom til at ligge inden for skolens hverdag. Indledningsvis blev der arbejdet med følgende emner:

- intern kommunikation på skolen
- skolemødet
- kantineforhold
- organisering af et teaterstykke.

Denne struktur blev brudt op midt i forløbet p. gr. a. organiseringsvanskeligheder!

Kun skolemøde- og teatergruppen fortsatte. Af nye grupper blev der etableret følgende:

- kulisseguppen til støtte for teatergruppen
- udsmyningsgruppen som en udløber af kantinegruppen
- skolebladsgruppen som en udløber af gruppen omkring intern kommunikation.

De skriftlige produkter bestod dels af en gruppedagbog og dels af en afsluttende opgave, der indeholdt

1. en beskrivelse af forløbet
2. forklaringer på problemer og succes'er i forløbet
3. en sammenfattende vurdering af hele forløbet.

Både elever og lærere lærte meget af dette forløb. Eleverne lærte nok først og fremmest noget om deres egne kræfter og om disse kræfters begrænsninger. Mange positive kræfter blev frigjort i denne periode, især hos "svage" elever, der følte det som en befrielse ikke at skulle læse så meget og hele tiden have en holdning til et afgrænset stof i timerne. I stedet kunne de være kreative, f. eks. spille teater, lave kulisser, plancher og collager til udsmykning, lay-out til skoleblad m.v. Det er dog vigtigt at understrege, at kreativiteten først rigtigt kom frem i sidste del af forløbet (se beskrivelsen af forløbet ovenfor).

Sammenbruddet af den oprindelige struktur hang sammen med begrænsningen i elevernes evne til at organisere sig. Der sad f. eks. 13 mennesker i kantinegruppen, der arbejdede med at gøre skolens kantineforhold bedre. Der kom mange ideer frem, men realiserbarheden af dem blev aldrig undersøgt, og det skabte nederlagsstemning og en lammende passivitet, når det viste sig, at forslagene ikke kunne realiseres. Det var på dette tidspunkt vores vurdering, at eleverne ikke kunne/ville ændre på disse forhold selv, og derfor greb vi ind - stik imod vores hensigt, hvad vi også omhyggeligt havde forklaret eleverne fra projektets start. Hele elevgruppen følte sig dårlig tilpas over sammenbruddet, og selv om de ikke selv ændrede situationen, var der her - i modsætning til tidligere undervisningsforløb - tale om en yderst pinlig passivitet. Der var en tydelig tendens til at give lærerne skylden for sammenbruddet, og selv om lærer- og elevroller havde været tydeligt definerede fra starten, følte vi på dette tidspunkt, at reaktionen var forståelig. Hermed kan vi også gå over til, hvad lærerne lærte af projektet.

Vi havde fra starten den holdning, at hvis vi skulle sige, projektet var lykkedes, skulle alle grupper organisere noget, der lå udenfor danskundervisningens rammer. For så vidt kan man sige, projektet lykkedes. Der blev spillet teater, produceret kulisser, udsmykning og skoleblade, ja en enkelt

gruppe (skolemødet) blev samlet valgt til skolens dagsordensudvalg. Når vi alligevel ikke synes, det lykkedes, er det fordi processen var så pinefuld, og fordi problemerne ikke kunne følges op i den senere undervisning. Vi havde sat eleverne på hele 1. fase + alle der i 2. fase ikke var rent kreative. Vi vidste, at vi havde med svage og usikre elever at gøre, og meget få havde selvtilid nok til at tage kampen op med institutionens bureaukrati. Selv om opgaven var begrænset til vores egen skole, var det svært for mange at finde relevante referater og regnskaber frem, opsøge de rette personer på skolen, som vidste det, de skulle bruge, osv. Endvidere er det meget svært indenfor et normalt skema at få sådan et projekt til at lykkes. "Værsgod at organiser jer selvstændigt og utraditionelt 2 x 2 timer om ugen" lød opgaven - uden at resten af deres undervisning var inddraget. Indenfor danskfagets rammer var der også problemer, da flere blev ved med at mene, at de ikke lærte noget "rigtigt dansk". Ved den endelige evaluering var der dog udbredt enighed om, at alle havde lært noget vigtigt - først og fremmest noget om begrænsninger, og det syntes lærerne - der jo sagtens havde kunnet løse opgaven - var udmærket!

På dette tidspunkt indhentede de faglige rammer os, og vi var nødt til at gå tilbage til traditionel tekstlæsning. Vi vil godt her indskyde, at vi aldrig havde turdet gennemføre dette projekt uden at have hinanden at diskutere med og støtte sig til, når processen var rigtig svær, så på en måde var vi også lettet over at skulle tilbage til noget, vi vidste, vi kunne "styre".

For ikke at tabe tråden kaldte vi vores tema i resten af efterårssemesteret: organisering. Vi arbejdede dels med helt moderne tekster omkring "røde rose" og stilladsarbejderstrejken og strejken på Den kgl. Porcelainsfabrik (Bente Østrup Madsen: konflikt), dels sammenstillede vi en række tekster udfra et kronologisk princip (ca. 1200 - ca. 1900), der skulle belyse, hvordan forskellige klasser i samfundet til forskellige tider har organiseret deres arbejds- og familieliv. Arbejdsformen var 1 time gruppearbejde med lærerproducerede arbejdsedler + 1 time efterfølgende plenum. Så længe vi arbejdede med de moderne tekster, havde vi nogle meget gode klassediskussioner, hvor det var tydeligt, at eleverne kunne bruge deres egne erfaringer fra danskopgaven. Mange bebrejdede os, at vi ikke havde givet dem sådan et materiale som introduktion til danskopgaven. Det er diskussionen om en induktiv overfor en deduktiv indlæringsmetode, og vi forklarede dem, hvorfor vi var tilhængere af den induktive metode. Det er ikke så let i et skolesystem, hvor næsten al indlæring er deduktiv, mange føler sig snydt på den måde, at de mener, lærerne har forholdt dem problemernes løsning i starten for så at komme med den til sidst. En del nægtede at acceptere, at det gode resultat af tekstanalyserne kunne forklares ved, at de havde deres egne erfaringer at bygge på.

Så snart vi gik over til de ældre tekster, forstummede næsten al diskussion, og der kom aldrig nye opsving.

Den sammenhæng i arbejdet, vi forsøgte at etablere i 4. semester, var hovedsagelig af faglig art. Som periodelæsning valgte vi 30'erne, og hele holdet blev organiseret i 4 grupper, som 2 og 2 skulle arbejde med følgende emner:

1. arbejderlitteratur - arbejderkultur
2. uddannelse (alle 4 grupper havde forskelligt materiale)

Allerede på dette tidspunkt blev det besluttet, at det sidste forløb skulle omhandle 60'erne og 70'erne og med de samme emner repræsenterede som under 30'erne. Dette skulle anspore eleverne til at tænke over velegnede problemstillinger til det sidste forløb, samtidig med at de arbejdede med 30'erne. Desuden var der den sammenhæng, at vi havde arbejdet med uddannelse under en mere samfundsfagmæssig synsvinkel året før.

Resultatet af 30'er projektet var ikke fagligt tilfredsstillende. Der lå et uhyre stort lærerarbejde i udvælgelse af tekstmateriale til de 4 grupper, men gruppearbejdet blev ikke taget alvorligt nok. Da vi ikke længere havde nogen illusioner om grupperapporter, bad vi grupperne være ansvarlige for en fremlæggelse på hver en dobbelttime. De kunne selv bestemme, om de ville gennemgå en enkelt tekst (som resten af klassen så skulle have læst), eller diskutere udvalgte problemstillinger i deres materiale, lave diskussionsoplæg osv. Konklusionen på disse timer var, at eleverne med denne opgave var blevet anbragt i en lærerrolle, som de overhovedet ikke kunne administrere. De kunne ikke tilrettelægge 2 timer, de sørgede ikke for, at tekster var omdelt, de kunne stort set ikke stille spørgsmål, som fik kammeraterne til at reagere, de kunne ikke sammenfatte osv.

På dette tidspunkt - ved overgangen til sidste forløb - var vi på desperationens rand. Vi kunne næsten ikke holde ud at gå til timerne, intet lykkedes, og de fleste elever var ligeglade. Vi indkaldte til et plenum for at diskutere, hvad vi skulle gøre. Der var pinlig tavshed i forsamlingen, men eksamen nærmede sig, og det vidste vi optog eleverne meget. Derfor gjorde vi endnu et forsøg på at ændre indhold og arbejdsform, denne gang så det var så eksamensrelevant som muligt. Vi foreslog en struktur, hvor stoffet omfangsmæssigt var indrettet på at kunne gennemgås på en time, og hvor hver gruppe havde en lærer til rådighed i en hel time til gennemgangen. Denne form giver den enkelte elev mindre lærertid, men til gengæld er den tildelte tid mere intensiv. Vi håbede, eleverne ville opfatte denne måde at arbejde på som en god eksamenstræning, men det fungerede ikke efter hensigten. Uansvarligheden i form af uforberedthed og dårligt fremmøde var om muligt værre end nogensinde, og dette hold skulle vi nu have til eksamen. Det var med frygt og bæven, vi gik hjem og forberedte eksamensspørgsmål.

Mundtlig eksamen gik "godt" - gennemsnittet var over 8 med en spredning fra 5 til 11. Det havde vi i hvert fald ikke forventet - derfor havde vi forberedt mindst to slags eksaminationer til hver tekst - en der havde som forudsætning, at eleverne selv kunne klare det, og en der havde som forudsætning, at eleverne efter forberedelsestiden ikke kunne sige noget om teksten - således at vi måtte ha' spørgsmål til 25 min.'s eksamination. Den sidste forberedelse var stort set overflødig - og efter eksamen kunne vi egentlig godt forstå det: de krav, der stilles ved mundtlig eksamen, er meget mere over-skuelige end kravene i et undervisningsforløb. Samtidig er eleverne motive-rede for eksamen - som de skal bruge til at komme videre med bagefter.

Skriftlig eksamen gik som forventet mindre godt - gennemsnittet var lidt under 7 - med en spredning fra 03 til 10.

Hvor eleverne til mundtlig eksamen kan overskue $2 \times \frac{1}{2}$ times koncentreret arbejde, kan de ikke overskue 5 timer, hvor de er helt overladt til sig selv. Samtidig skriver vores elever kun under tvang, og den træning vi har

kunnet gi' dem i 2 år er ikke tilstrækkelig til, at de kan opfylde de krav, der stilles til eksamen.

Hvilke forklaringer kan der så opstilles på de undervisningsproblemer, vi har beskrevet?

Hovedproblemet er, at vi ved for lidt om elevernes totalsituation til at lave en undervisning, der virkelig tager udgangspunkt i denne.

Når vi gør det, vælger vi et emne, som vi ved hører med til deres virkelighed - men i og med det bliver gjort til genstand for undervisning afskæres forbindelsen til deres virkelighed - det bliver derfor emnets problemstillinger, de kommer til at arbejde med og ikke problemstillinger, der er vigtige for deres eget liv. De låner bøger på biblioteket, som de ikke kan læse, og bruger dem til at skrive rapporter, som de ikke kan skrive - i stedet for at bruge deres egne erfaringer sammen med et indsamlet materiale.

Det, vi nu kender til deres situation, er den måde, den fremtræder på i undervisningen - nemlig at de ikke kan tale, læse, skrive og forstå på et niveau, som er en forudsætning for at kunne klare sig i det videre uddannelsesforløb.

Det skyldes bl. a. de læsevante miljøer, eleverne kommer fra.

Det gi'r som udgangssituation en konflikt med både undervisning og undervisere

- med undervisning fordi den forudsætter, at de behersker de færdigheder
- med underviserne fordi de ikke kan lære dem de færdigheder i det to-årige undervisningsforløb samtidig med, at de skal kunne alt det andet - dvs. udfylde bekendtgørelsens rammer.

Det, vi har gjort, er et forsøg på at skabe nogle rammer for elevernes aktive deltagelse i undervisningen - gennem valg af emner, gennem elevstyrede arbejdsformer og gennem gentagne evalueringer af undervisningen.

MEN det har ikke fungeret sådan. TVÆRTIMOD har eleverne følt sig undertrykt af vores forsøg på at inddrage dem. Nederlaget er i den situation langt større end i en traditionel klasseundervisning, og vi har bidraget yderligere til det ved at sætte nogle mål, som ikke kan opfyldes inden for rammer af et eller to fag i en skole med flere fag - dette kom især frem ved danskopgaven.

At undervisning og eksamen ikke har noget med hinanden at gøre viser sig ved, at eleverne klarer sig udmærket ved mundtlig eksamen - uden reelt at ha' modtaget undervisning i to år !

Eleverne bli'r ikke frustrerede af det - de går der nemlig for at få en eksamen - det erklærer de åbent - og det får de.

Men vi bli'r frustrerede, fordi vi har forsøgt at etablere en undervisning, der ikke har eksamen som mål - bl. a. fordi vi ikke bryder os om eksamen, men satser på det daglige arbejde.

Vores konklusion er, at det er skolen og eleverne, der ikke passer sammen, og hvis man skal lave en skole for en stor del af de 16-19-årige, må skolen laves om.

Vivian Balslev
Marianne Dideriksen

3. PÆDAGOGISKE FORSØG

3.a. Timetalsforsøget

I skoleårene 1977 og 1978 gav direktoratet tilladelse til, at der på Avedøre Statsskole blev iværksat et forsøg med en ændret normaltimeplan.

I diskussionen om en fornyet ansøgning om ændret normaltimeplan nedsatte skoleforsamlingen et udvalg bestående af alle lærerne og 2 repræsentanter for hver klasse eller grenhold. Dette udvalg gennemdiskuterede de indvundne erfaringer fra de tidligere år og fremlagde for skoleforsamlingen et referat af mødet med et forslag til ny ændret normaltimeplan.

På dette grundlag vedtog skoleforsamlingen at ansøge direktoratet om tilladelse til at gennemføre endnu et nyt timetalsforsøg i årene 1979/82. Dette blev bevilget.

Forslag til
skoleforsamlingsmødet
torsdag den 11. januar 1979

Lærerforsamlingen og elevrepræsentanter fra gymnasiets forskellige grene indstiller til skoleforsamlingen, at denne vedtager at ansøge om tilladelse til fortsættelse af det nuværende forsøg med normaltimeplanen, med den tekniske ændring i timetallet fransk/russisk til 4-3-4.

På de følgende sider er optrykt referat af møderne i lærerforsamlingen med elevrepræsentanter samt timetalsoversigter.

Ole Thorup

SPROGLIG LINJE

	NYSPROGLIG			SAMF. -SPROGLIG			
	1. g	2. g	3. g	1. g	2. g	3. g	
RE	0(0)	0(1)	3(2)	0(0)	0(1)	3(2)	FÆLLESF.
DA	3(3)	3(3)	4(4)	3(3)	3(3)	4(4)	FÆLLESF.
DA SKR							
EN	4(4)	4(4)	6(6)	4(4)	4(3)	4(5)	
EN SKR							
TY	3(3)	4(3)	4(5)	3(3)	4(3)	4(5)	
TY SKR							
RU/FR	4(5)	3(3)	4(3)	4(5)	3(3)	4(3)	FÆLLESF.
LA	4(4)	4(4)	0(0)	4(4)	0(0)	0(0)	
OL	0(1)	3(2)	0(0)	0(1)	3(2)	0(0)	FÆLLESF.
HI	3(2)	3(3)	3(4)	3(2)	3(3)	3(3)	FÆLLESF.
SA	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	4(5)	6(5)	
SA SKR							
GE	0(2)	0(0)	2(0)	0(2)	3(3)	4(2)	
GE SKR							
BI	0(0)	3(0)	0(3)	0(0)	3(0)	0(3)	FÆLLESF.
BI SKR							
MA	5(2)	0(3)	0(0)	5(2)	0(3)	0(0)	FÆLLESF.
ID	2(2)	2(2)	2(2)	2(2)	2(2)	2(2)	FÆLLESF.
MU/FO	2(2)	3(2)	0(1)	2(2)	3(2)	0(1)	
I ALT	30(30)	32(30)	28(30)	30(30)	31(30)	30(30)	

MATEMATISK LINJE

	MAT. -FYS.			MAT. -SAMF.			MAT. -NAT.			
	1. g	2. g	3. g	1. g	2. g	3. g	1. g	2. g	3. g	
RE	0(0)	0(1)	3(2)	0(0)	0(1)	3(2)	0(0)	0(1)	3(2)	Fællesf.
DA	3(3)	3(3)	4(4)	3(3)	3(3)	4(4)	3(3)	3(3)	4(4)	Fællesf.
DA SKR										
EN/TY	5(5)	0(0)	0(0)	5(5)	0(0)	0(0)	5(5)	0(0)	0(0)	Fællesf.
RU/FR	4(5)	3(3)	4(3)	4(5)	3(3)	4(3)	4(5)	3(3)	4(3)	Fællesf.
OL	0(1)	0(2)	3(0)	0(1)	0(2)	3(0)	0(1)	0(2)	3(0)	Fællesf.
HI	3(2)	3(3)	3(4)	3(2)	3(3)	3(3)	3(2)	3(3)	3(4)	Fællesf.
SA	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	4(5)	6(5)	0(0)	0(0)	0(0)	
SA SKR										
GE	0(0)	3(3)	0(0)	0(0)	0(3)	5(2)	0(0)	0(3)	5(2)	
GE SKR										
BI	0(0)	3(0)	0(3)	0(0)	3(0)	0(3)	0(0)	4(3)	6(7)	
BI SKR										
KE	3(2)	2(3)	0(0)	3(2)	0(1)	0(0)	3(2)	2(3)	0(0)	
FY	3(3)	3(3)	5(5)	3(3)	4(2)	0(2)	3(3)	4(2)	0(2)	
FY SKR										
MA	6(5)	4(5)	6(6)	6(5)	5(3)	0(3)	6(5)	5(3)	0(3)	
MA SKR										
ID	2(2)	2(2)	2(2)	2(2)	2(2)	2(2)	2(2)	2(2)	2(2)	Fællesf.
MU/FO	2(2)	3(2)	0(1)	2(2)	3(2)	0(1)	2(2)	3(2)	0(1)	
I ALT	31(30)	29(30)	30(30)	31(30)	30(30)	30(30)	31(30)	29(30)	30(30)	

AVEDØRE STATSSKOLE

Foreløbigt referat af lærerforsamlingsmødet om timetalsforsøg

Hensigten med forsøget er

- 1) at skaffe eleverne færre fag pr. dag og færre fag pr. år,
- 2) at samle 1-timers fag så de læses på 1 år,
- 3) at redskabsfagene afsluttes før, de fag der kan anvende dem,
- 4) at der specielt for sprogfagene sker en udjævning af timetallene.

Udfra disse fire finkler fortalte faglærerne og de fremmødte elever om erfaringer og holdninger til forsøget.

Sproglig linje

- | | |
|------------------------|---|
| <u>Religion</u> | Stor fordel at faget har 3 timer i 3. g, specielt hvis skemaet har en dobbelt time. |
| <u>Dansk</u> | Ingen ændringer i timestfordelingen.
Ændringer i det skriftlige arbejde i fagene biologi (speciel fordel i 2. g) og samfundsfag (hovedvægten i skriftligt arbejde i 3. g) kan ikke mærkes. |
| <u>Engelsk</u> | Timeudjævningen virker godt, 1 time til stil og 3 timer til teksten, dette giver bedre skriftligt arbejde. Samme stilantal og derfor ikke ændring af elevernes arbejdsbyrde. |
| <u>Tysk</u> | Som engelsk, med understregning af det gode med dobbelttime og alligevel 3 undervisningsdage pr. uge. |
| <u>Fransk</u> | Det blev fastslået, at 4+4+3 er bedre end 5+3+3, eleverne foretrækker 3+4+4, a. h. t. skriftligt arbejde i de andre fag, lærerne mener dette ikke er godt, da man så aldrig når ud af begynderstoffet. På den anden side kan 3 timer i 3. g være for lidt, da modenheden spiller en rolle. Konklusionen må være, at 4+3+4 er mest hensigtsmæssig. |
| <u>Latin</u> | Mangler timen i oldtidskundskab, men det er bedre med oldtidskundskab i 2. eller 3. g. Latin samtidig med Oldtidskundskab i 2. eller 3. g er ingen god ide af hensyn til de andre sprogfag. Latin i 1. g skal være et redskabsfag.
Eleverne kunne ønske sig et tværfagligt grammatikkursus, som det fra Herlev i stedet for latin.
Problem med latin som grenfag og et tværfaglig grammatikkursus for det samfundssproglige blev ikke afklaret. |
| <u>Oldtidskundskab</u> | Fordel at timerne er samlet, måske skulle faget ligge i 3. g af hensyn til et samarbejde med religion, men en ulempe er at samarbejde med historie er svært p. g. a. traditionel historiepensum.
Eleverne synes det er godt at det nye fag oldtidskundskab ligger i 2. eller 3. g, da de er mere trygge ved fag de kender, når de begynder på gymnasiet. |

- Historie Godt med fordelingen 3+3+3. En fordel for samfundslæren, at der ikke er grendelt, man kan trække på de samfundsfaglige og bedre koordinere med samfundsfag.
De samfundsfaglige elever mener ikke, at de kan mærke den ekstra time, de får p.g.a. dette. Samfundslæren kan nu læses i 1. g og dette kan give flere muligheder for integration med historie. Lærerne mener, at historie speciale ikke giver en øget skriftlig arbejdsbyrde, da arbejdet laves i timerne. Bør speciale placeres i 3. g af hensyn til andre fag? Svaret er at det ikke vedkommer timetalsforsøget.
- Samfundsfag Fordel med fordelingen 4-6, her er elevernes modenhed afgørende. Fordele når skemaet i 3. g kan give 2-tredobbelt eller 3-dobbelttimer. Eleverne kunne måske ønske en skemafordeling der hedder 3+2+1 time. Det viser sig, at man når praktisk taget det samme på de 4 timer som i de 5 man ellers har. Det skriftlige arbejde er forholdsvis mindre i 2. g.
- Geografi Stor forbedring. Godt at slippe for de store hold i 1. g. De nysproglige er bedre bl. a. p.g.a. at hele matematikken er overstået i 1. g. De mindre hold på grenene skaber en mere koncentreret undervisning hos de samfundsfaglige er den metodiske modenhed i 3. g en fordel. Hertil kommer de store muligheder for tværfagligt samarbejde mellem geografi og samfundsfag. Det skriftlige arbejde er flyttet til 3. g dette skulle modvirke noget af at biologi er flyttet til 2. g. Intet taler for at faget hører hjemme i 1. g.
- Biologi Med faget i 2. g har man fået mere umodne elever. Man mente at det var en fordel med biologi i 2. g, da dette gav mere tid til samfundsfagsspecialet i 3. g.
- Matematik Eleverne mente at det var en stor fordel at få de 5 timer allerede i 1. g, når de kom fra 9-10. klasse, dette kunne give de svage en chance. Endvidere er de glade for at få faget overstået.
- Musik/formning Stor fordel at timerne er samlet til 3. Da eleverne i 3. g kun interesserer sig for eksamensfagene er det en fordel at timerne er samlet i 2. g. Med samlet timetal skal fagene kunne indgå i tværfagligt samarbejde.
- Matematisk linje
- Religion Som under den sproglige linje. Elever understregede det gode ved at have fag uden eksamen i 3. g. Måske for mange "snakke fag" i 3. g, dog læreruenighed om mulighed for placering i 2. g.
- Dansk Indtryk af at eleverne føler sig belastet af skriftligt arbejde i de andre fag. Sværere at få opgaverne fra dem, lektier bliver ikke altid læst.

- Fransk/russisk Udskydes af eleverne på grund af belastningen, måske mest matematik, eleverne klager over bl. a. de skriftlige byrder. Af hensyn til russisk skal der ændres således at timetallene bliver 4+3+4.
- Oldtidskundskab Samme kommentar som hos de sproglige.
- Historie Samme kommentar som hos de sproglige. Mange mente at svaret på placeringen af specialet ikke vedkom timetalsforsøget. Eleverne mente dog, at det var en større arbejdsmæssig byrde, når der bliver en arbejdsform, der kræver skriftlig fremstilling.
Timetalsforsøget kan betyde, at andre fag ikke kan vælge en skriftlig arbejdsform i f. eks. 2. g.
- Samfundsfag Som hos de sproglige. Dog må det overvejes, om der kan indføres flere lettelser for MS-grenen for at aflaste det skriftlige arbejde, fordelene ved 4+6 fordelingen er så store så noget må kunne flyttes til 3. g.
- Geografi Fordel med timerne i 3. g, se argumenterne under det sproglige.
MF-timerne burde ligge i 3. g a. h. t. en koordinering af eks-kursioner, eleverne på MF mente dog at samarbejdet med biologi var vigtigere. Samlingen af timerne gjorde det lettere at nå til bunds i emnerne, giver bedre forudsætninger til gruppearbejde og rapportskrivning. Det skriftlige arbejde blev noget større p. g. a. mulighed for uddybning.
- Biologi Placeringen i 2. g på MF og MS-grenen skulle ikke give den store belastning i skriftligt arbejde, da omfanget af dette var 5-6 rapporter + 1 speciale, disse ting kan ikke placeres jævnt, da de er afhængige af områder og elevinteresser. For MN er det en stor fordel med 4 timer i 2. g, da der ikke er terminsprøver og skoleåret er længere. I 3. g er de nuværende 6 timer lige så gode som 7. 2. g har mere lyst til at tage faglige problemer op, da de ikke er så eksamensorienteret som 3. g.
- Kemi Godt med 3 timer i 1. g og faget dermed færdigt for de samfundsfaglige. Problem at faget for MF og MN-grenen er 2 timers i 2. g. Et ønske om at gøre faget til et grenfag i 2. g. Der er tidligere lavet en rapport om timetalsforsøg i kemi. For nogle elever kan det have indflydelse på grenvalget efter 1. g at kemi er afsluttet for de kommende MS.
- Fysik Stor fordel med 4 timer samlet i 2. g for MS og MN, bedre arbejdsmoral og en arbejdstidsgevinst, da 2. g er længere end 3. g. Hertil kommer fordelene i forbindelse med fysikøvelser når man har 4 timer. Eleverne føler det stadig som et hovedfag med de 4 timer. En ulempe er, at eleverne har ringere eksamenserfaring på dette tidspunkt, dvs. de formulerer sig dårligere. Endvidere er der en stærkt forøget arbejdsbyrde i 2. g med det dobbelte antal fysikrapporter.

Matematik

En væsentlig fordel for bl. a. samfundsfag og biologi at matematik på MS og MN er afsluttet efter 2. g, og dermed at matematikopgaver ikke plager eleverne i 3. g. Sammentrængningen til to år havde givet problemer, m. h. t. at nå pensum, det skyldes, at man ikke var nået så langt som ønskeligt med 6 timer i 1. g. Da eksamensrelevante opgaver først forekommer i pensum efter 1. g, betyder dette en kortere indlæring af den skriftlige disciplin. Eleverne har svært ved at overkomme den øgede arbejdsbyrde m. h. t. matematikopgaver. Fællesfagslærerne mente at dette arbejdspress også gik ud over deres fag m. h. t. forberedelse.

Fælles for kemi, fysik og matematik er, at aftager institutionerne kan være utilfredse med, at disse studieforberevende fag er afsluttet et år før et evt. studium.

Formning

Her kunne man ønske at faget blev grendelt i 1. g.

Ved gennemgangen af de forskellige fag blev det hyppigt bemærket, at de matematiske grene havde nu 16 timers fællesfag i 3. g mod 12 i den normale plan, eleverne mente at "snakkefagene" totalt dominerede 3. g, og man kunne savne matematik og fysik. Lærerne mente at matematik/fysik dominansen i 2. g var overvældende og den hæmmede undervisningen i fællesfagene.

Et andet gennemgående var den skriftlige arbejdsbyrde i 2. g, der var stort set uændret for MF, men kraftigt øget for MS og MN. Forøgelsen i matematik og fysik er ca. 100%, hertil kommer rapporter og speciale fra biologi, og dette modsvares ikke af flytningen i samfundsfag og geografi.

Det viste sig, at lærerforsamlingen ikke kunne finde en timetalsmodel, der ville løse disse to problemer.

KONKLUSION

Lærerforsamlingen vil indstille til skoleforsamlingen, at man ansøger om, at de kommende 1. g'er får en timeplan som det nuværende forsøg, med den tekniske ændring i fransk/russisk af timetallet til 4-3-4.

3.b. En samfundsfaglig kritik af timeplansforsøget

Det nuværende timeplansforsøg har været diskuteret meget, og der har været megen kritik af det - både positiv og negativ - men der har endnu ikke været en sammenhængende kritik, der vurderede, hvad ændringerne betyder både år for år og for gymnasieforløbet i sin helhed. Det er nok også umuligt at vurdere forsøget ordentligt før det første hold, som har haft disse timeplan-ændringer, er gået ud. Jeg vil dog alligevel på opfordring give min mening til kende allerede nu. Da jeg er samfundsfaglig, vil jeg kun holde mig til ændringerne på den samfundsfaglige linje.

Den væsentligste ændring for den samfundsfaglige linje er sammenpresningen af matematik og fysik. Denne sammenpresning betød for os, at vi ikke nåede det forventede pensum i 1. g. Dette medførte, at vi skulle nå mere end ventet i 2. g, som i forvejen ville blive det hårdeste år. Det kolossale arbejds-pres, som kom i 2. g, blev ikke lettet af, at faget biologi, som normalt ligger i 3. g, blev flyttet ned i 2. g. Derfor måtte vi i hele 2. g slække på lektielæsningen til stamfagene for overhovedet at kunne følge med i matematik, fysik og biologi, altså de konkrete fag. Da vi fra 77x og 77s i forvejen ikke var særligt glade for at læse lektier, betød det, at vi på det nærmeste kun lavede vores skriftlige opgaver, hvilket lærerne var meget utilfredse med.

På trods af det store arbejds-pres er det alligevel en stor fordel at sammenpresse matematik og fysik. Man er nemlig meget bedre stillet til eksamen. Sammenpresningen betyder nemlig, at man bedre husker alt, hvad man har lært; dette gør repetitionen lettere, og man har nemmere ved at slippe godt fra eksamen, når man ramler ind i noget, man alligevel ikke fik læst på.

Denne store fordel belyses bedst ved, at vi alle blev meget overraskede over vores eksamen, ikke mindst vores matematiklærer Ole Thorup (Godfather!), som tabte 5 omgange øl til eleverne ved at vædde om de fik over el-ler under årskaraktererne.

Og nu hvor vi endelig langt om længe er færdige med 2. g, er det som om, vi intet skal lave i 3. g på trods af, at vi har op til 5 forskellige læsefag om dagen. Desuden kræver det enormt meget af både elever og lærere at gøre timerne interessante især efter 3-4 timer, som har forløbet næsten nøjagtig ens. Når man har haft 3-4 timer, hvor man har tolket, lavet problemformuleringer, fundet årsager og virkninger, lavet modsætningsskemaer og diskuteret virkelighedsfjerne petitesser i en stor pærevælling, skal man passe enormt på, at man ikke bare begynder at flippe ud og lave grin med det hele, selv om det er det, man har mest lyst til. Da vi som før nævnt ikke er særlig glade for at læse lektier og iøvrigt heller ikke for at modtage undervisning, har det flippet meget ofte, og jeg tror ikke, at det bliver bedre her i 3. g på trods af, at vi snakker om at tage os gevaldigt sammen.

Nogen af de værste "snakkefag" er religion og oldævl. Disse fag er begge blevet samlet, så man nu har 3 timer af hver i hele 3. g. Ideen med at samle disse to fag er god nok, da jeg har indtrykket af, de virker endnu mere kedelige, når man kun har een og to timer ugentlig.

Fejlen ved denne ændring ligger derfor ikke i, at man afslutter fagene efter eet år, men ved at man har lagt fagene i 3. g, hvor der i forvejen er alt for mange ukonkrete fag.

Med hensyn til geografi kan jeg endnu ikke rigtig beslutte mig til, om det er godt eller dårligt; men jeg synes, at ideen er virkelig god, fordi det giver mulighed for at lave integration i samfundsfag og geografi.

Konklusionen må være, at forsøget i det store hele er ganske udmærket, dog mener jeg, at det bygger på, at eleverne i MS simpelthen ikke laver alle deres lektier i 2. g, eller ende på hospitalet med forhøjet blodtryk og stress.

Jeg tror, at forsøget ville blive bedre, hvis man byttede om på biologi og oldævl, dermed ville man få et konkret fag mindre i 2. g og et mere i 3. g. Problemet med specialerne i biologi og samfundsfag kan sagtens løses ved, at man skriver samfundsfagspecialet i efterårssemestret og biologispecialet i foråret.

Henrik Hansen, 77xS

3.c. Integration dansk/historie

For 1A + 1B + 1x + 1y + 1z + 5 lærere på Avedøre Statsskole 1978-79.

Indhold:

A. Elevers indlæg (fra 1.B)

- 1) Indledning
- 2) Forløbsbeskrivelse
- 3) Vurdering

B. Lærernes indlæg

- 1) Opståen
- 2) Skema
- 3) Fagenes stilling
- 4) Arbejdsformer
- 5) Arbejdsbyrden
- 6) Konklusion

Vi er en 1. g sproglig på Avedøre Statsskole, som fra årets start har kørt integrationsforsøg i fagene dansk/historie. Vi vil i følgende artikel belyse en del relevante problemstillinger i forbindelse med integration set fra elevernes synspunkter.

Baggrunden for denne artikel er, at vi efter integrationsforløbet på 7 mdr. afsluttede med en samlet og mere dybtgående evaluering af arbejdet.

Til dette følte vi, at det ville være relevant at sammenligne vores integrationsforløb med andres eventuelle erfaringer. Vores lærere fandt en artikel frem, som hed "Forsøg med fagintegration på H.F.", skrevet af Henrik Toft Jensen, adjunkt ved RUC, og Ove Kreisberg, adjunkt ved Falkonergårdens Gymnasium. Artiklen stod i "Dansk pædagogisk tidsskrift" nr. 1, årgang 25. Denne skabte stor debat og fik provokeret os til at skrive denne artikel. Artiklen var nemlig udfærdiget af integrationsforsøgets lærere, og vi mener ikke, at man får de rigtige ting belyst på denne måde. Det viste sig faktisk, at eleverne ikke efter vores mening kom tilstrækkeligt til orde, hvilket vi mener ville have været nok så relevant.

Vi vil i artiklen belyse særlige problemer, der har været relevante for vores vedkommende, og formålet er bl. a., at andre "forsøgsdyr" måske kan drage lære af vores erfaringer.

Vi vil først give en kort oversigt over integrationsforløbet - dernæst en vurdering, og til sidst afslutte artiklen med en konklusion.

Hovedtema: Sport og politik

EMNER	MATERIALER	ARBEJDSFORMER	VARIGHED	FREMLÆGGELSE/ RESULTAT
Sportsvaner	Spørgeskema fra lærerne	Individuelt	ca. 2 timer	Klassediskussion Viden om emnet
Olympiaden i Montreal	Film + arbejds-seddel	Gruppearbejde 1. abx	ca. 6 timer	Plenumdiskussion i 1. abx
Tekstanalyse	"Sport og myter" "Sport og kønsrol- ler"	Gruppearbejde 1. abx Klassebasis præsen- tation af kommunika- tionsmodel	ca. 8 timer	Plenumdiskussion i 1. abx
Billedanalyse	Selvvalgte reklamer billedanalysemodel billeder fra "Sport og myter"	Grupper 1. abx	ca. 4 timer	Plenumdiskussion i 1. abx Derefter en skriftlig individuel opgave
Sporten i Hvidovre (Alternative sports- klubber) Sport på A.S., Sport i Folkeskolen, En mandlig og en kvinde- lig sportsbegivenhed, En idrætsklub i Hvidovre	Arbejdsseddel med forslag til disposition og materiale til hvert emne Interviewteknik Vejledning i rapport- skrivning	Lærerdelte grupper 1. b	ca. 24 timer	Aflevering af gruppe- rapport + mundtlig fremlæggelse

Hovedtema: Sport og politik (fortsat)

EMNER	MATERIALER	ARBEJDSFORMER	VARIGHED	FREMLÆGGELSE/ RESULTAT
Sport gennem tiderne (Oldtid, Feudaltid, Nazisme)	Clinchoptagelse d. 9/6-78 af John Idorn. Klip fra forskellige bøger f. eks.: "For sportens skyld"	Klassebasis 1. b Lærerforedrag Korterevarende gruppearbejde 1. b	ca. 6 timer	Skriftligt referat af Clinch (Notatteknik) Klassediskussion
Sange og foredrag om idrættens place- ring i samfundet i dag	Plade: Modspillerne "Sange om idræt" Foredrag af Benny Schytte + lysbilleder	Klassebasis 1. abx	ca. 5 timer	Plenumdiskussion

Hovedtema: Perioden 1870 - 1914

EMNER	MATERIALER	ARBEJDSFORMER	VARIGHED	FREMLÆGGELSE/ RESULTAT
Introduktion	Skema om familiebaggrund	Klassebasis 1. b	5 timer	Afleverede skema til læreren
Boligforhold	Artikel: "Skejby", Tekst: "En Rabarberdreng vokser op". Arbejdsseddel til hjemmeforberedelse	Klassebasis 1. b		Klassediskussion
Landbruget	T. Andersen, Pontoppidan, Nordens Historie, duplikat J. Engberg, Arbejdsseddel + duplikater af statistikker	Grupper i 1. b	12 timer	Mundtlig gennemgang af arbejdsseddel. Afleverede dansk stil om Pontoppidan: "Nådsensbrød"
<u>Industrialiseringen</u>				
Arbejdsforhold	Smedetekster + J. Bomholt + Arbejdsspørgsmål	Klassebasis 1. b	6 timer	Klassediskussion
Industrialiseringens gennembrud	Arbejdsseddel til T. Andersen + V. Dybdal + duplikater	Grupper i 1. b	6 timer	Gruppebesvarelse afleverede til læreren

Hovedtema: Perioden 1870 - 1914 (fortsat)

EMNER	MATERIALER	ARBEJDSFORMER	VARIGHED	FREMLÆGGELSE/ RESULTAT
Litteratur i perioden	"Pelle Erobreren", "Gamman og Worse", "Constance Ring", "Ibsen dramaer"	Grupper i 1. b	Læsning + frem- læggelse for klassen 1½ måned	Mundtlig fremlæggelse for klassen
Arbejdersange fra perioden	Leif Varmark	6 klasser sammen	3 timer	Sange + foredrag
<u>Rapporter</u>				
Lysbilleder + Film	"Murerstrejken", "Systemskiftet", "Rya-Rya"	2 klasser 1. ab	4 timer	Oplæg til gruppe- arbejde
Sociale følgeproble- mer: Kvinder, Socialisme i Danmark, Arbejderbevægelsen, Arbejdskampe	Litteraturlister fra lærerne	Grupper i 1. b	9 timer	Afleverede gruppe- rapporter til hele klassen + mundtlig fremlæggelse med opponent-grupper

Vurdering

Arbejdsformer.

Undervisningen i to klasser sammen har ikke fungeret godt, fordi vi har været for usikre og utrygge ved at formulere os i så stor en forsamling. Hvis det skal fungere, må man dele det op i to storgrupper på tværs af klasserne.

Klasseundervisning og korte gruppearbejder kan supplere hinanden, så klasseundervisningen ikke bliver for ensformig. Med hensyn til lærerkurser kan det være en behagelig afveksling, hvis læreren er en god "entertainer". Længerevarende gruppearbejde er langt den bedste arbejdsform, hvis vel og mærke grupperne sammensættes efter sociale hensyn og ikke efter interesseprincipper. Det er den mest krævende arbejdsform. Den kræver foruden en faglig viden også, at man kan disponere, vurdere, skaffe sig overblik, organisere og arbejde selvstændigt. Det giver en stor tilfredsstillelse at prøve kræfter med disse områder.

Timeplacering:

Der var helt klar enighed om, at enkelttimer var meget dårligt, fordi man slet ikke kunne nå at komme rigtigt i gang, før det ringede. Om det er bedst med to eller tre på hinanden følgende timer, var der en del uenighed om i klassen. Mange mente, at det var lidt for svært at koncentrere sig mere end to timer i træk om det samme emne. Derfor må tre gange to timer nok siges at være det bedste.

Elevindflydelse/lærerrolle:

Vores indflydelse på valg af det overordnede emne, underemner, materiale og problemstillinger i form af arbejdsedler har under hele forløbet været for ringe. Lærerne bestemte alt vi intet. Selv arbejdsedler i forbindelse med gruppearbejde havde vi ingen indflydelse på. Dette kunne måske være meget rimeligt ved skoleårets start, hvor man er usikker og ikke kender hinanden og de krav, der stilles i gymnasiet. Men senere hen virkede det i vores klasse helt afgjort som en bremse på aktivitet, interesse og det sociale samvær.

Den manglende medbestemmelse ved struktureringen af specielt gruppearbejde bevirkede, at arbejdsklimaet i grupperne blev forringet, og at man sprang over, hvor gærdet var lavest. Disse erfaringer har vi forsøgt at udnytte i det projekt, vi har beskæftiget os med i foråret.

Socialt samvær:

Allerførst vil vi gerne fremhæve, hvor meget et godt socialt samvær i klassen og i grupperne betyder. Det er helt afgørende for, om det andet i undervisningen fungerer og må betragtes som selve grundlaget for det øvrige. Et godt socialt samvær får man ud fra vores erfaringer især, hvis man arbejder sammen med nogle mennesker, man fungerer godt sammen med, og hvis man har et interessant emne at arbejde sammen om. Det vil altså sige, at gruppearbejde igen er den bedst egnede arbejdsform til at skabe et godt klima i klassen, fordi det er her, man har størst indflydelse på arbejdsgangen og resultatet, og man kommer tættest ind på livet af hinanden.

Arbejdsbyrde.

Arbejdsbyrden ved denne form for undervisning har nok været betydelig mere svingende end ved den fagopdelte undervisning. Problemet har især været aktuelt ved det længerevarende gruppearbejde, hvor det har været svært selvstændigt at planlægge arbejdet, dette har specielt ved rapportafleveringer medført, at vi har været nødt til at nedprioritere andre fag.

Fagligt udbytte.

Integrationen mellem historie og dansk har efter vores mening givet et betydeligt større udbytte end man normalt får ved fagopdelt undervisning i de to fag, fordi der er meget større mulighed for at gå i dybden og for at se problemerne fra flere sider. Historie har medvirket til at give et overblik over de vigtigste begivenheder i de emner, vi har beskæftiget os med, og dansk har gjort det lettere at forstå, hvordan de historiske begivenheder har påvirket det enkelte menneskes nærmeste omgivelser. De forfattere og de tekster, vi har læst, har vi bedre kunnet forstå og sætte ind i en historisk sammenhæng.

Derudover har vi fået betydelig flere erfaringer med gruppearbejde, som vi også har kunnet udnytte i det senere projekt og i de andre fag.

Endelig har vi lært en masse om at skrive rapporter, finde materiale selv på biblioteket og anvende duplikator, kopimaskine og andre tekniske hjælpemidler.

Konklusion.

På trods af alle de kritikpunkter, vi i dette indlæg har nævnt om vores integration indtil vinterferien, må vi alligevel konkludere, at der har været så mange gode sider ved fagsamarbejdet, at hovedindtrykket har været meget positivt. Det er også grunden til, at vi her i foråret og i 2. g har valgt at fortsætte med integration, bare forbedret med de erfaringer vi har gjort i efteråret.

1 b.

B. Lærernes indlæg

Indledning og formål:

Allerede tidligt på foråret 1978 blev ideen om at lave fagintegration inden for bekendtgørelsens rammer i de kommende 1. g'ere luftet i lærerfraktionen, bl. a. under henvisning til lignende forsøg på Herlev Statsskole inden for fagene dansk, historie og visse sprogfag. En del lærere inden for disse faggrupper meldte sig som villige til at deltage. Resultatet heraf blev, at vi valgte i første omgang at koncentrere os om kun at integrere fagene dansk og historie, til gengæld skulle dette ske i alle fem 1. g klasser, og planlægningsarbejdet kunne gå i gang i juni, da dansklæreren til tre af klasserne var blevet ansat og gået med på ideen. På en række møder inden sommerferien blev det første projekt, "sport", planlagt, således at hovedtrækkene indtil efterårsferien lå fast, og der var foretaget en detaljeplanlægning af alle punkterne

(elevernes sportserfaringer, sport og kønsroller, undersøgelse af sporten i Hvidovre) undtagen det afsluttende emne (sport og politik). Der blev lavet litteraturlister, bestilt film, og en række arbejdsopgaver inden for detaljeplanen blev fordelt mellem de fem deltagende lærere. I ugen før skolestart blev arbejdet med detaljerne i planen genoptaget, således at alle bøger, duplikater, arbejdspapirer lå klar, og der var foretaget gennemsyn og udvalg af en række film, der indgik i projektet.

Udgangspunktet for integrationen mellem netop fagene dansk og historie var, at disse fag ligger tæt op ad hinanden, hvad angår indhold og arbejdsmetoder. Formålet har da været at undersøge, hvor langt man kunne gå i retning af at ophæve fagene til fordel for et egentligt projektarbejde inden for den nuværende bekendtgørelses rammer og at undersøge virkningen af en ophævelse af fagopsplitningen.

Samtidig har integrationsforsøget haft en række andre lige så væsentlige mål:

- a) at undgå den fagopsplittede dag,
- b) at indlære flere arbejdsformer, og
- c) at afprøve lærersamarbejdets muligheder og arbejdsbyrden i forbindelse hermed.

Skema.

De ønsker, lærerne havde afgivet til placeringen af timerne i dansk og historie for 1. g-klasserne, blev kun delvist imødekommet.

Disse ønsker gik i hovedtrækkene ud på følgende:

y-z klassernes timer skulle lægges sammen, sådan at de udgjorde 3 x 2 timer og sådan, at begge klassers lærere (dvs. 3) i så stor udstrækning som muligt kunne være til stede i alle 6 timer, hvis der var behov for det.

Som det kan ses af det færdige skema, var det kun det første ønske, nemlig de 3 x 2 timer, der blev opfyldt, mens det sidste kun delvist blev det, idet det kun i 3 ud af de 6 timer var muligt at være mere end 2 lærere til stede. Dog må man alt i alt sige, at y-z skemaet i meget stor udstrækning opfyldte vores ønsker.

Med hensyn til a-b klassernes skema stillede situationen sig imidlertid væsentligt anderledes, idet vi til disse klasser havde indgivet ønsker i lighed med y-z klassernes, men som det også tydeligt kan ses af skemaet, var det kun i meget ringe udstrækning muligt at opfylde disse. En enkelt løstrevet time sammen om tirsdagen og 3 sammenhængende timer sammen om fredagen og til slut som det allerværste: klasserne havde overhovedet ikke de to sidste timer samtidig (om onsdagen).

Alene dette skema umuliggjorde faktisk på forhånd en samkøring af de to sproglige klasser, idet især længerevarende gruppearbejder eller undervisning i f. eks. to storgrupper på tværs af klasserne stort set var udelukket, i hvert fald måtte det afstedkomme næsten uoverstigelige vanskeligheder og ekstraarbejde, bl. a. i form af øget planlægningsarbejde af såvel lærere som elever. Det kan derfor ikke undre, at samkøringen af a-b klasserne meget hurtigt måtte opgives, hvorimod den for y-z klassernes vedkommende kunne fastholdes helt indtil integrationens afslutning.

SKEMA :

Lektioner	MANDAG	TIRSDAG	ONSDAG	TORSDAG	FREDAG
1	FS-1y/PK-1z	JH-1y/FS-1z(PK)	JH-1x	JH-1y/FS-1z(PK)	FS-1x/PK(HJ)-1A/ AH-1B
2	FS-1y/PK-1z	FS-1y/PK-1z	FS-1x/PK-1B	JH-1y/FS-1z(PK)	FS-1x/PK(HJ)-1A/ AH-1B
3		HJ-1A/PK-1B(AH)	JH-1x/AH-1B		JH(FS)-1x/HJ-1A/ PK-1B
4					
5			PK-1A(HJ)		
6			HJ-1A		
7					

1A + 1B + 1x + 1y + 1z = De fem gymnasieklasser i 1. g.

FS = Flemming Sønderup (dansk)
 PK = Poul-Erik Kluge (historie)
 JH = Jørgen Land Hansen (historie)
 HJ = Henrik Borg Jensen (dansk)
 AH = Ann-Grete Hugger (dansk)

Initialerne i parentes betyder, at den pågældende lærer har mulighed for at være til stede.

Endelig er der x-klassens skema, som vi af praktiske grunde havde valgt at køre for sig selv. Ønskerne gik her ud på det samme som med de øvrige klasser, men også her var der, som det kan ses af det færdige produkt, problemer, især om onsdagen, hvor der sker lærerskift fra JH til FS til JH igen. Disse skift er naturligvis særlig uheldige i forbindelse med klasseundervisning og plenumdiskussioner, hvor det kan være meget vanskeligt at dumpe ind midt i det hele og 'tage over'.

Konklusion :

Bortset fra y-z klassernes var det skema, vi skulle arbejde under, i meget høj grad en ekstra byrde og belastning (ud over alt det øvrige, som integreret undervisning medfører). Derfor må pædagogiske forsøg (som f. eks. integration) i fremtiden også reelt prioriteres højest ved skemalægningen, højere end f. eks. forskellige personlige ønsker i lærerkollegiet - det er jo nemlig for længst vedtaget i lærerfraktionen som et princip.

Fagenes stilling:

Allerførst lidt om de to meget forskelligartede projekters placering i forhold til bekendtgørelserne:

Historie: I det første emne, sport, var vi ovre i det, der i bekendtgørelsen går under betegnelsen samfundskundskab (nærmere bestemt pkt. 1, b), som skal optage ca. 20% af undervisningen, mens vi med emnet industrialiseringen i Danmark 1870 - 1914 (i vores tilfælde læst som speciale) nærmede os en mere traditionel historisk periode/emne, af hvilke der jo skal arbejdes med 3-5 inden 1930.

Dansk: Sportsprojektet koncentrerede sig om ikke-fiktive tekster med flere eksempler på kommenterende, vurderende og agiterende tekster. I den forbindelse blev forskellige kommunikationsmodeller introduceret for sprog, billede og film. I industrialiseringen i Danmark 1870 - 1914 var hovedvægten lagt på fiktive tekster (før 1920). Enkelte af disse tekster var på norsk. Det kan dog ikke betragtes som en traditionel periodelæsning p. gr. a. den dominerende historiske indfaldsvinkel. Skriftlig sprogfærdighed blev for begge emners vedkommende trænet ved små referat- og analyseopgaver, samt 2 store opgaver (rapportskrivning).

Af de to projekter er der ingen tvivl om, at histories placering var mest central i det sidste og dansk i det første:

Da emnet sport hovedsageligt bestod af nutidige ikke-fiktive tekster, førte dette naturligvis hurtigt til en belysning af den sproglige meddelelses-situation via kommunikationsmodeller, enkelte sproglige analyser, billedanalyse, teknik (referat - interview - rapport) og filmanalyse. Dansk blev altså det styrende fag, men historie i traditionel forstand kom ind i forbindelse med underemnet sport og politik, og her især ved det korte historiske rids over sporten fra den klassiske oldtid over feudaltiden, nazismen og til i dag. Også i forbindelse med det længerevarende gruppearbejde over sporten i Hvidovre var historie (samfundskundskab) naturligt indplaceret.

Historiefagets traditionelle tilgang til det andet emne var i meget høj grad styrende for, hvilke underemner og problemstillinger det blev fundet

relevant at tage op, og dermed også for, hvor faget dansk blev koblet på. De fiktive tekster skulle her primært underbygge de historiske tilstande for industri- og landbefolkningen i perioden og sekundært beskæftige sig med borgerskabets dannelsesidealer og bevidsthedsformer. Dette indsnævrede meget udvalget af litteratur fra den ellers righoldige traditionelle periode i danskfaget. Vi indkorporerede dog et gruppearbejde omkring læsning af nogle romaner fra tiden for delvis at kompensere for dette. Det længerevarende gruppearbejde over sociale følgeproblemer i forbindelse med industrialiseringen var derfor også meget historisk præget, hvad man alene ud fra emnerne kan se. Under emnet, der omhandlede kvindens stilling, var danskfaget en medvirkende faktor under udarbejdelsen.

Konklusion:

Der var i de to projekter tale om en vis arbejdsdeling mellem fagene, dog ikke sådan at det første "var" dansk og det andet historie, men sådan at fagene i de enkelte projekter i så vid udstrækning som muligt supplerede hinanden og ud fra fagenes specielle teknikker og metoder søgte at elyse emnerne fra så mange sider som muligt.

Dobbeltklasser med to lærere:

Oprindelig planlagde vi at undervise i to dobbeltklasser 1. y + 1. z og 1. a + 1. b, mens 1. x stod alene. Af skematekniske årsager (se skemaoversigten side) kom dobbeltklassesystemet dog kun til at fungere i 1. y + 1. z.

Formålet var:

- a) at undersøge mulighederne for at drive undervisning i de to klasser på én gang, og
- b) at prøve evt. fordele ved, at de to fags lærere kunne være til stede samtidig.

Ad a)

Vi afprøvede traditionelle arbejdsformer som lærerstyret klasseundervisning, større eller mindre gruppearbejder med grupper på tværs af klasserne og med fremlæggelse i plenum. I dobbeltklassen viste det sig uhyre vanskeligt at gennemføre plenum af blot en times varighed. Problemer ved lærerstyret lektie gennemgange eller lærerkursus blev forstærkede af to klasser sammen. Også fremlæggelse af gruppearbejder i plenum fungerede dårligt, og derfor gik vi ved disse fremlæggelser over til en deling af dobbeltklassen i to storgrupper. Derved lykkedes det at skabe en større aktivitet og interesse i disse situationer.

Samarbejdet mellem de to klasser tog især form i grupperne på tværs af klasserne, der foregik i to større perioder (à 12-20 timer). Man lærte hinanden at kende. Endvidere viste det sig at være fordelagtigt, at forskelle mellem klasserne i faglig kunnen og i motivation i nogen grad kunne udlignes. Det tætte samarbejde mellem klasserne opfattede også eleverne som noget positivt, selv om de efter de to større perioder gav udtryk for, at de nu trængte til at være sig selv.

Ad b)

Der var klare fordele ved, at to lærere med hver sit fag kunne være til stede samtidig. I plenum giver det mulighed for at tale og tænke på skift. I

særlig grad mærkedes fordele ved, at faglige problemer kunne klares straks, når de opstod i projektførløbene og ved, at planerne kunne følges præcist og uden "uheld", som f. eks. at historielæreren efter planen næste time skulle undervise i decideret danskstof. I perioderne med gruppearbejde skete der endvidere en arbejdsdeling, idet grupperne fordeltes på lærerne under hensyn til deres faglige forudsætninger og interesser, og derved blev det muligt at foretage en grundigere vejledning af grupperne.

Konklusion:

To-lærersystemet har altså betydelige fordele, mens dobbeltklassen p. gr. a. det store elevtal kun i begrænset omfang er nogen succes med de traditionelle arbejdsformer.

Arbejdsformer:

M. h. t. arbejdsformer har fagintegration kombineret med timeblokkene påvirket arbejdsformerne i retning af en mere bevidst anvendelse af lærerkursus og en større anvendelse af arbejdsformer med større eller mindre gruppearbejder. De to længerevarende gruppearbejder fik en central placering i forløbet. Det lykkedes herunder at give eleverne vigtige erfaringer og indarbejde nødvendige arbejdsmetoder. Fremlæggelsesproblemerne i forbindelse med afslutning af gruppearbejderne fik vi derimod ikke løst systematisk. Elevforedrag gav ofte et ringe udbytte for de elever, der hørte på. Der var under gruppearbejdet afsat for lidt tid af os og af eleverne til at gennemtænke og forberede formidlingen af resultaterne til klassekammeraterne på en måde, så deres interesse kunne fastholdes, og man undgik det værste: en lærerorienteret fremlæggelse. Runddeling af skriftlige rapporter og indførelse af et system med opponenter løste kun dette problem delvis. Behovet for mere varierede arbejdsmetoder - plancher/foto/spil/montage/ture/ osv. - som vi lærere af og til kører på, var tydeligt.

Gruppensammensætningen blev i starten foretaget af lærerne. Efterhånden som eleverne kendte hinanden bedre, tog vi en diskussion om, hvordan man skulle foretage sammensætningen. Kun i to af klasserne lykkedes det at overbevise eleverne om, at det kunne være hensigtsmæssigt at danne grupper efter samarbejdserfaringer, som indtil da var opnået via de af os sammensatte grupper. Således valgte man f. eks. i 1. x at nedsætte et elevudvalg, der kom med et udspil til gruppernes sammensætning, som efter mindre korrektioner blev godkendt af klassen.

Der er nok ingen tvivl om, at når netop 1. x kunne gå med til denne fremgangsmåde, hang det sammen med, at denne klasse, fordi den hele tiden havde fungeret som enkeltklasse, var mere overskuelig, man kendte hinanden bedre og var blevet bedre samarbejdet. I det videre forløb styrkede det her motivationen, at klassen selv havde stået for både gruppensammensætningen og for emnefordelingen på grupperne, der skete relativt let efter at grupperne var etableret. Men i de andre tilfælde skete gruppensammensætningen primært efter elevernes ønske om emne. Der er ikke tvivl om, at de relativt dårlige resultater af gruppearbejderne i sidstnævnte tilfælde for en del må tilskrives denne fremgangsmåde ved gruppensammensætningen.

Konklusion:

Fagintegration med timeblokke muliggør, at længerevarende gruppearbejder får en mere central placering i forløbene. De hertil forbundne færdigheder m.h.t. at samarbejde, at strukturere et stof, disponere et emne og evt. gå i dybden med dette, samt fremlægge det for kammeraterne, får altså en større chance.

Arbejdsbyrden:

Hvis man deler en lærers forberedelsestid op i 3 faser, kan de se således ud:

1. Planlægningsfasen (langsigtet/detaljeret).
2. Indledende forberedelse (samling af materiale - indlæring af nyt stof m. m.).
3. Ugentlig/daglig forberedelse.

Ad 1)

Planlægningsfasen er meget lang og tidskrævende, når 5 lærere skal samordne emne og stofmængde samt fordele arbejdsopgaver for 5 klasser. Det har været nødvendigt med mange eftermiddags- og aftenmøder før/under/og efter, et projekt er lavet. (Jvnf. desuden de mange møder før skoleårets begyndelse.)

Ad 2)

Den indledende forberedelse under integrationen i forhold til fagdelt undervisning er vokset, bl. a. fordi den enkelte lærer har måttet sætte sig ind i stofområder, der traditionelt tilhører det andet fag.

Ad 3)

Den daglige arbejdsindsats er meget svingende. Presset er meget stort, når man beskæftiger sig med de opgaver, man selv er blevet pålagt, eller hvis arbejdet har været domineret af det andet fags stofområde. I andre (længere) perioder er man blevet aflastet ved, at de andre lærere har produceret timeplaner og arbejdsopgaver for en selv.

Sammenfattende må det siges, at forberedelsestiden under integration i forhold til fagdelt undervisning er forøget bemærkelsesværdigt, hvilket først og fremmest skyldes det tidskrævende (men frugtbare) samarbejde mellem lærerne og indarbejdningen af et andet fags undervisning.

Konklusion:

Alle fem klasser har valgt at fortsætte integrationen i 2. g, men hver for sig. Efter deres og vores opfattelse har samarbejdet mellem de to fag været en positiv ting, men fem klasser har været for meget. Vi vil forsøge at skitsere, hvilke ulemper der har været ved at køre fem klasser sammen, og hvilke fordele der har været ved fagsamarbejdet.

Ulemper ved at køre fem klasser sammen

1. Det første projekt var valgt og planlagt af lærergruppen før skoleårets start, eleverne havde hverken indflydelse på emne eller arbejdsmetode. Det

mente alle parter var rimeligt i og med alle var fremmede overfor hinanden. Da vi skulle i gang med næste projekt, stod vi i den situation, at for at kunne fortsætte samarbejdet skulle alle klasser have samme projekt. Derfor fik eleverne heller ingen indflydelse på dette valg, hvilket både lærere og elever fandt utilfredsstillende. Vi overvejede at inddrage eleverne i beslutningsprocessen, men hvordan sikrer man, at fem klasser vælger samme emne?

2. Plenumdiskussionerne, hvor vi var flere klasser sammen, oplevedes som en negativ ting. Usikkerheden og utrygheden ved at formulere sig i så stor en forsamling lod sig ikke overvinde.

3. Vi stod overfor det problem, at vi ikke havde fem classesæt af samme bog (med undtagelse af to grundbøger i historie) og heller ikke ønskede at investere i noget sådant. Derfor var vi nødsaget til at trykke vores grundbogsmateriale, og havde kun mulighed for at anvende bøger i de perioder, hvor eleverne lavede gruppeopgaver om forskellige emner indenfor projektet.

4. Det var et meget stort arbejde at holde rede på, hvor langt de forskellige klasser var nået, specielt for den lærer der havde tre klasser sammen med tre forskellige dansklærere. Ligeledes var det et stort arbejde at koordinere materialet og sørge for, at det lå klart på de rigtige tidspunkter i de forskellige klasser.

Fordele ved integration mellem dansk og historie

1. Den fagopplittede dag bliver lidt mere rimelig. Eleverne arbejder ikke med helt så mange emner på samme tid. I stedet for to tre-timers fag får vi et seks-timers fag og dermed en større sammenhæng og større mulighed for at gå i dybden.

2. Vi undgår de korte utilfredsstillende 45 minutters lektioner, der giver gruppearbejde og projektarbejde dårlige vilkår og favoriserer lærerstyret klasseundervisning.

3. Danskteksterne optræder ikke i et historisk tomrum, men i en historisk og samfundsmæssig sammenhæng.

4. Lærerne kan bruge hinanden. For lærerne har samarbejdet været en stor fordel, idet vi har kunnet drage nytte af hinandens erfaringer og "specialer", såvel indenfor vores eget fag som på tværs af faggrænser. Derudover har vi kunnet fordele arbejdet mellem os og diskutere de pædagogiske problemer, vi normalt tumler med i ensomhed.

Til slut vil vi prøve at opsummere, hvad eleverne har lært af integrationen: De er blevet bedre til at strukturere et gruppearbejde, og de arbejder med langt større selvdisciplin end i starten af skoleåret. De kan bruge et pædagogisk værksted. De går automatisk på biblioteket og finder materiale. Selvfølgelig skriver de ikke perfekte rapporter på nuværende tidspunkt, men vi har registreret en tydelig fremgang fra første til sidste rapport.

Alt i alt kan vi konkludere, at der er store faglige, pædagogiske og sociale fordele ved integreret undervisning for både lærere og elever, men lærerne "betaler" for disse fordele ved en øget arbejdsbyrde!

Jørgen Land Hansen
Ann-Grete Hugger
Poul-Erik Kluge
Flemming Sønderup

3.d. Andre forsøg

Udover timetalsforsøget og integrationsforsøget i 1. g laves der forsøg med integration i fagene dansk, historie og samfundsfag i de hf-klasser, der begyndte 1978. Det er anden gang et sådant forsøg er iværksat; erfaringerne fra det første forsøg er tidligere beskrevet i årsskrifterne fra 1977 og 1978.

I august 1979 er der desuden iværksat et forsøg med integration af fagene samfundsfag, geografi og biologi i 2 af de nye hf-klasser.

4. REJSER

4.a. Bornholmerturene

De sidste dage i august tog HFERne, nogle 3.g'ere, samt nogle lærere til Rønne vandrerhjem for at introducere de nye elever til AS. Formålet var at give en indføring i skolens specielle bekendtgørelse. Samtidig skulle turen ryste de nye HFER sammen.

Turen led fra begyndelsen under manglende koordinering og detaljeret planlægning. Der var ikke i tilstrækkelig grad blevet informeret om, hvad der skulle foregå. Blandt eleverne medførte det almindelig utilfredshed. Man var på forhånd negativt indstillet.

En gruppe elever og lærere havde udarbejdet materiale til arbejdet med bekendtgørelsen i form af arbejdsedler. Eleverne havde inden afrejsen (for sent efter nogles mening) fået udleveret eksemplarer af årsskrifter, som skulle bruges i forbindelse med arbejdsedlerne.

Fritidsaktiviteter skulle 3.g'erne stå for.

Vandrerhjemmet sørgede ikke for frokost. Der blev derfor nedsat en gruppe, som skulle klare bespisningen midt på dagen.

Mulighed for at se noget af Bornholm var der desværre ikke blevet tænkt på. En skuffelse for mange, der tog til Bornholm for første gang.

Arbejdet med bekendtgørelsen startede den første eftermiddag. Der blev dannet "tilfældige" grupper med mindst én lærer eller 3.g'ere. I disse grupper kom de nye lærere til kort, fordi de ikke havde tilstrækkelig baggrundsviden. Det viste sig hurtigt, at der var for stor forskel på elevernes forudsætninger og det plan, arbejdet med bekendtgørelsen var lagt op på. Elevernes konkrete erfaringer med skolen var for få til at kunne danne grundlag for en teoretisk indføring i principperne.

Allerede på overfarten var der opløsningstendenser, som på Bornholm kom tydeligt frem. Der var grupper, der isolerede sig og trak sig ud af arbejdet, som derfor blev noget diffust. Ved evalueringen af turen blev det fremført, at når turen var placeret i en week-end, kunne man også tillade sig at holde fri.

2.dag blev der foretaget en strammere gruppeinddeling for at integrere de forskellige klasser. Der skulle arbejdes med bekendtgørelsen og med et indslag til kabaret om aftenen. Denne stramning bevirkede, at sammenholdet blev bedre og stemningen steg. Kabaret-aftenen blev en succes.

HF-turen manglede udenomsaktiviteter. Hvis man ikke arbejdede med bekendtgørelsen, var der ikke andre muligheder for fællesskab. Resultat: man kedede sig og vidste ikke, hvor man hørte til.

De fleste tog nok hjem med en fornemmelse af, at dette kunne gøres anderledes og bedre. Der burde have været sørget for diskussion af HF-proble-

mer, 2.HF'ere kunne have overtaget 3.g'ernes funktion, man manglede orientering om studievejledning og om LAK. Mange mente, at turen burde have været planlagt af deltagerne selv, og at en detaljeret plan skulle have været udleveret før afrejsen.

Følgende bidrag til kabaretten giver turen i en nøddeskal:

- ./. Det var en lørdag morgen
vi ankom til Bornholm, ./.
- ./. de lovede os fællesskab
men det var bare løgn. ./.
- ./. De lærte os om skolen
og det var ikke godt ./.
- ./. for folk de ville bare sumpe
og i sengene sig klumpe. ./.

Kirsten lp, Maja

De følgende dage var turen så kommet til de nye 1.g'ere. Erfaringerne fra HF-turen resulterede i et "hastemøde" for det lærerhold, som skulle deltage, med det formål at foregribe de opløsningstendenser, som skaber et godt og uinspirerende arbejdsklima, der prægede HF'ernes oplevelse. En sund, rask lille travetur i Almindingen på 7-8 timer var sat på programmet den første, regnfulde morgen umiddelbart efter ankomsten til Rønne for at gennemluften de lidt forstumle hoveder, som en sådan natsejls nu engang medfører. Den behagelige træthed og brusende eufori, som følger i kølvandet af sådanne "strabadser" synes at lægge grunden for det gode sociale samvær:

"Vores introduktionsuge må siges at være en ubetinget succes; man lærte hinanden at kende, og arrangørerne havde sørget for, at vi ikke fik en ledig stund. Denne form for introduktionsuge kan varmt anbefales. Bl.a. mister man lidt af skrækken for de nye omgivelser, bliver rystet sammen og lærer lidt om skolens systemer ...", siger en elev i 1z.

Men så til den pædagogiske side af sagen: En turkisblå septemberdag gik med udendørs gruppearbejde med henblik på forståelse af AS's specielle bekendtgørelse om ledelsesforsøg. Her bidrog 3.g'erne suverænt med deres erfaringer fra aktiv deltagelse i skolens styring. De 1.g'ere, som havde givet AS 1.prioritet på ønskesedlen, da de skulle vælge gymnasium, kunne med krum hals labbe i sig af erfaringer og paragraffer, styrende organer indrammet i kasser forbundne med pile af indflydelse og beføjelser. Men for en del forekom det hele vist temmelig fjernt og abstrakt, måske fordi det var svært at gennemskue, hvordan det skulle kunne løse netop de problemer, den enkelte forbinder med det at gå i skole.

Her kan man så pege på, at introduktionsuger i højere grad bør tage udgangspunkt i helt almindelige problemer hos helt almindelige elever og have som mål at bane vejen for en forståelse af, hvordan ledelsesstrukturen på AS (rigtigt fortolket) kunne være et værktøj og ikke blot til for sin egen skyld. Men det er klart, at et sådant hensyn vil kræve langt grundigere forberedelse.

Af andre aktiviteter kan man fremhæve det daglige madhold, som havde ansvar for indkøb og frokost (incl. anretning og opvask, hvilket iøvrigt bidrog

til at få turens økonomi ned i et fornuftigt plan), samt den stensikre succes, cabaretten; begge ideer nedstammer direkte fra HF-turen.

Endelig blev der arrangeret en bustur til Svaneke og Gudhjem med det enkle formål at tilfredsstille behovet for at se sig om (jvnf. HF-turen). Her-til ønsker en elev i 1 z at tilføje:

"Der blev også tid til at se lidt nærmere på Bornholms mere attraktive seværdigheder, så som et enkelt værtshus eller to."

en 1 z'er, Jens Ulrik

4. b. Studierejse til England

Er det relevant at tage på studierejse til England?

- en gennemgang og nogle vurderinger af et konkret projekt i en sproglig gymnasieklasse.

Først må det konstateres, at det er relevant at tage denne diskussion op. Der hersker meget delte meninger om studierejser blandt kolleger. Mange ønsker af forståelige grunde ikke at rejse. Man skal selv betale alle udgifter, der er forbundet med sådan en tur, man får ikke time- og dagpenge og ikke fri vikar, og man arbejder garanteret 16 timer i døgnet på selve turen. Andre kan af private grunde overhovedet ikke være hjemmefra i en uge og er derfor på forhånd afskåret fra at tage reel stilling. Så er der dem, der mener, at det er svært at få eleverne til at bestille noget, og dem, der mener, sådanne rejser er meget udbytterige. Endelig er der ikke-fagkolleger, som enten ikke mener at kunne undvære den pågældende klasse i en uge eller det modsatte. Alt i alt er dette nok til at skabe splid og misstemning i et lærerkollegium.

Men hvis man nu forestiller sig, at alle disse problemer er løst, og at en klasse og en eller flere lærere er blevet enige om at rejse, så er alle forhindringer ikke dermed ryddet af vejen. Rektorer har også forskellige holdninger til sagen. Nogle anbefaler automatisk, og nogle nægter at anbefale. Endelig er der så fagkonsulenter og direktorat, der tager stilling fra sag til sag - uden retningslinjer der er så klare, at man på forhånd kan vide sig sikker på udfaldet. Alt dette kan summeres op til, at det økonomisk og fagforeningspolitisk er alt andet end relevant at tage på studierejse til udlandet - ja man skal nærmest være idiot for at gøre det.

Men det er denne artikels formål at påvise, at det er både fagligt, pædagogisk og socialt relevant at foretage sådanne rejser. Derfor har vi gjort artiklen temmelig udførlig, så den kan være handlingsvejledende for interesse-rede kolleger. Det er nødvendigt at lave fagligt velbegrundede ansøgninger for at opbygge den fornødne respekt omkring studierejser, og samtidig må der arbejdes på at få de bevilgende myndigheder til at indse, at fagligt arbejde naturligvis skal betales. I denne situation gælder det både på lærer- og elevside.

Vi vil i det følgende gennemgå projektet i en række kronologiske faser og dernæst foretage nogle faglige og generelle vurderinger.

1. Engelskundervisningen i forårssemestret 1. g

Det er vigtigt at understrege, at valget af forårets emne ikke var forbundet med planer om en Englandstur. Emnet blev valgt ud fra et lærerønske om at

undervise i moderne britiske samfundsforhold og accentueret af, at der på dette tidspunkt udkom relevant undervisningsmateriale til belysning af emnet (Viewpoints og Another England).

I et samarbejde mellem lærer, lærerkandidat og klassen blev der udarbejdet en rammeplan for hele semestret. Vi startede med et fællesforløb omkring 5 centrale emner. Formålet var at give eleverne en fælles indsigt, før de blev kastet ud i et længerevarende gruppearbejde. Dog blev det allerede fra starten bestemt, at gruppearbejdet skulle omhandle de samme 5 emner som fællesforløbet. Der var enighed om, at dette ville kvalificere gruppearbejdet og sætte eleverne i stand til selv at opstille problemstillinger.

Til brug for fremlæggelsen blev der fremstillet temmelig omfangsrige grupperapporter på engelsk, der blev udleveret til hele klassen og dannede udgangspunkt for 1 - 2 timers diskussion af hver gruppes arbejde. (Om forløb og materiale se bilag 1).

2. Tiden omkring sommerferien

I løbet af forårssemestret opstod tanken om at tage til England - først nærmest som en spøg, efterhånden mere og mere seriøst. Hvornår skulle det være, hvad skulle turen indeholde rent fagligt, direktoratet skulle søges, penge skulle skaffes.

For at kunne planlægge alt dette grundigt blev vi enige om at stille imod at tage afsted i oktober næste skoleår. Rent fagligt indså vi begrænsningen i 4 timers ugentlig engelskundervisning og forsøgte derfor at etablere et tværfagligt samarbejde med historie og dansk efter sommerferien. I historie ville klassen arbejde med industrialiseringen i England, og i dansk var der interesse for at arbejde med den samme periode. De 3 involverede lærere foreslog derfor, at turen skulle gå til Manchester. Historie ville herved komme til at stå stærkt i projektet, men også i engelsk er der gode muligheder for at arbejde med denne periode, ligesom forårets aktuelle emner ligeså godt kunne undersøges i Manchester som i London.

Mulighederne blev undersøgt, men turen ville blive så meget dyrere, at ideen blev opgivet. I øvrigt viste det sig, at flertallet i klassen under alle omstændigheder ville til London. I historie holdt man fast på at læse industrialiseringen, og i dansk og engelsk blev vi enige om at lægge os tids- og emnemæssigt så tæt op ad hinanden som muligt.

Eleverne brugte sommerferien til at tjene penge til turen (knap 1000 kr.), og da det viste sig i august, at 2-3 elever stadig havde problemer med at skaffe pengene, arrangerede klassen en fest på skolen, hvor overskuddet gik til turen.

I september kunne vi sende ansøgningen til direktoratet (se bilag 2). Det var meget sent i forhold til afrejsetidspunktet, men den kunne ikke skrives før p. gr. a. de tværfaglige diskussioner, alle de praktiske og økonomiske forhold, der skulle være i orden, og programmet for selve turen, der skulle være udarbejdet. Vi turde ikke løbe nogen risiko med en ufyldstgørende ansøgning, da vi vidste, at vores rektor under alle omstændigheder aktivt ville modarbejde, at vi fik tilladelsen.

Vi fik den - med fagkonsulenternes faglige anbefaling. Man fandt, at der var tale om en undersøgelse af væsentlige, aktuelle sider af samfunds- og

kulturlivet i England, og at projektet rummede en tværfaglig og kontrastiv dimension, som gerne sås fremmet. Dog fandt fagkonsulenterne det ønskeligt, om aftaler med alle institutioner, vi ønskede at besøge, havde været i hus, samt angivelse af art og omfang af de tekster, der tænkes at indgå i arbejdet før og efter rejsen.

3. Engelskundervisningen i tiden indtil efterårsferien i 2.g

Strukturen i undervisningen var den samme som i foråret: fælleslæst materiale efterfulgt af gruppearbejde, men klassen var nu delt i en nysproglig og en samfundssproglig gren. Det krævede koordinering af undervisningen i engelsk for at nå frem til det fælles mål. Nogle af emnerne til gruppearbejdet gik igen på de to hold, andre sørgede vi bevidst for ikke blev dublerede.

Den principielle forskel fra forårets måde at arbejde på var, at de læste tekster og måden der blev arbejdet med dem på nu skulle pege direkte frem mod Englandsturen. På baggrund af materialet blev der lavet skriftlige, duplikerede oversigter til alle, der blev udarbejdet spørgeskemaer til interviews og skrevet breve til relevante institutioner og enkeltpersoner. I denne fase præciseredes det, hvilket ansvar de enkelte grupper havde for programmets afvikling i London. Alle var velforberejede og spændte, da vi omsider mødtes i Kastrup lufthavn. (Om forløb og materiale for de samfundsfaglige se bilag 3).

4. Selve turen til London 22. - 29. oktober

Program:

søndag ankomst og indkvartering ca. kl. 18.
middag i Queensway kvarteret.

mandag immigration
kl. 9-16 holdet deles i 3 grupper, som tager til henholdsvis Nottinghill, Brick Lane (Aldgate) og Brixton. Grupperne skal primært opleve de 3 kvarterer, de har læst om hjemmefra, blive lidt stedkendte og prøve at komme i kontakt med nogle immigranter med henblik på senere interviewing.

kl. 17-18 fællesmøde på hotellet, hvor der udveksles oplevelser, erfaringer og gode råd. Dette er et dagligt, vigtigt punkt på programmet.

kl. 18-20 møde på hotellet med David Beck, Brixton Anti Nazi League, som Brixton gruppen havde fået kontakt med i dagens løb. Hele foredraget optoges på bånd.

tirsdag immigration og Eton
kl. 9-14 de 3 grupper tager til et af de 3 steder, de ikke var mandag.

kl. 14-17 fællesudflugt til Eton.

onsdag "de riges dag"
kl. 9-14 fællesudflugt til Hampstead Heath og Hampstead by.

- kl.14-17 holdet inddelt i 3 grupper, som tog til henholdsvis Harrods, Kings Road, Chelsea og Kensington.
- kl.20-23 besøg i en utraditionel musikklub (Marquee) i Soho.

torsdag interviewdag

- kl.9-17 på baggrund af de indhøstede erfaringer tager alle ud og interviewer. Der var 4 grupper.
1. 8 Nottinghill immigranter
 2. National Front's hovedkvarter (73, Great Eastern Street, Shoreditch)
 3. Oxford House, Aldgate (kvindebevægelsen)
 4. arbejdere i East End

- kl.20-23 fælles teatertur til Clapham Manor Bath, hvor ANL opfører et stykke i den lokale svømmehal. Det hedder "What Happens Next?" og er et indlæg i debatten imod NF. Efterfølgende diskussioner om lokale ANL aktiviteter og diskussion og indsamling til Fordarbejder strejken.

fredag skolebesøg

- kl.9-17 halvdelen af holdet (skolen ville ikke modtage flere) på heldagsbesøg på Cumberland Comprehensive School, Prince Regent's Lane (E 7). Rektor fortalte om skolen, en lærer vi havde forhåndskontakt med fortalte sammen med sin 6 th form om skolens race- og sociale problemer, og vi overværede i små grupper engelskundervisningen i forskellige 5 th forms.

en gruppe opsøgte Lister Comprehensive School i samme område og interviewede elever.

en gruppe tog til NF's hovedkvarter.

lørdag marked og fodboldkamp

- kl.9-12 fællesudflugt til Portobello Road Market.

- kl.14-18 fællesudflugt til fodboldkamp i Tottenham (Tottenham/Bolton)

- kl.20-23 pub aften med et fodboldhold vi havde mødt i toget!

søndag hjemrejse.

Dette program er naturligvis en rekonstruktion. Mange af programpunkterne kunne helt enkelt ikke være forberedt hjemmefra, da de udsprang af kontakter på stedet. At programmet i så høj grad kom til at opfylde vores formål med turen: at undersøge kontraster i det moderne engelske samfund, skyldes først og fremmest en utroligt engageret, hårdt arbejdende, frygtløs gruppe elever, der ikke gik af vejen for at tage de mest utraditionelle metoder i brug til fremme for deres formål. F. eks. henvendte en gruppe sig på den lokale politistation i Brixton for at få navne og adresser på lokale NF og ANL folk, blev hovedrystende henvist til rådhuset, gik derhen og fik, efter at være sendt fra det ene kontor til det andet, endelig telefonnummeret på en lokal ANL mand. Der kunne nævnes mange lignende eksempler, især omkring interviewing af

folk på gader og pub'er i East End. Alle, der besøgte NF's hovedkvarter, var ved at dø af skræk, men dette møde med nyfascismen i England er der til gengæld heller aldrig nogen, der glemmer.

Som det fremgår af programmet, blev der arbejdet seriøst mellem 9 og 12 timer dagligt. Vi var enige om en stram disciplin og koordinering for at få det størst mulige udbytte. Alle kom til fællesmøderne kl. 9 og kl. 17.

På de dage, hvor holdet skulle ud i mindre grupper, blev det på morgenmøderne præciseret, hvad hver gruppe skulle foretage sig i løbet af dagen, og alle vendte tilbage og havde udført deres arbejde. Selv om nogle grupper havde problemer "i marken", følte det meget tilfredsstillende at have løst en opgave. At dette lykkedes må utvivlsomt tilskrives den grundige forberedelse hjemmefra.

Fællesudflugterne var præget af kontraster. Det virker måske ikke specielt opfindsomt at tage til Eton, men selv om eleverne havde læst og hørt om skolen hjemmefra, troede de ikke deres egne øjne, da de så stedet og de jaketklædte elever, der gik omkring, og når denne oplevelse blev sammenholdt med besøget på comprehensive schools i East End, hvor elever på 15-16 år dårligt kunne læse og skrive, så virkede det så stærkt, at alle forklaringer var overflødige.

Allerede ved fællesmøderne om eftermiddagen var alle grundigt trætte. Alligevel deltog en stor procentdel i de fagligt betonedede aftenarrangementer de 3 aftener. Nogle få gik dog tidligt i seng, fordi de ikke orkede mere, og en lille gruppe klarede at gå ud en eller to gange efter pub-lukketid og møde næste morgen kl. 9. Ved ophold på værelserne af over 5 minutters varighed blev der set kommercielt farve-TV. Alt i alt kan man sige, at det kun var, når sønnen overmandede os, at der ikke foregik noget relevant og spændende.

5. Efterbehandling af turen i engelskundervisningen indtil jul

Alle havde haft så mange oplevelser og indsamlet så meget materiale på selve turen, at det var indlysende, at vi skulle bruge tid på at få oplevelserne til at bundfælde sig og til at sætte det hele i system. Det var oprindeligt lærerens hensigt at læse noget teoretisk, sammenfattende materiale om England i dag med klassen, men dels var det tilgængelige materiale fagligt for svært, dels havde vi behov for at arbejde med noget, vi selv havde produceret. Vi afspillede og diskuterede de bånd, der var lavet af eleverne på turen, og var desuden så heldige, at skoleradioen og radio og TV i øvrigt dette efterår bragte udsendelser, der behandlede centrale dele af vores problemområder. Det sidste var i meget høj grad med til at perspektivere vores egne oplevelser. Alle følte, at her var noget, de kunne tale med om og være enige eller uenige i. Først i december gik vi over til traditionel tekstlæsning igen. (Om materiale se bilag 4).

6. Danskundervisningen i efterårssemestret

I dansk startede vi arbejdet med, at eleverne nedsatte fem grupper, som hver fik til opgave at komme med begrundede forslag til, hvilke emner, områder, man burde beskæftige sig med, hvis man skulle karakterisere et samfund i en begrænset periode ud fra et danskfagligt synspunkt.

Gruppernes forslag blev derefter skrevet side om side på tavlen, og hele klassen tog der ud fra stilling til, hvilke emner der var specielt relevante for Danmark i 70'erne, og i hvilken rækkefølge disse burde behandles (se bilag 5).

Der nedsattes nu fem nye grupper - interessegrupper - som skulle strukturere hver sit emne i over- og underpunkter (se bilag 5). Næste fase blev arbejdet med her ud fra at finde egnet materiale til belysning af disse aspekter og i sidste ende at mangfoldiggøre dette til hele klassen.

Denne fase var forholdsvis lang, og grupperne arbejdede hele tiden selvstændigt med læreren udelukkende som konsulent.

Den pædagogiske hensigt med denne arbejdsform var dels at forsøge at få eleverne til at bruge deres fantasi og almindelige viden om deres eget samfund på en konkret opgave, dels at få dem til at argumentere for deres ideer ikke bare i en gruppe, men også i den større forsamling, som en klasse er.

Formålet med at opløse de oprindelige grupper og nedsætte nye (interessegrupper) var et forsøg på at løse op for en tendens til klikedannelser i klassen. Dette lykkedes i et vist omfang, bl. a. fordi klassen selv var opmærksom på, at dette kunne blive et problem - ikke bare til daglig i klassen, men også på en englandstur - og derfor var interesseret i at gøre noget ved sagen.

Hagen ved denne fase var bl. a., at de forskellige grupper arbejdede uhyre forskelligt. Nogle grupper viste sig idé- og initiativrige og yderst disciplinerede, andre havde sværere ved at blive enige om, hvordan de praktiske opgaver skulle fordeles (biblioteksbesøg, mangfoldiggørelse af materiale) og om, hvordan den nødvendige begrænsning af arbejde og stof skulle gribes an.

Til gensidig information var grupperne forpligtede til at tage referater af deres møder og hænge disse op på klassens opslagstavle. Specielt på en skole som vores er det at kunne referere en diskussion, faglig eller anden, en nyttig ting.

Generelt kan man nok sige, at denne arbejdsform er en gevinst og en udfordring for de stærke i en klasse og noget af en byrde for de svage. Dette søgte vi at råde bod på i arbejdets anden fase, som var gruppernes oplæg til og gennemgang af deres valgte materiale. Dette foregik (naturligvis) på klassebasis og formede sig som regel sådan, at gruppen, som stod for tur, gav resten af klassen lektier for og derefter styrede timen, idet den fordelte praktiske opgaver i forbindelse hermed blandt sine medlemmer.

Da klassen udvalgte relevante emner for Danmark i 70'erne, diskuterede den samtidig, hvilken arbejdshypotese, man kunne anlægge. Man enedes om, at man ville forsøge at arbejde ud fra en opfattelse af, at Danmark i 70'erne er et samfund med stærke polariseringstendenser.

I denne forbindelse førtes diskussioner på et ret højt, abstrakt niveau om definition af begreber i almindelighed, og klassen udviklede en for en 2. g usædvanlig evne til sproglig og begrebsmæssig præcision.

Konklusionsfasen i arbejdet foregik på klassebasis og blev en efterprøvelse af arbejdshypotesen på grundlag af englandsturen, som på dette tidspunkt var afviklet, og på grundlag af tekster, som fortrinsvis var udvalgt af læreren (se bilag 5).

Disse tekster blev valgt - dels naturligvis ud fra relevans til emnet - dels ud fra et ønske om, at klassen skulle stifte bekendtskab med så varierede genrer som muligt (med henblik på næste års læsning af nyere og nyeste tid). Teksterne fik derfor en grundig behandling både indholdsmæssigt og formelt.

Mulighederne for at variere det skriftlige arbejde i forbindelse med dette projekt har været store: Klassen skrev dels referater af deres møder i grupperne, dels sammenfattende rapporter over indsamlet materiale, dels skriftlige oplæg til klassegennemgang af de valgte tekster, dels stile om fagligt og socialt udbytte af englandsturen.

Selv om projektet strakte sig over en lang periode (nok for lang) arbejdede klassen trofast med problemerne, og med hensyn til fagligt udbytte kan man sige, at klassen som helhed har lært at formulere sig godt, mundtligt og skriftligt og har lært at formulere og strukturere problemer. Endvidere har efterårets arbejde givet et solidt grundlag for kommende arbejde i 3.g.

Projektet har givet klassen meget arbejde også uden for skoletid og har uden tvivl i perioder været så belastende, at det kan være gået ud over andre fag. Dette vil nok i en vis udstrækning altid være problemet med tværfagligt samarbejde, det er engagerende, men anstrengende.

Som lærer mener jeg, at det bestemt har været det værd.

7. Vurderinger

fagligt/pædagogisk - engelsk

Dette projekt var, som det fremgår, ikke blot en englandstur, men emnet for et helt års engelskundervisning. Er det ikke for meget, kunne man spørge. Svaret er både ja og nej - mest nej.

Det har været et problem at få det faglige indhold i forårssemestret 1.g og efterårssemestret 2.g til at hænge tilfredsstillende sammen. De samme emner er i nogen grad blevet behandlet 2 gange, men med forskelligt materiale. Det har i perioder virket forvirrende, og man ville normalt ikke anvende så meget tid på emnet Britain Today. Men overlapningerne skyldes, at der oprindeligt ikke var tale om en englandstur, men om et forløb, der skulle vare 3-4 måneder. Omvendt kan man sige, at det netop var dette forløb, der motiverede eleverne for en rejse af så stor faglig lødighed som den beskrevne. Eleverne vidste stort set ingenting om moderne engelske samfundsforhold ved projektets start og kunne derfor selvfølgelig ikke formulere ønsket om at tage til England og undersøge de og de problemer nærmere. Derfor var denne fase nødvendig. Pensummæssigt kan man sige, den var "gratis", da man ikke opgiver stof fra 1.g til eksamen.

Der skal knyttes nogle mere uddybende kommentarer til det faglige arbejde i efterårssemestret. Ved en opgørelse af pensum (bilag 3 og 4) kan man se, at klassen ialt har læst ca. 50 normalsider intensivt og ca. 235 normalsider ekstensivt stof. Det må siges at være fuldt tilstrækkeligt i forhold til bekendtgørelsens krav om ialt 225 sider intensivt og 350 sider ekstensivt i løbet af hele 2. og 3.g. I forhold til eksamen kan det måske give nogle problemer. Ikke alle har læst det samme, skal der så laves mange forskellige eksamensspørgsmål? Noget af materialet er uegnet til eksamensspørgsmål (artikler fra opslagsværker f.eks.). I det hele taget er overvægten af sagprosa stor, hvad der naturligvis er begrundet i projektets karakter.

Men væsentligere end disse mere tekniske overvejelser er en vurdering af det reelle sproglige og indholdsmæssige udbytte. Hvordan egner sådan et projekt sig til at udbygge elevernes evne til at tale, forstå, læse og skrive engelsk? Det centrale her er, at projektet har givet mulighed for at bruge spro-

get i en meningsfuld kommunikationssituation. Forarbejdet til turen har gjort det at læse og skrive vigtigt. Man skulle jo virkelig forstå de læste tekster for f.eks. at kunne bruge dem til at lave spørge- og interviewskemaer ud fra, og man kom altså ikke på skolebesøg, hvis man ikke skrev breve til nogle skoler. Især integrationen af det skriftlige arbejde med det mundtlige har givet langt større resultater end den ugentlige oversættelse fra Bolbjerg og Mouridsen, som normalt skrives med udtalt modvilje (om det skriftlige arbejde se bilag 6).

At komme væk fra klasseværelset og ud i "virkeligheden" har gjort det at forstå og tale helt nødvendigt og dermed frugtbart og lærerigt. At interviewe folk på gaden stiller langt større krav til sproglig kommunikation end at svare på lærerens spørgsmål i timen, og træningen i at forstå engelsk i al sin brogethed og mangfoldighed er langt mere virkelig end at høre på sin lærers akademiske skolelærerengelsk måned efter måned. Generelt var dette møde med den sproglige virkelighed et chok for eleverne. De syntes hverken de kunne tale eller forstå med den baggrund, de havde fra skolen. Deres sprogbeherskelse var langt mere ukorrekt end hjemme i timerne, men da de oplevede, at de blev forstået af nogle mennesker de syntes, det var vigtigt at snakke med, øgedes selvtilliden og dermed sprogbeherskelsen. Denne måde at bruge sproget på løste op for nogle enorme frustrationer - nok især hos læreren. Det er ikke motiverende og meningsfuldt at tale engelsk med sin lærer i et klasseværelse 3-4 timer om ugen omkring nogle mere eller mindre interessante tekster.

Den øgede sprogbeherskelse satte sig igennem i undervisningen efter hjemkomsten. De 6 uger vi udelukkende arbejdede med bånd, radio og TV var velegnede til at teste dette. Der var ikke de sædvanlige "vi forstår det ikke" reaktioner, og diskussionerne foregik på et højt sprogligt og indholdsmæssigt niveau. Dette kunne naturligvis ikke holde sig på længere sigt. Afmatningen kom langsomt, men sikkert. Skole er ikke virkelighed.

Det indholdsmæssige udbytte skal vurderes ud fra den projektorienterede undervisningsform, der har været benyttet hele det omtalte år. Det er ikke nemt indenfor rammerne af 4 timers ugentlig undervisning at skabe den sammenhæng og dybde i arbejdet, man tilstræber. Det er vigtigt, at det valgte emne virkelig optager eleverne, så de ikke hurtigt bliver trætte af det. Det er der nemlig stor risiko for med de spredte timer og sammenkoblingen af det sproglige og det indholdsmæssige, som er nødvendigt i engelskundervisningen. Det sproglige korrekthedskrav må ikke glemmes, og der kan derfor være perioder, hvor både lærer og elever føler, at det går forfærdeligt langsomt fremad mod de indholdsmæssige mål. De langvarige gruppearbejder skaber lærernervøsitet over, om der nu bliver snakket engelsk nok, og det er en vanskelig opgave at checke forståelsen af det læste i alle grupper, når man arbejder på denne måde. Det sidder dybt i lærere og elever, at engelskundervisning er noget med, at man læser den ene novelle efter den anden, og så kommer der en roman, og man skal også huske dramaet. Den projektorienterede form bryder hele denne traditionelle genreopfattelse af faget op, og man skal være stærk i tro og motivation for at gøre det. Vi gjorde det, og det bedste bevis på, at det lykkedes, er vel, at ingen på noget tidspunkt i løbet af et år ytrede ønske om at lave noget andet.

Succes'en er afgjort betinget af det konkrete mål, som englandsturen udgjorde. Eleverne kunne se en mening med at gå i dybden med nogle emner,

og da de så oplevede, at virkeligheden alligevel var anderledes end den, der var beskrevet i bøgerne, opstod der en yderligere motivation for at forstå denne kontrast. Som et konkret eksempel kan nævnes, at den samfundsfaglige del af klassen efter efterårsferien valgte at beskæftige sig med kapitalismen i England i samfundsfag. Spørgsmålet lød: hvorfor manifesterer klasseforskellene sig stærkere i England end i Danmark? Udbyttet kan altså ikke gøres op på den sædvanlige måde: den og den tekst var for svær eller for let, god eller dårlig. Vurderingen af emnet var langt vigtigere end de enkelte tekster, og ved juletid var alle enige om, at de vidste meget om engelske samfundsforhold, men at der stadig var meget mere, der var værd at vide noget om!

Det tværfaglige samarbejde med dansk hjælp i høj grad på at sprænge engelskfagets snævre rammer. Den projektorienterede arbejdsform har i dansk ikke de sproglige begrænsninger at tage hensyn til, og man kan derfor hurtigere lave relevante problemformuleringer. Desuden har eleverne et førstehåndskendskab til deres eget samfund, som totalt mangler hvad angår England. Samarbejdet kan hjælpe dem til at stille relevante spørgsmål til engelske forhold og således kvalificere undervisningen i begge fag. Nogle konkrete eksempler på spørgsmål, der blev stillet inden rejsen, var: kan man sammenligne Fremskridtspartiet og National Front? hvilke forskelle er der på partier og bevægelser? hvordan er den engelske kvindebevægelse sammenlignet med den danske? Vi kan ikke påstå, at rejsen gav entydige svar på disse spørgsmål, men diskussionen kunne fortsætte på et højere plan. Sammenfattende kan det siges, at samarbejdet med dansk - og på visse tidspunkter historie og samfundsfag - har været af væsentlig betydning for den indsigt, eleverne erhvervede sig om Englandsprojektet.

Konklusion:

Er det relevant at tage på studierejse til England? Sådan lød overskriftens spørgsmål. Svaret er et fagligt/pædagogisk ja. Men det kræver, at motivationen skabes, og at man bruger en lang, sammenhængende arbejdsperiode både før og efter sådan en tur. Sprogligt er fordelene evidente. Begrænsningen er her, at effekten ikke er varig. Indholdsmæssigt er fordelene sværere at måle rent engelskfagligt, udover at en stor indsigt på et område kan bruges til mere end en overfladisk indsigt i mange områder - også til eksamen. Den projektorienterede undervisningsform opfatter vi som en nødvendighed, og et tværfagligt samarbejde som meget væsentligt og ikke særlig organisatorisk svært at etablere.

Forbeholdene i artiklen knytter sig til problemet omkring, hvad engelskundervisning er for noget. Med denne gennemgang af et - efter vores opfattelse - vellykket projekt vil vi gerne være med til at opmuntre kolleger til at gøre op med den atomiserede (hovedsageligt litterære) tekstlæsning i gymnasiet og forsøge sig med projekter af lignende art. Bekendtgørelsens krav kan sagtens opfyldes, og hvis man synes, det er svært at undervise eksamensrelevant på denne måde (mangel på den daglige dosis stileøvelse f. eks.), så kan man hertil sige, at ligesom undervisning ikke er virkelighed, så er eksamen ikke undervisning, men en "genre" helt for sig selv, og den daglige undervisning er stadig vigtigere end eksamen.

Til slut vil vi gerne vende tilbage til udgangspunktet. For at et sådant arbejde skal lykkes, uden at man bliver sur og nedkørt, må holdningen hos dem, der bestemmer om man må rejse, ændres. Hele proceduren omkring ansøgninger, faglige anbefalinger og forbehold virker direkte mistænkeliggørende. I hvilken anden situation skal man overfor fagkonsulenterne gøre rede for, hvilke tekster man agter at læse et halvt år frem i tiden? Hvorfor er det så vanskeligt at få lov at arbejde gratis? og hvorfor skal vi i øvrigt ikke have løn for kvalificeret arbejde?

Ulla Villumsen (dansk/engelsk) klassens dansklærer

Vivian Balslev (dansk/engelsk) klassens engelsklærer

Rammeplan for forårets emne: Britain Today

- 8/2 - 10/3 Fællesforløb omkring følgende emner:
(20 timer) 1. familie
2. uddannelse
3. arbejdspladser
4. raceproblemer i England
5. sport
- materiale: hovedsageligt fra Viewpoints - supplerende materiale kan inddrages.
- 15/3 - 17/3 Valg af problemstillinger
(4 timer) Indsamling af materiale
Gruppedannelse
- 29/3 - 7/4 Gruppeforløb omkring ovenstående 5 emner
(8 timer) materiale: lærerne finder materiale frem, der passer til de valgte problemstillinger. (I er meget velkomne til selv at finde noget)
- 12/4 - 26/4 Fremlæggelse af gruppearbejde
(8 timer)
- 28/4 - 17/5 Extensiv læsning af en bog om vores emne. (Bogen er ikke valgt endnu)
(12 timer) David Storey: This Sporting Life, p.18-60 (ext).

Bilag 1, s. 2

14/2 78

1a

TIDSPLAN & OVERSIGT OVER FÆLLESMATERIALE

<u>DATO</u>	<u>EMNE</u>	<u>FÆLLESMATERIALE</u>	<u>DEL/SIDETAL</u>
17/2	UDDANNELSE	R. Musman: Britain Today	145 - 48
22/2	- " -	R. Musman: Britain Today	151 - 57
24/2	ARBEJDSPLADSEN	Viewpoints	Unit 1: Part 1 & 2
1/3	- " -	Viewpoints	Unit 10: Part 2 & 3
3/3	RACEPROBLEMER	Viewpoints	Unit 9: Part 1 & 2 & 3
8/3	- " -	R. Musman: Britain Today	46 - 52 55 - 57
10/3	SPORT	Viewpoints	Unit 8: Part 1 - 3

BRITAIN TODAY - LITTERATURLISTE TIL GRUPPEARBEJDE

<u>1. UDDANNELSE</u>	<u>sidetal</u>
Edward Broadbridge: At School in England	20 - 22
The Educational System of England and Wales	14 - 15
Robert O'Neill/Roger Scott: Viewpoints	29 - 35
	117 - 119
Richard Musman: Britain Today	158 - 171
Fact Sheet on Britain	
<u>2. RACEPROBLEMER</u>	
Marianne Holmen, A. Olsen, P. Thorning: Another England	141 - 155
Daily Mail 7. 3. 78 fra Information (duplikat)	
Edward Broadbridge: At School in England	77 - 86
Robert O'Neill/Roger Scott: Viewpoints	Unit 9, 166
W. Robson: 20th Century Britain	253 - 54
R. Musman: Britain Today	55
<u>3. SPORT</u>	
Julian Packer: The British Scene	5, 6, 7, 11, 12, 14, 15, 28, 29
James Calvin: The Peoples Game	50 - 68
Robert O'Neill/Roger Scott: Viewpoints	55 - 56
Duncan Scott-Forbes: Football	17 - 24, 51 - 57, 58
<u>4. FAMILIEN</u>	
Anna Coote, Tess Gill: Women's Rights. A Practical guide	109 - 111, 212 - 218
R. O'Neill/R. Scott: Viewpoints	
Joy Groombridge: His and Hers (Connexions)	
Connexions: For Better, for Worse	
<u>5. ARBEJDSPLADSEN</u>	
M. Holmen, A. Olsen, P. Thorning: Another England	58 - 60
R. O'Neill/R. Scott: Viewpoints	68, 175
A. Coote, Tess Gill: Women's Rights. A Practical Guide	21, 38

Avedøre, 18/9-78

Til Direktoratet for gymnasieskolerne og HF.

Undertegnede adjunkter ved Avedøre Statsskole, Ulla Villumsen (dansk/engelsk) og Vivian Balslev (dansk/engelsk), skal hermed ansøge om tilladelse til at rejse til London med en 2. g sproglig klasse i uge 43 (afrejse søndag d. 22/10 - hjemkomst søndag d. 29/10).

Faglig begrundelse

Klassen valgte 1. februar d.å. i engelsk at beskæftige sig med emnet Britain Today. Projektet indeholdt først et fællesforløb, dernæst et gruppearbejde omkring følgende emner:

family
education
work
immigration
sport

Ved skoleårets afslutning midt i maj ytrede lærer og elever ønske om, at projektet skulle fortsætte i 2. g. Man ønskede en yderligere fordybelse i de emner, der arbejdedes med plus en historisk perspektivering og en perspektivering til samtidige danske forhold.

Alt dette kunne selvsagt ikke opnås indenfor rammerne af fire ugentlige engelsktimer. Historie og dansk blev derfor inddraget i planlægningen af arbejdet i 2. g.

I historie læser klassen i dette efterår den industrielle udvikling i England.

I dansk arbejdes der efter klassens valg med følgende emner:

økonomisk krise
arbejdsløshed
ideologiske bevægelser
uddannelse
miljø/forurening

Disse skulle tilsammen tegne et billede af Danmark i 70erne og samtidig give mulighed for at drage paralleller til det engelske samfund.

Klassen arbejder med emnerne på følgende måde:

I første fase (som nu er tilendebragt) arbejder grupper selvstændigt, dels med at vælge emne, dels med at strukturere dette. Endvidere med at finde egnet materiale og på baggrund af dette at give et oplæg til klassegennemgang.

Anden fase bliver læsning af tekster på klassebasis. Tekstlæsningsfasen er planlagt til at strække sig til efterårsferien (forberedelse til englandsturen) og en periode efter rejsen, således at en efterbehandling af denne bliver mulig også i dansk i form af en sammenligning mellem engelske og danske forhold.

I dansk vil der - ligesom i engelsk - blive lagt vægt på at læse tekster, der lader eleverne opleve kontraster og som viser 70'erne som en periode med kraftige polariseringstendenser.

I engelsk er klassen blevet delt i en nysproglig og en samfundssproglig gren. Planlægningen på de to hold tilsigter ensartethed i faglig-pædagogisk henseende.

Der arbejdes på begge hold med følgende emner:

education
work (unemployment)
immigration
movements (The National Front
Women's Lib
Environment
Punk)

Formålet med såvel materialevalg som arbejdsform i tiden indtil efterårsferien er at sætte eleverne i stand til så detaljeret og fagligt relevant som muligt at forberede englandsturen. De enkelte grupper har ansvaret for hver deres del af programmet. Der skal således udarbejdes interviewspørgsmål til brug ved konkrete institutionsbesøg, planlægges rundvisninger på relevante steder i London og søges etableret personkontakter til forskellige bevægelser.

Med udgangspunkt i den indsigt og de erfaringer, eleverne får under rejsen, skal projektet efterbehandles i undervisningen - formentlig indtil jul.

Program

Dette skal betragtes som et rammeprogram, da der endnu ikke er truffet faste aftaler, og da nogle af punkterne først kan arrangeres på stedet.

Formålet med dette program er, at eleverne skal have det størst mulige udbytte af deres forberedelse (jvnf. emnerne) og at vise så mange kontraster i det engelske samfund som muligt.

Besøg på uddannelsesinstitutioner:

Eton
Oxford
comprehensive school
private school
(grammar)

Byvandring:

immigrantkvarterer (Notting Hill, Brick Lane m.v.)
rige forstæder (Hampstead, Chelsea, Hendon)

Møder med repræsentanter for:

kvindebevægelsen
The National Front

Kulturelle arrangementer:

Punkkoncert
traditionelt teater
sportskamp

Som det fremgår, vil de mere turistprægede attraktioner ikke indgå i programmet, men vil blive overladt til elevernes fritid på turen.

Øvrige bemærkninger

- Det skal her bemærkes, at alle elever har givet tilsagn om at deltage i turen.
- at alle klassens lærere er indforstået med, at klassen rejser i den pågældende uge.
 - at turen ikke indebærer udgifter for det offentlige.

Desuden håber vi på en hurtig og velvillig behandling af denne ansøgning. Vi beklager, at den fremsendes så sent, det skyldes, at planlægningen har været vanskeliggjort af, at 1 historielærer, 1 dansklærer, 2 engelsklærere og 1 lærerkandidat har skullet koordinere deres faglige og pædagogiske arbejde omkring projektet.

Med venlig hilsen,

Vivian Balslev

Ulla Villumsen

Engelskundervisningen i 2aS (aug. - okt.)fælleslæst materiale: (ca. 3 uger)

Another England, p. 11-19

From: Britain-Usa now, a Survey in Key Words by Friebel and Händel
 nationalization
 social security
 health service

gruppearbejde omkring flg. emner og materiale: (ca. 4 uger)work

Peter Abbs: Asking Questions p. 44-50

Colin Ward: Work (connexions) p. 24-27, 35

Another England p. 48-53, 61-67

immigrants

Colin Mac Innes - from: Absolute Beginners (the Experience of Colour)
 p. 42-53

Another England: p. 141-146, 155-56

W.W. Daniel: Racial Discrimination in England
 spredt læsning (især tabeller) i part 2: how immigrants find
 life in Britain p. 31-53

avisartikler: Information 18/19 - 3 - 78
 Daily Mirror 14/2-78
 Daily Telegraph 14/2-78
 Daily Express 8/7-78

Women in Britain

Unesco, Status of Women in Britain

Patricia Hewitt: Rights for Women (opslagsbog)

Another England: p. 123-139

Movements National Front and Punk

the National Fronts Party Programme + diverse propagandamateriale
 6 engelske avisartikler

diverse danske avisartikler (Information, juli 1977, april og oktober 1978)
 politisk revy, nr. 334/juni 1978

the National Front p. 203-224

artikler og sangtekster fra diverse punkblade
 politisk revy nr. 334

opsamling og praktisk forberedelse til englandsturen (ca. 3 uger)

Efterbehandling af englandsturenmaterialeselvproducerede båndoptagelser:

elevinterviews, Lister Comprehensive School
lærerinterview, Cumberland Comprehensive School
immigrantinterviews, 8 Nottinghill immigranter
arbejderinterviews, gadeoptagelser i Aldgatekvarteret
foredrag af David Beck, ANL

radio

Rock Against Racism, punk og National Front
(P 4 på P1, 12.11.78)

TV

bag fronten (program om NF, 29.11.78)
Violence in Football-Hooliganism
Barry Hines: Speech Day (Tv-spil om en årsafslutning på en comprehensive
school, skole-TV, januar 1979)

Værk (ekstensivt læst)

Barry Hines: A Kestrel for a Knave

film

fællesudflugt til filmmuseet, hvor Kes vistes i anledning af børneåret.

2a. Tværfagligt samarbejde dansk/engelsk.
 Projekt Danmark i 70'erne.

8/9-78
 Litt. liste/faglige muligheder

<p><u>Arbejdsløshed</u></p> <p><u>Faglige muligheder:</u> Gennemgang af varieret tekstmateriale. Interviewteknik</p>	<p>Statistikker af Kvinder i hjemmet Edith E. Ovesen: Arbejdsløshedens psykiske følger (Socialpæd. bibliotek)</p> <p>af Charlotte Strandgaard: Gade op og gade ned Bente Østrup Madsen: Konflikt Leon Nielsen: Kød og maskiner (o. a.) af Hyltoft: Arbejdsliv optagelser fra Skruestikken, P4 Røde Mor, Gasolin, Kragh-Jacobsen Interviews</p>
<p><u>Økonomisk krise</u></p> <p><u>Faglige muligheder:</u> træning i læsning af faglitt. (sprog)</p>	<p>materiale fra samfundsfag Oprør fra midten (?) Den lange vej gn. krisen. Flemming Arentoft m. fl. (Modtryk)</p>
<p><u>Ideologiske bevægelser</u></p> <p><u>Faglige muligheder:</u> Holdningssammenligning Propagandistisk sprog Interviewteknik</p>	<p>Mat. fra gruppen Erhards lille røde Partiprogrammer Suzanne Giese: Derfor kvindekamp Hug! - Mandebbevægelser Bente Clod Interviews med beboerbevægelser O.O.A.</p>
<p><u>Uddannelse</u></p> <p><u>Faglige muligheder:</u> Smlgn. DK-UH. Træning i mdt. fremstilling: diskussion af A15, A16.</p>	<p>Dansk Pæd. Tidsskrift, A15, A16 1976 Den nye folkeskolelov Folkeskolen Oversigter (uddannelsessystem, adgangsbe- grænsning, finansiering af studier) Materiale om AS Skolesange (Benny Holst, Jesper Jensen)</p>
<p><u>Miljø/forurening</u></p> <p><u>Faglige muligheder:</u> Tekstanalyse. Interview- teknik. Varierede tekster</p>	<p>Avisartikler Materiale fra biologi Tænk Bjørnvig: Delfinen. Økologiske essays NOAH</p>

2a. projekt Danmark i 70erne

Med hensyn til faglige muligheder gælder det for alle grupper, at projektet rummer mulighed for problemformuleringer, selvstændig fremlæggelse af stof - mundtligt og skriftligt -, tekstanalyse, personlige vurderinger/ selvstændig stillingtagen på baggrund af det valgte materiale.

Arbejdshypotesen er: polariseringstendenser i 70erne.

Formål med undervisningen:

Problemformulering

Strukturering af stof

Tekstlæsning

Skr. fremstilling

Mdt. "

Smlgn. med England i 70erne

Arbejdsformer:

I fase: Grupper arbejder selvstændigt

- 1) vælger emne
- 2) strukturerer af dette
- 3) finder materiale
- 4) giver oplæg til klasse-
gennemgang af dette

II fase: Klassegennemgang af materiale ca. 12 tekster.
Færdigbehandling efter englandstur. (Flere tekster læses)

Denne fase vil munde ud i en konklusion, som er en stillingtagen til arbejdshypotesen.

Ulla

Eksempler på strukturering:Arbejdsløshed:

Aspekter af emnet:

1. Statistiske oplysninger

- a) hvor mange/hvem/alder
- b) hvilke miljøer
- c) skilsmisser

2. Mænds problemer, kvinders problemer

- a) kønsroller

3. Psykiske problemer

- a) værdiløs?
- b) alkoholisme
- c) nerver

4. Problemer i hjemmet

- a) børnene
- b) samliv
- c) trivsel

5. Gæstarbejdere

Tekst: Edith E. Ovesen: Arbejdsløshedens psykologiske følger
(Munksgaard)
Teorier fra denne bog: om mænd
(Zawadski og Lazarsfeld: Stadier i arbejdsløshedssituationen)

Afsluttende fælleslæsning:

Tage Skou-Hansen: af Den hårde frugt
Bjørnvig: af Delfinen
Bent Haller: af Katamaranen
af: Oprør fra midten
Lars Bonnevie: De nære ting

Skriftlige opgaver i forbindelse med projektetopgaver før turen:

1. description of a Working-Class Family
2. Public Schools
3. Sparetime and Entertainment (Sports)

Opgaverne skulle besvares på baggrund af udleveret billed- og tekstmateriale fra: Naima Olsson og Mary Wentz: Real Life Britain.

I forbindelse med gruppearbejdet blev der udarbejdet:

referater af læste tekster

spørgeskemaer

historiske oversigter (f.eks. NF gruppen)

rapporter

medbringes på turen

opgaver efter turen:

en fri opgave om ugen over flg. emner, som eleverne selv opstillede.
vælg mellem:

1. Brixton, Brick Lane, Notting Hill
2. "What Happens Next" eller Marquee
3. Hampstead eller Eton
4. Harrods eller markeder
5. Football eller NF

nysproglig kommenteringsopgave, maj 1975: Education

I forbindelse med efterbehandling af turen blev der i næsten hver time taget notater efter nærmere læreranvisning til båndaflytninger.

4. c. Informationsudvalget i Linköbing

Torsdag og fredag den 1. - 2. februar 1979 besøgte 3 elever fra skolens informationsudvalg samt den kommitterede den 300 år gamle katedral skole i Linköbing efter invitation fra skoleledelsen.

Begrundelsen for besøget var, at man på skolen havde etableret en forsøgs linje i gymnasiet med samfundsfag, formning, kunsthistorie som de vigtigste fag. Dette forsøg skulle være et deltagerstyret og projektorganiseret undervisningsforsøg, og derfor var en del af ledelsen af de to klasser overdraget eleverne og lærerne ligesom, de fysiske rammer for undervisningen fandt sted uden for den gamle skole i en gammel barak. Forsøget omfattede ca. 100 elever ud af de 1200, der går på Linköbing katedralskole.

Efter at informationsudvalget havde fortalt om ledelsesforsøget og de integrationsforsøg, der finder sted i Avedøre, fulgte vi undervisningen og diskuterede i smågrupper med eleverne om ledelse og deltagerstyret undervisning. Herunder skete der mange sammenligninger mellem den uhyre traditionsbundne katedralskole og Avedøre Statsskole.

I et afslutningsplenum mellem de involverede elever og lærere deltog også skoleledelsen med rektor og inspektør. Under dette plenums udveksling af erfaringer og synspunkter, blev avedøregruppen katalysator for et udbrud af spændinger omkring pædagogiske og ledelsesmæssige principper mellem "barakken" og de "fine". Spændingen var som en "hed" dag på skoleforsamlingen i Avedøre, og informationsudvalget stod i en uvant rolle som mægler mellem de stridende parter.

Efter skoletid havde den kommitterede en lang samtale med rektor om styring, pædagogik og elevers ansvar.

På vejen hjem fra Linköbing var der fuld enighed om, at det er umuligt at indføre medbestemmelse for halvdelen af skoledagen, nemlig i forsøgsfagene og ikke i de øvrige dele. Endvidere var det klart for os, at det er forbundet med uhyre vanskeligheder at indføre medbestemmelse til eleverne i en gammel og traditionsbunden skole.

Ole Thorup
Henrik 3. x

5. BESØG FRA UDLANDET

5. a. Engelske journalister på AS

Dagen før skolens vinterferie startede, en fredag ved middagstid, blev kontoret kontaktet af en gruppe engelske journalister, hvoraf een eller to var fra BBC. De ville gerne besøge skolen for at interviewe elever og lærere om AS' særlige ledelsesstruktur.

Af åbenlyse grunde var det et uheldigt valgt tidspunkt. De færreste havde tid til at tilbringe lige den fredag eftermiddag på skolen. Flere - bl.a. jeg selv - stod allerede med et ben i lufthavnen, og det var iøvrigt svært at se formålet med et så dårligt planlagt besøg.

Hvis man virkelig var interesseret i at se hvordan (og om) AS fungerede, burde man i god tid have bedt om lov til at besøge skolen og have opholdt sig der fra om morgenen, så man evt. kunne have fulgt undervisningen og i ro og mag have talt med informationsudvalget og måske overværet et skolemøde.

Nu blev det en hastigt sammentrommet lille flok velvillige 3. g'ere og HF'ere, deriblandt KU-formanden, og en enkelt lærer (undertegnede), som stod for præsentationen.

Det engelske og det danske skolevæsen er så forskelligt, at man kunne frygte, at vores gæster på forhånd ville være skeptiske med hensyn til arten af det forsøg, som vi deltager i.

Hvis man tænker på den mistro, som så tit kommer til udtryk bl. a. i lokalpressen, hvor man dog i det mindste vistnok taler og forstår dansk, selv om dette ikke altid, som man måske kunne vente, bliver udnyttet til faktisk at kommunikere med lærere og elever på AS, så kunne man frygte, at ikke bare arten af forsøget, men også den sproglige barriere ville umuliggøre en seriøs samtale.

Dette viste sig til en vis grad at holde stik. Mere komplicerede sammenhænge var det vanskeligt og nogen gange umuligt for størstedelen af gruppens medlemmer at udtrykke, og vi kunne alle fornemme skepsis og usikkerhed i de spørgsmål, som gæsterne stillede.

Det, der åbenbart forekom mest fremmedartet var KU's kompetence til at ansætte lærere og - sjovt nok - § 25 i gymnasieloven (elevers ret til at deltage i planlægningen af undervisningen), som jo ikke er speciel for AS. Vores gæster havde tydeligt svært ved at forestille sig, at dette ikke ville betyde ren anarki i undervisningen, specielt når de så dette på baggrund af skoleforsamlingens muligheder for at have indflydelse på skolens budget - og dermed bogindkøb - og dens ret til at bestemme omfanget af årsprøver.

I det engelske uddannelsessystem arbejder man med meget stramme læseplaner, som ikke tillader den enkelte lærer, endelige klasse, at bestemme

hvad og hvordan man læser, desuden er det præget af en skarp konkurrence og en strikt disciplin. Man hylder ikke "egalitarian principles" som f. eks. på AS.

På trods (på grund?) af de store forskelle mellem engelsk og dansk skolevæsen er der i disse år en intens interesse i England for dansk uddannelsespolitik. Mange engelske skolefolk kommer på studierejse til Danmark, og der skrives - og bevilges altså penge til - adskillige forskningsprojekter, som beskriver danske forhold, eller som sammenligner det danske system med det engelske. Også U90 diskuterer man med interesse i England. I denne forbindelse spiller AS og det forsøg, der finder sted her, en central rolle. Vi får flere og flere engelske gæster.

Måske ender det med, at det forsøg, som slutter i sommeren 1980, som kun har vakt begrænset interesse i danske skolekredse, og som måske kun får begrænset indflydelse på en fremtidig gymnasiestruktur, er medvirkende til, at engelske politikere bliver inspirerede til nye måder at lede skoler på.

Hvem ved . . . vi har haft flere engelske gæster end danske.

Med hensyn til resultatet af de engelske journalisters besøg: se vedlagte artikler.

Ulla Villumsen

The Daily Telegraph, Monday, February 12, 1979 15

Hire and fire power for pupils at Danish school

By JOHN IZBUCKI, Education Correspondent,
in Copenhagen

PUPILS at a school 10 miles from Copenhagen employ their teachers, hire and fire cleaners, decide what textbooks to buy and can out-vote their teachers on almost any issue.

Teachers applying for a job at the Avedøre state school in an overspill suburb of Copenhagen have first to submit themselves to a tough interview.

The interviewing committee comprises three pupils, three teachers, a member of the non-teaching staff and the head, under the chairmanship of an elected sixth-form pupil.

The chairman is Johnny Jensen, 18-year-old son of a manual worker. Jensen told me when I visited the school at the weekend how its 380 pupils, all aged 16 plus, decided to declare

This week a holiday. "We shortened our Christmas vacation by a week, and decided to take it now so that some of the pupils and teachers could go skiing," he said.

Calm atmosphere

Yet, although this highly experimental school would grate the teeth of just about every British teacher's union, the atmosphere is calm and relaxed, classrooms are clean, there are no graffiti on the walls ("we have special boards for that kind of thing") and there is a 95 per cent examination pass rate.

Mr Ole Thorup, the 37-year-old headmaster and teacher of mathematics, acts as middle man between students and teachers on the one hand and the Ministry of Education on the other.

Although he has a right to veto the school committee's proposals, he has no right to decide what is taught outside the core curriculum.

University challenge

FOUR OUT of every ten people between the ages of 20 and 60 in Denmark are involved in adult education and a further 10 per cent of the younger members of the population who leave school at 16 also attend evening classes.

It is little wonder then that Denmark is casting envious glances towards our Open University. First steps have already been taken to launch such a university not only for the Danish population but also for Norway and Sweden. Top officials of the Open at Blethelva are advising the Danes on such a joint Scandinavian project.

But although this should create no difficulties as far as

courses by correspondence is concerned, there might be the odd problem as regards the use of television. Denmark, unlike Britain, is not composed of television-addicts and possesses only one channel. It looks as though Scandinavians will have to be satisfied with radio links, at least until a second channel has been sanctioned.

Asger Hannsbock Jensen, Director General of Education at the Ministry in Copenhagen, told me that it was his ambition to provide study courses via the media not only for the many thousands of workers already attending evening classes, but also for doctors, engineers and other groups at university level.

19/12-79
The Daily Telegraph

The making of great Danes

TRY YOUR hand at this little quiz: in what country is there a chain of private schools each of which has 85 per cent. of all costs paid by the State? Where would you find school governing boards whose parent members hold an overall majority? Where is there a strictly observed law that no class shall exceed 28 pupils? Where are teachers virtually powerless in the running of their schools, yet receive salaries ranging from £7,500 for a beginner still wet around the ears, to £20,000 for the head of a "big" 850-pupil comprehensive?

And if you need yet another clue, the country in question is flat, lean, small and very beautiful. It is the home of fairy tales and folklore and suuor-brod. It is, of course, Denmark, from whence I returned last week after an all too brief fact finding mission.

Like Britain, Denmark has had its own Great Debate on education. Unlike Britain, she has actually managed to reach some remarkable conclusions and implement radical changes. A mammoth report called "U-

90" (short for Uddannelsen, the Danish for education, as it will appear between now and 1990) has excited such a flurry of interest at our own Department of Education that Shirley Williams is sending a team of senior officials over there to "see for themselves" and report back to her.

In a way, Denmark's political and economic problems closely resemble those of Britain. It has high unemployment (200,000 out of a population less than one tenth of Britain's) particularly among the young, and now stands on the brink of a crisis that could lead to widespread strikes.

Yet far from forming the spearhead of revolution (despite some small, volatile groups of both-headed Marxists among teachers and students) the Danish young are clamouring for improved education to make them fit for good jobs and help the country back on its feet.

Take, for instance, Anne-Brigitte Agger, the attractive 17-year-old president of the 380,000-member National Union of School Students. Unlike our own N.U.S.S. which is campaigning against corporal punishment, uniforms and authority, the Danish equivalent is demanding more lessons and more effective tests for school leavers—tests that meet the demands of employers for—guess what—improved literacy and numeracy. According to Danish law, the maximum number of lessons per week at school was 30. The N.U.S.S. campaign successfully added a further four to the total.

Teachers won a minimum 11-hour rest period between their working days, thus effectively cutting out evening meetings with parents or camping expeditions with pupils. The N.U.S.S. is now fighting against this edict. Teachers, they say, should concentrate on their own resting.

Parent power, too, has made itself felt. An average school board of governors comprises the head acting as chairman, one teacher, one pupil and five parents. It means that parents have an overall majority and are directly involved in their children's education. Compare this with our own Government's attitude. Regardless of all the fine promises of the Taylor Report on school government, the Education Bill will double-cross parents and leave them in a sorry minority, the Government having succumbed to the pressure of unions and local authority politicians.

Danish parents, whose philosophy is generally steeped in realism rather than idealism, have come out against mixed ability teaching and are demanding more streaming. They have also won the battle for small classes. By law not more than 28 pupils are allowed in a class. But parents may choose any school in their catchment and this means creating a class with 29 pupils, they have to be divided into two separate units of say, 14 and 15 pupils each. In fact, 19 pupils to a class has just become the norm, and in private schools it is 10.

Now, Ritt Bjerregaard (the ex-Minister of Education who was sacked recently for spending too much public money while on a conference in Paris) believed along with parents (and I am sure Shirley Williams would agree with her) that the more pupils there are to a class, the less time a teacher has for the individual child. So Denmark produced another rule of reason: large classes must either be given more lessons than small classes or they must be divided in two for some of their lessons.

The number of lessons is also laid down according to the ages of the pupils. Thus, a seven-year-old receives a maximum of four lessons a day, while a 16-year-old receives up to eight a day. What is more, there is a strict core curriculum, with Danish mathematics, Christian studies and physical education compulsory throughout schooling, plus music up to age 12 (after which it becomes optional) and compulsory history, geography and biology from ages 9 to 14 (optional thereafter).

English is part of the core curriculum from the age of 11, with German, French and Latin offered as non-compulsory subjects at age 14 plus. Subjects such as the creative arts, home economics, needlework and wood work (all for boys and girls), typing, photography, filmmaking, motor mechanics, electronics and child care are "on tap" in the upper forms (age 14 plus) to prepare children for life.

Universities admit 19,000 students a year — half of them on the basis of good marks obtained in a High School Certificate, 40 per cent. on the basis of jobs they have taken after leaving school and 10 per cent. on "dispensation." The latter group may have no qualifications but have proved itself worthy in evening classes, work abroad to improve languages and so on.

It is hardly surprising that more than just passing interest Shirley Williams has shown in the Danish education system where small not big means beautiful. Clearly, she will be torn between her own realism and idealism, the reforms she might wish to introduce being overshadowed by the right-of-the-party policies to which her party has tied her.

I would suggest to Mark Carole, her Shadow, that he, too, pays a speedy visit to Denmark to pick up some ideas in time for the General Election.

But it is the second group — the 40 per cent. — which is of particular interest. Examination marks are given on a scale of Nil to 15, with 8.5 being the minimum required to qualify for university consideration. Prospective students with a poorer mark must find themselves jobs and may win extra marks if they work well and over a lengthy period. Thus, if they hold down a job for 9-10 months, and do it satisfactorily, they can improve their marks by 1.00 points to surpass the magic 8.5.

5.b. Fransk visit

I april måned havde AS besøg af rektoren for Lycée International, der ligger i Saint-Germain-en-Laye udenfor Paris. Rektoren, der hedder E. Scherer, var ledsaget af en dansk lærerinde fra skolen.

Lycée International underviser elever fra flere europæiske lande i disse landes egne læseplaner frem til studentereksamen, foruden naturligvis i fransk. Skolen drives på privat basis med statsstøtte og har ca. 1500 elever.

Vi havde en længere samtale med hr. Scherer, hvori vi dels redegjorde for ledelsesforsøget og dels for det danske gymnasiums indretning i almindelighed. Hr. Scherer var meget interesseret i ledelsesforsøget, fordi han havde planer om at lave noget lignende på sin egen skole. Vi mener, at det var et udbytterigt møde for begge parter.

LB

LYCÉE INTERNATIONAL

78104 SAINT-GERMAIN-EN-LAYE
(YVELINES)

M. LE PROVISEUR

TEL. 963 14 31

ES/MB.-

LE 29 Juin 1979.-

Le Proviseur du Lycée International

à

Monsieur Thorup

AVEDØRE STATSSKOLE
BLYTÆKKERPORTEN 2
HVIDOVRE - DANEMARK

Monsieur et Cher Collègue,

Nous avons fait au Danemark un très bon séjour et nous y avons beaucoup appris.

Nous vous remercions pour le temps que votre Adjoint nous a consacré pour nous faire visiter la très belle école dans laquelle vous enseignez et pour nous permettre de discuter et de rencontrer des élèves.

Veillez agréer, Monsieur et Cher Collègue, l'expression de nos meilleures salutations.

La Directrice
Section Danoise,

E. DUFFAU.-

Le Proviseur,

E. SCHERER.-

5. c. USA



imteC —

THE INTERNATIONAL
LEARNING COOPERATIVE

IMTEC

Postboks 79, Blindern
Oslo 3
Norway

Bank account No. 6094.05.23500
Kreditkassen, Blindern, Oslo
Tel.: (02) 46 39 35
Cable address: IMTEC OSLO

Oslo,

Ekspérimental Gymnasium
Blytækkerporten 2
2650 Hvidovre
Attn: Ole Thorup

Dear Sir,

I had the pleasure of visiting the school on Friday February 17, 1978 and wanted to express my thanks for the warm and helpful reception which I received. Could you please thank Vebeke and Ole for the time which they took from their sports class to tell me about the school. If we can in some way be of any help to you, please feel free to ask us.

Warmest regards,

Val D. Rust
Associate Professor of the
University of California and
IMTEC Fellow this year

5. d. Holland

Den 1. maj, eller et par dage forinden, fik vi oplyst, at vi fik besøg af nogle udlændinge. Det viste sig at være skoleadministratorer fra England, Holland og Luxembourg, som af Deutsche Austausch Dienst i Bonn var blevet udvalgt til bl. a. at besøge Danmark.

Formålet med besøget er, at Deutsche Austausch Dienst i Bonn skal samle rapporter fra skoleadministratorerne og i løbet af to år sammenligne skoleuddannelser i EF.

Den 1. maj oprandt, og med vores sædvanlige "organisationstalent" kom vi pludselig i tanke om, at det var vist i dag udlændingene kom.

Hurtigt blev der indkaldt beredskab fra introduktionsudvalget, og heldigvis lykkedes det at få dem væk fra undervisningen, for kl. 10 kom der ca. 20 pæne herrer ind på kontoret.

Jette Lægdsmand, lærer, tre elever og undertegnede tog os pænt af dem.

Først blev der serveret kaffe, og de kaffetørstige hollændere var lykkelige. Derefter gav Jette en smuk introduktion til gæsterne om skolens styreformers samtidig med, at en engelsk folder om skolen blev uddelt.

Lise fra 1. z fortalte på nydeligt engelsk om skolens økonomiudvalg, og man undrede sig meget over alle de penge, vi havde til vores rådighed.

Derefter blev der fortalt om K. U. (koordinationsudvalget), hvor man bl. a. har kompetence til at ansætte nye lærere. Det undrede man sig meget over. Vi gav et par eksempler, hvoraf man bl. a. kunne se, hvor stor styrke eleverne har i K. U., når der er en bestemt lærer, man ikke ønsker.

Man kunne vist have fortsat i lange tider, men da det var 1. maj, og vi havde oplyst, skolen lukkede kl. 12, blev det foreslået, at skolen skulle beses. Der sprang Jette fra, hun skulle undervise, så resten gjorde deres bedste og besvarede de mange, mange spørgsmål.

Efter at have set bl. a. formningslokalerne, som man jo altid kan være sikker på er i smuk stand, kom vi tilbage til kontoret. Der takkede den engelske talsmand for vores indsats, og man har jo lov til at håbe, at de gik herfra lidt klogere, end de kom.

Inger Gosden

5. e. Sverige

Hvert år kommer der fra Sverige besøg af skoleledere, der deltager i den svenske stats lederkurser. Disse kurser indeholder obligatoriske besøg på andre institutioner. I dette år var der ialt 18 rektorer, der besøgte skolen over to gange. I forvejen var der udsendt materiale om skolen, således at vore gæster kunne forberede sig. Selve programmet for et sådant besøg er først et oplæg om status i ledelsesforsøget, spørgsmål og svar af lærere og elever, besøg i undervisningen (integrations snak med lærerne), skoleforsamlingsmøde og afsluttende diskussion med elever fra informationsudvalg samt formanden fra koordinationsudvalget.

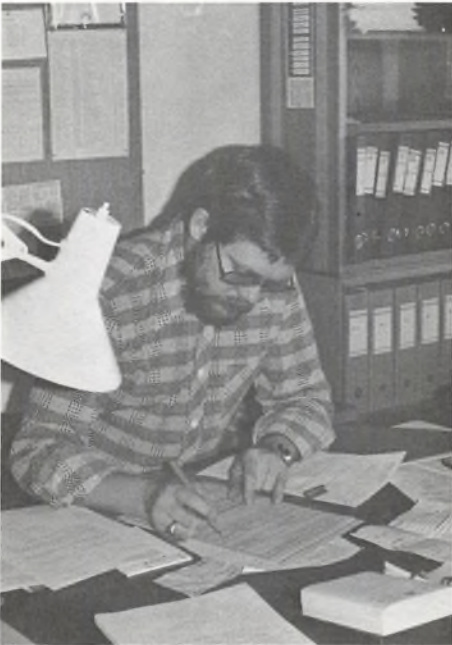
Disse besøg giver som regel altid en invitation til informationsudvalget om at komme på besøg i en svensk skole, f. eks. Linkøbing.



Der er altid opbakning bag KU-formanden, forudsat denne ikke er en lærer



I samlingsområdet er der mulighed for at dyrke alle sine interesser



Når den kommitterede endelig er på skolen, arbejder han seriøst med udformning af advarsler og deslige



Den kommitterede hænger sig tit i småting under skoleforsamlingens debatter



Skolens indbyggere er opdelt i forskellige fraktioner på tværs af elev- og lærergruppen. Her ses den samfundsfaglige fraktion efter at have løst verdenssituationen



Den forhenværende KU-formand Johnny Jensen repræsenterede Avedøre Statsskole på bedste vis i en hel valgperiode

6. 3. ÅRSRAPPORTEN

Formål: En vag gennemgang af udviklinger i en bestand af forholdsvis håbe-fulde unge mennesker, som i årene 1976-1979 har frekventeret hin mindeværdige institution. Herunder en gennemgang af årsager og bevæggrunde til de opstillede forventninger.

Aktuel forsøgsgang:

1. år: pkt. 1a.: Straks fra begyndelsen blev de unge mennesker kastet ud i det vilde liv på egen hånd og blev tvunget til selvstændigt at tage store betydningsfulde beslutninger. På første dag i introduktionsugen skulle de selv vælge, om de ville have te eller kaffe. Derefter anså man det for passende at lade tilflyde de unge mennesker en vis informationsmængde. Det vil sige, 35 mennesker snakkede om 35 udvalg på 35 minutter. Og SÅ tog vi i Dyrehaven (efter i 5 dage at have ledt efter medlemmerne af vores klasse). Dette mærkværdige fænomen blev senere kendt under betegnelsen "INTRODUKTIONSUGE".

pkt. 1b.: Den daglige rutine tog nu sin begyndelse. Institutionens lærerkræfter prøvede på at forklare os, hvad det vil sige at arbejde og gå på et gymnasium. Det er først her i forsøgets sidste dage, at en svag signifikant fremgang kan spores.

Af særlige minder fra dengang kan fremhæves "Episoder fra matematiktimerne". Her sås gentagne gange, hvordan matematiklærer P. Boyer var så venlig at give elev P. Sonne intensiv tavleundervisning. Desuden huskes de evindelige op- og nedadgående kræfters indvirken på fysiklærer G. Jensens tavler. (Åh naj dog?).

Vi indlevedes hurtigt i klassens/skolens traditioner såsom phljulje-phrfokost (hik!) og pjåäschkephrokost, set var schlet ickhe daårlligtst.

Året sluttede med en test i, om vi havde forstået det, vi havde lært i engelsk i løbet af året. Da det morede os, fandt vi ud af, at vi ville tage et år til. Og det gjorde vi så.

2. år: pkt. 2a.: De unge mennesker (det vil sige os), som før havde troet, de var en stor lykkelig sammenhængende klasse, fandt nu ud af, at de i virkeligheden var blevet splittet og ført fra hinanden i tre forskellige klasser, imellem hvilke der senere skulle komme til at herske den bitreste konkurrence.

pkt. 2b.: Da de tidligere omtalte unge mennesker viste sig at gøre hvad, som Churchill kunne have sagt: "Aldrig har så mange lavet så lidt etc.", var det ikke ligefrem lærdom eleverne indtrak mest af.

pkt. 2c.: Der herskede en del forvirring omkring de i pkt. 1a. omtalte 35 udvalg. En del var blevet nedlagt, nogen nedsat, andre opsagt og sådan var der

så meget. En enkelt gruppe, nemlig medlemmerne af Informationsudvalget, viste sig dog at fungere glimrende sammen. Det lykkedes trods alle besværligheder disse hæderkronede delinkventer at informere alle andre elever på skolen om, at de heller ikke vidste, hvad der foregik. - Spøg til side, de gjorde trods alt hvad de kunne, på trods af de ikke særligt rimelige arbejdsforhold. I dette år var der ingen introduktionsuge for de nye førsteklasse, og det var jo meget godt, troede vi, men da det viste sig, at en manglende uge i kalenderen bragte uorden i tidsregningen, blev vi nødt til at nedsætte et introduktionsugeudvalg. Et udvalg som til alles overraskelse fungerede. Dette havde uoverskuelige konsekvenser for næste årgang.

3.år: pkt. 3a.: Dette udvalg fik efter i lang tid at have lagt hovederne i blød, planlagt en tur til Bornholm for alle nyankomne mennesker. Da alle andre medlemmer af 76 x og y med undtagelse af fysikerne var på ekskursioner på samme tidspunkt, blev disse, altså fysikerne, nødt til for ikke at være helt hjemløse at tage med på turen til Bornholm. For en gangs skyld gik en introduktionsuge efter forventning og fik rystet folk sammen til en homogen masse.

pkt. 3b.: Nu vi taler om uger, så var vi i de to første år igennem såkaldte emneuger. Ideen med disse var, at eleverne i en uge skulle arbejde seriøst med forskellige punkter under en fælles overskrift. I 1976 var det trivsel, og vi trivedes udmærket i den uge; i det næste år var emnet alt hvad man kunne tænke sig om 70'erne, og der trivedes vi endnu bedre. Men på grund af et pludselig fald i livsfunktionerne hos hr. L. Bonnevie, som i sin egenskab af emneugeudvalgsarbejdeplanlægger hidtil havde sørget for det fornødne, blev der i dette tredje år INGEN emneuge.

pkt. 3c.: Da de føromtalte unge mennesker (bedre kendt som 76 y) i hele andet år nøje havde fulgt Churchills læresætning, og så ud til at ville blive ved med det i hele tredje år, så lærerkræfterne på denne skole under anførsel af Mao's mand i Avedøre, O. Thorup, sig nødsaget til at indkalde til et møde med delinkventerne. Hvilket ikke løb stille af, der faldt flere hårde ord til begge sider.

pkt. 3d.: Apropos føromtalte Maoagent oplevede vi pludselig, hvordan denne hidtil ret provinsielle institution pludselig fik et meget internationalt præg, da 20 orientalsk udseende unge mennesker dukkede op på skolen og begyndte at snakke et eller andet østasiatisk sprog.

pkt. 3e.: Hvad angår de forskellige elev- og lærerkonflikter, som er opstået i årenes løb, henviser vi hermed til artiklerne af O. Krarup, J.E. Storm samt M. Didrichsen.

pkt. 3f.: Og til sidst kom da eksamen! Hvilken eksamen? Hvor? Hvornår? Hvordan? Bajer? Ole Thorup? Dumpet? Bestået? Karakterer? Gennemsnit? Siden hvornår?

Konklusion:

Trods problemer, trods samarbejdsvanskeligheder, trods alskens vrøvl, må vi jo nok være enige om, at tre års gang og lærdom på Avedøre Statsskole har været ganske hyggelig.

Carsten, Claus J., Lars - årgang 76 y

KØKKENKAOS

Et lille frø bliver lagt i jorden
 som mandler i en brunkagedejg.
 Kagekonen Kighoster i Kaskader
 på Kammeratens Kravetøj -
 snadrende i det fjerne.
 Bolledejgen koagulerer som vekselstrøm
 i en hattepuld.
 Og bagved lurker badeboldens benzindampe
 som pølsekedens nitritperler trukket på snor.
 Hepars nedbrydelsesevne konfiskeres
 som sæbebobler mod klosterhavens frugtræer
 som eksisterende i et absurd univers
 som selve livets vibrationer konverteret til
 Neros.
 Tomme gasdampe i en fortidig cigarkasse -
 Havanna ... og støvet på tallerkenrækken efter braget.
 En enkelt overflødig kok på bordet.
 To ovnbagte negre
 sprudlende som peperkager under kasserollelåget.
 Komfuret fortæret med kniv og gaffel
 på en rødternet formiddagsdug.
 En enkelt næse henne i hjørnet -
 dampkogt som en gummisko på en sommerdag.
 Velbekommen.

1978

fra digtsamlingen "DE TURBINEDREVNE TÆLLELYS"
 af digterkollektivet "TRAKTORGAVLEN"

7. RAPPORT OM DE KINESISKE STUDENTERS FØRSTE 19 UGER I DANMARK

RAPPORT OM DE KINESISKE STUDENTERS
FØRSTE 19 UGER I DANMARK

"jeg er ikke sulten i min mave
jeg er sulten i mit hoved - "

FORORD

Ved daværende undervisningsminister Ritt Bjerregaards besøg i Kina i december 1978 blev det aftalt, at 20 kinesiske studenter skulle have deres uddannelse i Danmark, startende med et års undervisning på gymnasialt niveau.

I det første halve år skulle de 20 kinesere lære dansk og engelsk, hvorefter de skulle undervises i matematik, fysik og kemi, således at de fra februar 1980 kan starte på en uddannelse ved en af de højere læreanstalter.

Dette første års undervisning skulle foregå på Avedøre Statsskole, og de kinesiske studenter skulle indkvarteres hos danske familier, således at sprogindlæringen blev hurtigere, og således at studenterne blev tvunget til at tale dansk eller engelsk fra starten af deres ophold i Danmark.

Det var denne opgave - beskrevet netop så kortfattet og med samme mangel på detaljer og løsningsmuligheder som ovenfor - undertegnede lovede at være med til at løse for undervisningsministeriet. At det blev Avedøre Statsskole, der skulle være hjemsted for de kinesiske studenter, skyldes sikkert to ting: at vi har plads til et ekstra hold midt i skoleåret samt, at det var kendt i direktoratet for gymnasieskolerne og HF, at en dansklærer ved skolen tidligere har undervist på flygtningehjælpens sprogskole.

Denne rapport om de kinesiske studenters første 19 uger i Danmark vil beskrive, hvordan opgaven er blevet løst set fra fire sider, nemlig den administrative, organisatoriske side, den undervisningsmæssige side, den familiemæssige side og fra tolkenes side.

Rapporten er udarbejdet til undervisningsministeriet, men på grund af den store interesse, der har været omkring dette projekt, vil den indgå i skolens årsskrift, blive brugt til en artikel i tidsskriftet "Uddannelse", samt bruges til en orientering af den kinesiske ambassade.

Det vil efter hvert afsnit fremgå, hvem der har skrevet den pågældende del af rapporten.

Ole Thorup

rektor

INDHOLDSFORTEGNELSE

	Side
De administrative, organisatoriske og koordinerende opgaver.	
Indkvartering	117
Tolkene - konsulenterne	118
Studerterne	118
Undervisningen, skolegangen	119
Lejrskole og højskole	120
Ambassaden	120
Undervisningen fra august 1979 og frem til februar 1980	121
Administration og koordination	124
Rapport fra lærergruppen.	
Rammerne omkring undervisningen	125
Grammatiske og fonetiske problemer	127
Niveauforskelle i engelsk	131
Forløbsbeskrivelse	133
Forklaringer og vurderinger	139
Konklusioner	141
Rapport fra tolke/konsulentgruppen.	
Planlægning	143
Tolkning	143
Kontakt	143
Sociale aktiviteter	144
Besøg på en række virksomheder og institutioner	144
Lejrskole	146
Undervisning af forældrene	147
Rapport fra nogle værtsfamilier.	
En families oplevelse af hvorledes det har været at have en kinesisk studerende boende	150
Tilføjelse fra andre familier	152

BESKRIVELSE AF DE ADMINISTRATIVE, ORGANISATORISKE OG KOORDINERENDE OPGAVER

Indkvartering

Efter en orientering på skolen før julen 1978 om muligheden for, at der skulle komme 20 kinesiske studenter til Avedøre, meldte der sig straks en gruppe af lærere og elever, der var interesseret i at have en kinesisk student boende. På et møde på skolen efter jul, hvor der deltog repræsentanter fra den kinesiske ambassade, var der en halv snes tilbage, der ønskede indkvartering. Efter et interview med Ritt Bjerregaard den 23. december 1978 i Information, hvor hun omtalte projektet, lavede Hvidovre Avis en lille omtale. Dette resulterede i en lang række henvendelser fra familier i nærheden af skolen. Der var på dette tidspunkt henvendelser fra ca. 26 familier, og et samarbejde med DIS bragte antallet af interesserede familier op på 38.

På et møde på ambassaden blev det ønsket, at kulturattaché Chu Chang-Nien skulle være med til at visitere nogle af disse familier. Før studenternes ankomst besøgte vi sammen 11 af de 18 hjem, der senere blev anvendt til indkvartering. Efter besøgene udarbejdede undertegnede en indkvarteringsliste ud fra kriterier om alder på børn, familiemønster, nærhed af skolen, interesse og økonomisk formåen. Disse kriterier er opstillet med hjælp fra DIS på grundlag af de erfaringer, de har med indkvartering af USA-studenter.

Et lille problem var at skaffe hjem til drengene, da de fleste familier helst ville have piger indkvarteret, men en uge før studenternes ankomst var indkvarteringslisten klar. Langt de fleste bor i parcelhuse, kun to bor i etageejendom i den bebyggelse, der omgiver skolen. Da ingen havde kendskab til studenterne udover deres navne, køn og alder måtte indkvarteringen blive helt tilfældig, derfor blev venner og veninder adskilt, og den der kom til at bo længst væk led af køresyge.

På grund af den stramme tidsplan med at skaffe hjem var det ikke muligt at give familierne en god indføring i kinesisk sædvane og kultur, f. eks. om spisning, mad, tøj, vask, badning m. m. På et fælles møde mellem alle familierne, lærerne, tolkene og ambassaden blev der givet en nødtørftig orientering om hele projektet, samt en minimal indføring i kinesiske vaner. De store forskelle i sædvaner blev i den første uge forsøgt overvundet ved anvendelse af de danske tolke, der blev knyttet til projektet.

Til hjælp for de danske familier har alle fået en dansk-kinesisk parlør, en kinesisk kogebog samt Jan Leijonhufvud: "kinesisk hverdag"; dette var den beskedne hjælp, der kunne tilbydes for at klare de mange sædvaneproblemer, der opstod ved indkvarteringen i de private danske hjem.

Familierne får 1100 kr. i kosttilskud pr. student pr. måned, og de studerende får 300 kr. i lomme penge, af disse skal de selv købe lidt nødvendigt tøj, gummistøvler o. lign. Derudover er der afsat penge til togkort, men det er lykkedes at skaffe mange af studenterne en cykel, så de der bor nærmest skolen kan køre på cykel til skole.

Efter de første 19 uger kan man vist godt sige, at indkvarteringen har været en succes, idet der kun skal skiftes hjem i fem tilfælde. To af disse skift skyldes ændring i familiernes arbejdssteder. To ændringer skyldes, at Hvidovre kommune har inddraget dele af familiernes boligtilskud således, at

familierne ikke har råd til at huse en kinesisk student. Endelig sker den sidste flytning p. g. a. køresyge hos den kineser, der bor længst væk. De danske familier har gjort et stort og uegennyttigt arbejde i forbindelse med dette projekt.

Tolkene - konsulenterne

Umiddelbart efter interviewet med Ritt Bjerregaard i Information meldte en række folk sig til direktoratet eller undertegnede om bistand til projektet med de 20 kinesere.

Disse tilbud om hjælp kom fra folk, der har studeret kinesisk, undervist i kinesisk eller undervist kinesere i dansk, endvidere havde de alle været i Kina i kortere eller længere tid, og for den enes vedkommende netop hjemkommet efter et treårigt ophold i Kina. Udover disse tilbud var det naturligt, at Venskabsforbundet for Danmark og Kina meddelte, at det kunne hjælpe med oplysninger og foredrag i denne forbindelse.

Det var klart fra starten, at man ønskede at hjælpe af interesse, men også fordi man var i besiddelse af viden og erfaring med indslusning af kinesere i det danske samfund, da alle igennem en årrække har undervist og hjulpet de kinesere, der opholder sig i København.

På grund af den politiske betydning og den kinesiske regerings store åbning mod det vestlige uddannelsessystem var det fra starten klart, at alt skulle ofres for, at dette forsøg med at omplante 20 unge kinesere i et andet samfund skulle lykkes.

Da det viste sig, at så at sige alt det praktiske arbejde i marken blev overført til Avedøre Statsskole, var det nødvendigt at søge hjælp hos dem, der havde viden. Ingen på Avedøre Statsskole havde tid eller indsigt i problemer, der knyttede sig til et sådant projekt.

De 20 kinesere blev opdelt i 5 familiegrupper, der hver fik tilknyttet en eller to tolke. Disse tolke deltog ved modtagelsen i lufthavnen og derefter i fordelingen af kineserne til de hjem, hvor de skulle indkvarteres. At den første præsentation og de første samtaler med de kinesiske studenter ved modtagelsen skete ved hjælp af tolke og ikke ved hjælp af et vaklende engelsk, var i allerhøjeste grad medvirkende til at neddæmpe kinesernes nervøsitet og uro. Efter modtagelsen fulgte tolkene familierne hjem, således at de i de enkelte hjem kunne fortælle om netop dette hjems særpræg.

Tolkene sikrede også, at kineserne lærte S-togsnettet og København at kende, da de en af de første dage havde kineserne med på en heldagsbytur. På denne tur blev der også forklaret om lommepenge, togbilletter, møntenheder, placering af ambassaden og deres nye hjem.

Udover de helt klare opgaver som tolke for familierne, lærerne og kineserne, har denne gruppe medvirket ved afholdelse af studiekredse for skolens elever, lærere og familierne, ligesom de har medvirket ved studiekredse for de kinesiske studenter.

Det skal understreges, at hvis denne form for indkvartering er blevet en succes, skyldes det i allerhøjeste grad, at det i begyndelsesfasen var muligt ved tolkenes hjælp at bygge bro over sprog- og kulturkløften.

Studerterne

Studerterne kommer fra forskellige dele af Kina, og ingen af dem kendte hin-

anden, før de blev samlet en måned før afrejsen i Peking til et genopfriskningskursus i engelsk samt til foredrag om Danmark.

Der er 12 drenge og 8 piger, og de er alle med en enkelt undtagelse akademiker- eller kadrebørn, der er blevet udpeget til denne uddannelse, fordi de har været blandt de bedste til matematik, fysik og kemi på de universiteter, hvor de blev optaget efter 9 år i grundskolen.

De kinesiske myndigheder har fastsat studiemålene for studenterne, og de skal alle gennemføre et studium inden for det naturvidenskabelige område. Fire skal studere kernefysik, tre skal studere elektronik, to skal studere medicin, to astrofysik, to botanik, to organisk kemi, tre skal læse til maskiningeniører og endelig skal én studere zoologi. Mange af studenterne udtrykte stor forundring over disse studievalg, da de var påbegyndt andre studier i Kina. Det var karakteristisk, at ingen af studenterne vidste, hvor længe de skulle være i Danmark, eller hvad de skulle lære.

For at sikre kineserne bedst muligt, blev der tegnet en forsikring, der skulle virke, indtil den normale sygesikring trådte i kraft. Udover dette er eleverne tilmeldt den normale kommunale tandplejeordning i Hvidovre. Denne har allerede været anvendt i flere tilfælde i forbindelse med tabte plomber m. m. Iøvrigt har alle studenterne gennemgået et generelt tandeftersyn.

Alle er blevet tilmeldt sikringsgruppe 2, således at der er frit lægevalg, og studenterne er tilknyttet hhv. en mandlig og en kvindelig læge, der begge bor tæt ved skolen.

Undervisningen, skolegangen

I aftalen mellem den kinesiske Folkerepublik og Danmark fremgår det, at studenterne skulle have 20 ugentlige timers undervisning i dansk og engelsk, hvorefter de fra august 1979 skal lære matematik, fysik og kemi frem til udgangen af januar 1980. Som det blev fremhævet af embedsmændene på den kinesiske ambassade, var 20 timers undervisning ikke meget for en kinesisk student, og derfor blev der lagt et skema, der udover de 12 timer i dansk og de 8 timer i engelsk indeholdt flere tilbud i formning, idræt, svømning og datalogi. Dermed fik vi et ugeskema på 28 timer, indenfor hvilket de kinesiske studenter fik mulighed for at omgås deres danske kammerater på idrætsstederne.

Det skal dog siges, at allerede fra de første dage blev der spillet bordtennis mellem danske og kinesiske elever, og her blev de første kontakter knyttet, og her lærte kineserne at tælle til 21. Alle kampe blev af kineserne udkæmpet under mottoet "først venskab derefter sejr".

Da de kinesiske studenter undervises som ét hold, har de fået deres eget klasseværelse, i dette bliver der dagligt sørget for kontakt med Kina, da vi dagligt modtager aviser fra Peking og ugentlig får tidsskrifter og ugeblade.

For at styrke sprogindlæringen har alle studenterne købt en kassettebåndafspiller, hvor de kan afspille de lydbånd, der hører til de sprogsystemer, der anvendes. Dette har gjort det nødvendigt at have udvidet kopieringsmuligheder til fremstilling af lydbånd.

Det oplyses fra familierne, at det ikke er ualmindeligt, at disse kassetebånd spiller til langt ud på natten. Det er endvidere et problem, at studenterne rekvirerer alle sprogband gode som dårlige på bibliotekerne, således at undervisningen undertiden har været svær at styre.

Lejrskole og højskole

Da skolernes påskeferie faldt allerede efter syv ugers undervisning af kineserne, var det nødvendigt at finde på en alternativ undervisning, da de ordinære lærere ikke kunne undervise i denne ferie. Udover dette havde nogle af familierne allerede før indkvarteringen af en kineser lagt planer for udenlandsrejser eller andre former for bortrejse. Da det endvidere kunne opfattes som en fordel menneskeligt som pædagogisk at samle alle de 20 studenter flere dage under samme tag, blev det besluttet at etablere en lejrskole i påskeferien. Det var endvidere nødvendigt at sikre undervisning i disse 9 dage, hvis der som aftalt i Peking skulle være 20 undervisningsuger. I samarbejde med lærerne blev der udarbejdet en undervisningsplan, således at tolkegruppen kunne forestå den daglige undervisning på lejrskolen. Udover dette blev der udarbejdet program, således at kineserne kunne besøge både landbrugsejendomme og et mejeri.

For også i sommerferien at kunne skaffe ensartede forhold for studenterne og for at vedligeholde og sikre det sproglige niveau, er der arrangeret et tre ugers ophold på Idrætshøjskolen i Sønderborg. Efterfulgt af et to ugers ophold på ambassaden.

På idrætshøjskolen skal studenterne undervises i tre timer hver dag i sprogfagene, og derudover skal de deltage i studiekredse, der foregår på dansk, om Kina. I resten af dagens timer skal de deltage på idrætshold med andre danske højskoleelever. Der er lavet en ordning således, at hver kineser får en særlig dansk tutor; hermed sikrer man sig, at der bliver talt dansk det meste af tiden. Det er også pædagogisk vigtigt, at studenterne omgås danske unge i fritiden, således at deres sprogkundskaber styrkes.

Under opholdet på ambassaden skal de også undervises i dansk og engelsk af den samme lærer, som deltager i Sønderborg turen. Det er håbet, at kineserne også i sommerferien får indlært sprog således, at dette er brugbart til matematik-, fysik- og kemiundervisningen efter sommerferien.

Ambassaden

Ambassaden har både i planlægningsfasen før og efter studenternes ankomst været orienteret om alle forhold og ideer, der vedrører de kinesiske studenter. Hele kulturafdelingen har besøgt Avedøre Statsskole og har her talt med de lærere og elever, der ønskede at huse en kinesisk student.

Herudover har det været en aftale, at ambassadens folk kan besøge studenternes hjem, som det blandt andet skete ved visitationen af de 11 første hjem, der blev valgt.

Det har også været naturligt at invitere ambassadens folk til orienteringsaftener for familierne, således at det størst mulige kendskab er blevet etableret.

Der har i det daglige været tæt kontakt mellem Chu Chang-Nien og mig enten telefonisk eller ved møder i ambassaden, således at problemer kunne diskuteres og løses hurtigt. Det er således klart, at alle arrangementer om lejrskole, højskole og virksomhedsbesøg er godkendt af ambassaden.

Der har været møder mellem lærergruppen og ambassadens folk for at diskutere de pædagogiske retningslinier, således at ambassadens folk kunne vide, hvor forskellen på kinesisk og dansk pædagogik var. Det har været meget nødvendigt for lærerne at understrege overfor ambassaden, hvilken pæda-

gogik der blev anvendt, således at man ikke målte studenternes kundskaber ved antallet af nye glosser eller nye sætninger, men så hvilke fremskridt der blev gjort med hensyn til at lytte, forstå, tale, læse og skrive.

Ambassaden har alle studenterne på besøg ca. hver tredje søndag, her spiser man kinesisk mad, ser kinesiske film, hygger sig med at tale kinesisk. Endvidere orienteres man om, hvad der sker i Kina, samt finder ud af, om der er problemer i det daglige. Studenterne har fået strenge ordre til ikke at beklage sig over nogen ting, så alle tegn på utilfredshed dukker op som sidebemærkninger fra ambassaden. Derudover sikrer ambassaden sig ved disse jævnlige besøg, at de kinesiske studenter stadig er kinesere, dvs. at de stadig klæder sig i kinesisk tøj og opfører sig høfligt og pænt, og at der ikke er noget, man kan udsætte på studenterne. Der har været mindre problemer i den lange danske vinter, hvor nogle familier havde udstyret studenterne med gummi-støvler og varme bukser i stedet for de pæne kinesiske sko, man havde medbragt fra Kina. Men det er klart, at både familier og skole hjælper med til at sikre, at de unge kinesere vender hjem som borgere i Folkerepublikken Kina.

Der er pr. måned afsat 500 kr. til hver student, disse penge skal dække transport-omkostninger og som nævnt 300 kr. til lommepenge.

På ambassaden har studenterne lavet en opsparingsordning, således at det har været muligt at købe cykler, kassettebåndoptagere og ordbøger dansk/engelsk og engelsk/dansk. Denne opsparingsordning gør, at deres forbrug i lommepenge ligger på omkring 40 kr. pr. måned, som en student har i Kina.

Undervisningen fra august 1979 og frem til februar 1980

I slutningen af april måned begyndte vi ved hjælp af prøver i fagene matematik og fysik at fastlægge begyndelsesniveauet for de kinesiske studenter. Efter mange uger med "kun" indlæring af sprog skulle de endelig lave noget, de var gode til, selv om der var mange undskyldninger om, at det var længe siden, de havde beskæftiget sig med disse ting. Prøverne og samtaler med hver enkelt viste, at de på universiteterne i Kina på $\frac{1}{2}$ år havde lært et pensum i disse fag, der svarer til, hvad man i Danmark har lært i 1. g. Direkte prøver viste, at inden for de stofområder, de havde kendskab til, var de fantastisk sikre og hurtige til opgaveløsninger.

Studenternes store glæde ved endelig at skulle arbejde med matematik førte til, at de i den sidste del af skoleåret har fået 15 timers undervisning i såvel matematik som fysik. Denne undervisning har foregået på dansk og engelsk, og dette har sikkert givet fornyet interesse for sprogfagene.

Efter dette forarbejde er det opfattelsen, at fagrækken det næste halve år skal være

dansk, engelsk, matematik, fysik, kemi og biologi.

På grundlag af prøverne og undervisningen er det min opfattelse, at det måske er muligt at nå et niveau inden for fagene matematik, fysik, kemi og biologi, der svarer til studentereksamen på matematisk/fysisk gren. En forudsætning for dette vil dog være en fortsat undervisning i dansk og engelsk, hvor det på trods af store fremskridt, stadig er et stort behov for undervisning i disse sprog, hvis de ikke alene skal kunne bruges i undervisningen på Avedøre Statsskole, men også i de fortsatte studier.

I nedenstående tabel er der en oversigt over de timetal, jeg skønner er nødvendige, hvis studenterne skal kunne klare de videregående uddannelser fra februar 1980:

dansk	5 timer
engelsk	4 timer
matematik	6 timer
fysik	8 timer
kemi	1 time
biologi	3 timer
<hr/>	
ialt	27 timer

Til disse tal kan der komme ekstraudgifter, hvis man finder det nødvendigt, at de kinesiske studenter skal undervises i skolernes efterårsferie; på grund af de strenge tidskrav i forbindelse med et stort pensum, kan denne mulighed absolut ikke udelukkes. Dette betyder, at der i en eventuel angivelse af pris for undervisningen i det næste halve år må indkalkuleres ca. 42 undervisningstimer ekstra. Endelig vil det være af betydning, hvis lærerne i dansk, engelsk, fysik og matematik får tillagt en 1/2 konferencetime hver, da koordinering og samarbejde stadig er nødvendigt.

For undervisningsomfanget i dansk og engelsk er HF-fællesfag lagt som grund, og dette må anses som det mindst mulige omfang, hvis et rimeligt niveau skal opnås inden februar. Ved dette skal forstås, at de sproglige færdigheder kan vedligeholdes og anvendes mange år under studierne.

Når biologi er valgt som et undervisningsfag, skyldes dette, at mange af studenterne får brug for et elementært kendskab til faget i deres fortsatte studier, her tænkes på medicin, kemi, zoologi, botanik m. m. Det har vist sig, i mine samtaler med kineserne, at de ikke har meget kendskab til dette fag, og derfor er det nødvendigt, at de får undervisning i et omfang, der svarer til 3.g mat./fys. eller 3.g sproglig gren.

Undersøgelserne i kemi viser, at de kinesiske studenter har haft dette fag i et omfang, der svarer til et gymnasialt niveau, men undervisningen i Kina har i overvejende grad været teoretisk. Dette betyder, at studenterne har haft færre øvelser end der kræves af en dansk student. For at nå samme niveau foreslås kemiundervisning i et omfang svarende til 1 ugentlig time, det er dog meningen, at disse samles til 2 timer hver anden uge og bruges til laboratorieøvelser svarende til 10 rapporter. Udover disse øvelser vil der blive undervist i systematisk navngivning.

I matematik har studenterne kendskab til stofområder fra pensum til vore 1. gymnasieklasser, samt fra en del af 2.g, idet der er et elementært kendskab til grænseværdi og differentiability. Studenterne har i de sidste uger fået undervisning i matematik og fysik, for primært at undersøge i hvilken grad de kan anvende det indlærte sprog og sekundært for at undersøge, hvordan de tilegner sig stof inden for disse fagområder. Ud fra dette kendskab føler jeg, at der er mulighed for, at studenterne til februar kan nå et niveau i matematik og fysik svarende til en mat.-fys. studentereksamen.

Hovedområderne i matematikundervisningen skal være

1. Mængdelære, logik og afbildninger
2. Kort repetition af reelle funktioner og afledet funktion
3. Integralregning, differentiaalligninger

4. Sandsynlighedsregning, statistik
5. Geometri: Vektorregning i 2 dimensioner, skalært produkt, analytisk plangeometri, vektorregning i 3 dimensioner, vektorprodukt
6. Elementært om komplekse tal
7. Introduktion til lineære afbildninger og matrixalgebra
8. Den kinesiske restklasse-sætning.

Det er min opfattelse, at for at nå de store mål på den korte tid, samtidig med at der er sproglige problemer, er det absolut nødvendigt, at de to fags undervisning lægges tæt op ad hinanden, således at matematik støtter fysik.

Udover de 6 skematimer pr. uge er det meningen, at der skal afleveres hjemmeopgaver 2 gange pr. uge med fire opgaver i hvert sæt, altså svarende til det dobbelte af hvad natur- og samfundsfaglige elever skal aflevere.

Er målene og kravene store i matematik er de ikke mindre i fysik. Pensum i dette fag er sat til:

1. Mekanik og bølgelære. (Med henblik på anvendelse i astronomi, atom- og kernefysik.)
2. Kinematik. Newtons love. Arbejdssætningen. Konservativt kræfter og energisætningen. Impuls. Stød. Kraft-, inerti- og impulsmoment. Bevægelse i homogent kraftfelt.
3. Centralfelt (cirkelbevægelse, Coulombs lov, gravitationsloven, Keplers love, potentiel energi.)
4. Elastisk kraftfelt, harmonisk oscillator.
5. Bølger, superposition, refleksion, diffraktion, refraktion, svævnings, stående bølger, resonans.
6. Relativitetsteori. Lorentz-transformationen. Masseenergi-ækvivalens.
7. El-lære.
8. Atomfysik.
9. Kernefysik.

Til dette er der afsat 8 skematimer pr. uge, udover dette skal der af studenterne regnes et sæt hjemmeopgaver pr. uge, og i løbet af det halve år skal der udføres 15 praktiske øvelser.

På grund af det store timetal og den store arbejdsbyrde i dette fag, er det muligt, at undervisningen deles mellem to lærere.

Som det formodentligt fremgår af ovenstående, er dette et stort undervisningsprogram, som efter min bedste opfattelse kun kan gennemføres, hvis arbejdskapaciteten hos de kinesiske studenter kan klare de sproglige studier samtidigt med intense studier i matematik, fysik og biologi. Efter 20 ugers kendskab til de kinesiske studenter er jeg overbevist om deres store evner, flid og energi, men det bør allerede nu understreges, at der er mulighed for, at de ønskede undervisningsmål ikke kan nås inden den 1. februar 1980.

Af hensyn til en eventuel revision af undervisningsplanerne vil der ved udgangen af oktober måned blive afholdt prøver i fagene matematik, fysik, dansk og engelsk. På grundlag af disse prøveresultater kan det diskuteres, om de fastsatte mål kan nås. Det er min opfattelse, at prøverne skal udarbejdes af lærerne, men at indhold og sværhedsgrad bør godkendes i direktoratet

for gymnasieskolerne og HF, som garanti for, at de krav, man normalt stiller til danske studenter og HF'ere på dette niveau, bliver opfyldt.

Om administration og koordination

Ved at se tilbage på det sidste halve år må det erkendes, at de tyve kinesiske studenter har beslaglagt en uforholdsmæssig stor del af administrationens kapacitet.

Det har været arbejdskrævende at sikre forbindelsen mellem de mange grupper, der er involveret i projektet; her tænkes på studenterne, lærerne, tolkene, familierne, ambassaden og ministeriets kineserudvalg. Det har været administrationen, der har taget initiativer for at løse de mange problemer, der løbende og uventet er dukket op, da den overordnede aftale skulle udmøntes i praksis.

Med alle disse grupper inde i billedet og administrationen som edderkoppen i midten har det været vanskeligt at opretholde et højt informations- og serviceniveau overfor alle grupperne, og dette er desværre nok gået mest ud over familierne. Disse har ikke fra starten fået nok information om de særlige kinesiske forhold, og det har været svært at lave et tilstrækkeligt antal "forældremøder", det har ikke altid været muligt at forhindre misforståelser mellem familierne, ambassaden og lærerne.

På trods af alle administrative besværligheder, på trods af den manglende information til diverse grupper og på trods af tidspres og vekslende undervisningssteder som lejrskoler og højskoler, mener jeg, at det er lykkedes at skabe en undervisning, der kan sikre, at dette storstilede eksperiment vil lykkes.

For mig er der ingen tvivl om, at de kinesiske studenter vil leve op til de ord, formand Mao sagde til de kinesiske studenter i Moskva i 1957:

"Verden er jeres, såvel som vores,
men til syvende og sidst er den jeres.
I unge mennesker, fulde af energi og
livskraft, står i livets vår, som solen
klokken otte eller ni om morgenen.
Vi sætter vor lid til Jer.

...

Verden tilhører Jer.
Kinas fremtid tilhører Jer."

Ole Thorup

RAPPORT FRA LÆRERGRUPPEN

Rammerne omkring undervisningen

I december 1978 hørte vi første gang om kineserne på Avedøre Statsskole. Der var panik i luften, for det forlød, at de ville ankomme umiddelbart efter nytår. Imidlertid kom de først midt i februar, men vi gik straks i gang med at forbedre undervisningen - både internt indenfor skolens rammer og i form af møder med undervisningsministeriet, den kinesiske ambassade, en kinaekspert og en sprogekspert. Ministeriet stillede os overfor et fait accompli. Der var indgået aftale om 20 timers ugentlig undervisning i 20 uger i fagene dansk og engelsk. Hovedvægten skulle lægges på dansk, da kineserne kunne noget engelsk i forvejen, så vi fordelte timerne med 12 til dansk og 8 til engelsk.

Vi forsøgte at finde lærere til undervisningen på Avedøre Statsskole. Det skyldtes primært, at vi ønskede en så stor integrering af kineserne som muligt i skolens øvrige liv. Lærerne på Avedøre Statsskole (AS) ville kunne formidle kontakten til danske elever og til lærerfraktionen. Det sidste var ikke mindst vigtigt, da kineserne i efteråret 1979 skal have undervisning i matematik og fysik på AS. Vi ville så kunne bringe vores erfaringer og gode råd videre til de nye lærere. Det lykkedes at skaffe 2 engelsklærere fra skolen, som påtog sig 4 engelsktimer hver, og en dansklærer - også med 4 timer. Dansklæreren til de sidste 8 dansktimer blev hentet udefra. Til gengæld havde hun kinesisk som andet fag, hvad der var en stor fordel. Da lærerne var valgt, gik vi i gang med at forhandle reduktion med direktoratet og GL. Forhandlingsresultatet blev en reduktionspulje på 12 timer, som blev fordelt ligeligt imellem os, og som skulle bruges til planlægning, koordinering og mødeaktivitet omkring de faglige, pædagogiske og sociale problemer, som alle var sikre på ville opstå.

Vi kunne så gå i gang med den mere faglige planlægning. Vi havde accepteret ministeriets betingelser (20 timers ugentlig undervisning i 20 uger) i og med, at vi havde påtaget os opgaven, men det var ikke rart at gå i gang med arbejdet med en sikker forvisning om, at det ikke kunne lykkes indenfor de givne rammer. Ambassaden og direktoratet gav os ret i, at opgaven ikke kunne klares på 20 uger, og at det blev yderligere vanskeliggjort af, at de skulle lære 2 sprog på én gang.

I dansk skulle vi på 20 uger lære eleverne at forstå, tale, læse og skrive dansk, så de kunne klare undervisningen i de naturvidenskabelige fag på dansk efter sommerferien, og så de i øvrigt kunne klare sig socialt uden yderligere undervisning.

Sprogligt vidste vi, at de kunne absolut ingenting. Det var jo altid noget at vide. Vi måtte altså finde et begyndersystem. Valget faldt på "Oh, Danmark bind 1 - 3", et grundkursus i dansk sprog og samfundsforhold for indvandrere, udarbejdet af Dorte Nielsen og Ole Stig Andersen på Dansk Flygtningehjælps Sprogskole 1978. Dette materiale er blevet til på baggrund af 10 års praktiske erfaringer med undervisning af udlændinge, og er således det mest gennemarbejdede der findes herhjemme. I øvrigt er valgmulighederne ikke så store. Antallet af udlændinge i Danmark har altid været så lille, at ingen bevilgende myndigheder har villet investere i udarbejdelse af undervisningsmateriale. Det der findes er enten oversat fra svensk eller er små

teksthæfter med tilhørende øvelser uden en overordnet systematik og metode, som kan bruges til et længerevarende undervisningsforløb.

"Oh, Danmark" er et system, som er bygget op omkring emner, der er relevante for udlændinge, som skal leve sig ind i en dansk hverdag, og som koncentrerer sig om talesprogsstrukturer. Her til hører overhead-plancher og bånd. Efterhånden som strukturerne indlæres, bliver tekststykkerne længere og længere. Der er også indbygget teoretisk grammatik med øvelser, som følger progressionen i det øvrige materiale.

I engelsk var vanskelighederne store. Her stod vi overfor at skulle planlægge ud fra en række ukendte faktorer, herunder især manglende oplysninger om elevforudsætninger. Ydermere var opgaven som sådan ny for os, idet der jo her ikke var tale om engelsk-undervisning på gymnasialt niveau, men såvidt vi kunne få oplyst, næsten så godt som på begynderniveau, og det uden fælles kommunikationsmiddel.

I begyndelsen af januar 1979 afholdt lærergruppen et møde med direktoratet, hvor relevant undervisningsmateriale blev diskuteret. Forskellige muligheder for engelsk materiale blev drøftet, forskellige navne - især L.G. Alexander - blev nævnt, forskellige sagkyndige (Danida, Danmarks Radio, Grønlands Seminarium, Folkeskolens Forsøgsråd) skulle rådspørges. Et besøg i Folkeuniversitetets Boghandel gjorde snart vores overvejelser mere konkrete. Hertil bidrog ligeledes et møde med en dansker, der har undervist i engelsk i Kina, og med en lingvist, der underviser på Flygtningehjælpens Sprogskole i København (bl. a. vietnamesere), og hvis råd og vejledning især med hensyn til fonetik og intonation har været os til stor nytte.

Vores daværende viden om eleverne begrænsede sig til følgende:

De havde måske nok alle haft nogen engelsk-undervisning i Kina, måske helt op til fire år, men under alle omstændigheder en undervisning, der efter vores begreber må karakteriseres som gammeldags, bestående hovedsagelig af gentagelser, gloseindlæring og oversættelse.

Deres alder: ca. 18 år, men nok mere umodne end danske 18-årige.

Viden om vesten: de havde været samlet (fra alle egne af Kina) i Peking ca. én måned for at blive forberedt på udsendelsen.

Viden om egen fremtid: næsten ingen.

Ud fra den grundholdning, at vores opgave var at sætte eleverne i stand til at lytte, forstå, tale, læse og skrive engelsk, måtte vi i de mange begynder-engelsk-systemer vi så på, finde et, som lagde op til en direkte og (forholdsvis) umiddelbar anvendelse af sproget som kommunikationsmiddel, som rummede audio-visuelle muligheder, og som - ikke mindst - indeholdt en temmelig stejl progression, taget i betragtning, at vi i løbet af 20 ugers undervisning skulle give dem ballast til at færdes ubesværet videre i det højere uddannelses-system.

De åbne spørgsmål var mange, hvorledes skulle vi ramme et passende niveau? Hvorledes undgå et kraftigt kultursammenstød og -chok i forbindelse med deres ankomst, indkvartering i danske familier og introduktion til det pædagogiske klima på en nyere dansk gymnasieskole? Og endelig, hvorledes sikre i engelskundervisningen, at deres videre mål, de videregående studier, blev tilgodeset?

Vi landede på systemet Active Context English, fordi det,

1. lever op til den direkte metodes krav
2. er fuldt udbygget m.h.t. audio-visuelt materiale
3. er temmelig fast struktureret m.h.t. grammatisk og syntatisk indlæring
4. tilbyder supplerende "readers", herunder "Technical Readers"
5. rummer en temmelig stejl progression
6. henvender sig til unge og/eller voksne uden at være alt for pjanket eller meningsløs på tekstholdssiden.

Andre systemer blev forkastet p.g.a. mangler i forhold til eet eller flere af ovennævnte punkter.

Bestilling afgik, og bøgerne ankom, men vi havde gjort regning uden de engelske postarbejders strejke i vinter, hvilket tvang os til - indtil påske - selv at indtale tekster og spørgsmål på bånd til sproglaboratoriebrug. Videre overvejede vi kraftigt selv at fremstille øvelsesmateriale beregnet på disse elevers særlige vanskeligheder, men måtte renoncere p.g.a. arbejdspress og manglende tid.

De specielt sproglige vanskeligheder vil vi i næste afsnit behandle samlet for dansk og engelsk, fordi der er mange lighedspunkter.

Grammatiske og fonetiske problemer

En række af de problemer, vi er stødt på i undervisningen, skyldes de meget store forskelle, der er mellem det kinesiske sprog og engelsk og dansk. Forskellene er dels af grammatisk og dels af fonetisk art.

Grammatiske forskelle

Det kinesiske skriftsprog er et tegnsprog, hvor hvert ord skrives som et - undertiden to eller flere - tegn, og hvert tegn har sin bestemte betydning. Tegnene og dermed ordene bøjes ikke. På det punkt adskiller kinesisk sig væsentligt fra dansk og engelsk, hvor en række ordklasser bøjes (substantiver, pronominer, verber, numeralier og - på dansk - adjektiver). Det betyder, at der til et ord på kinesisk kan svare flere ord på dansk eller engelsk.

De forskelle mellem sprogene, der får betydning, når kinesere skal lære dansk eller engelsk, skal i grove træk nævnes her, samt hvilke problemer det giver i sprogundervisningen.

Substantiver:

Både på engelsk og dansk bøjes substantiverne i singularis/pluralis, kusus, bestemt/ubestemt, og desuden er der to køn på dansk. Til alle disse forskellige former svarer der kun en form på kinesisk, idet der ikke er flere køn; og tal, kusus og bestemthed evt. fremgår af sammenhængen.

ex: 天 (tiān) betyder: en dag, dagen, dage, dagene
a day, the day, days, the days

人 (rén) betyder: en mand, manden, mænd, mændene
a man, the man, men, the men

For de kinesiske elever er det således nyt, at der er en bestemt eller ubestemt artikel knyttet til substantivet, og at der skal en endelse på i pluralis, og de udelader da også tit artikler eller bøjningsendelser eller tilføjer dem, hvor de ikke skal være. Det gør det ikke lettere, at artiklen er svær at høre, fordi den står tryksvagt.

ex: "det er en mand" gengiver kineserne som "det er mand", eller "drengen gav pigen en bold" som "dreng gav pige bold".

Substantivernes køn på dansk volder dem store kvaler, og det er nærmest et tilfælde, hvis de rammer rigtigt og f. eks. siger et bord og ikke en bord. Da der ikke er nogen regler, som kan hjælpe dem, er de nødt til at lære de enkelte substantivers køn udenad.

Adjektiver:

Adjektiverne bøjes på dansk i køn, tal og bestemthed.

ex: til stor, stort, store svarer: 大 (dà).

Det fører til bøjninger som: et stor hus, en røde dør, eller til fejl i begge ord: anden hjørnet, en gamle damen.

Pronominer:

Pronominer bøjes ikke på kinesisk.

ex: jeg, mig hedder 我 (wǒ)

han, ham, hun, hende, den, det udtales ens: tā
he, him, she, her, it

Verber:

På dansk og engelsk bøjes verber i tid, og i person på engelsk, mens man på kinesisk enten angiver tid med et adverbialt led eller med en partikel (et selvstændigt tegn).

ex: at være, er, var, har været	hedder	是 (shì)
to be, am, are, is, were, was, have/has been		
at gå, går, gik, har gået	hedder	走 (zǒu)
to walk, walk, walks, walked, have/has walked		

Kineserne har sværest ved at lære datidsformen og vælger i de fleste tilfælde nutidsformen. De glemmer verbalendelsen.

Til dansk og engelsk verbum + retningsadverbium svarer på kinesisk et retningsangivende verbum.

ex: gå op	hedder	上 (shàng)
gå ned	hedder	下 (xià)
gå ud	hedder	出 (chū)
gå ind	hedder	进 (jìn)

Problemet er her at huske at få adverbiet med især på dansk.

Præpositioner:

Præpositioner på kinesisk er egentlig verber, og kun hvis der følger et andet verbum efter fungerer det første verbum alene som en præposition.

ex: 到 (dào) betyder dels: til og dels: ankomme til

给 (gěi) betyder dels: til og dels: give

从 (cóng) betyder dels: fra og dels: følge

Præpositioner på dansk/engelsk er en selvstændig ordklasse uden verbal karakter, der skal derfor både et verbum og en præposition til i sætninger med præpositionsforbindelser. Når kineserne skal konstruere sætninger med præpositioner og evt. også retningsadverbium udelader de ofte præpositionen eller retningsadverbiet.

ex: han går op til 1. sal, bliver til: han går 1. sal

jeg går i skole i Avedøre, bliver til: jeg går skole Avedøre.

Sammenfattende kan man om de grammatiske problemer, der er knyttet til ordklasserne, sige, at de største problemer indtil nu har været at huske artiklerne og på dansk substantivernes køn, og bestemthedsbøjning, at huske præpositioner og retningsadverbier, at huske verbalendelser og at bøjje adjektiverne rigtigt.

Sætningsstruktur:

De syntaktiske forskelle fører ofte til forkert ordstilling på dansk og engelsk.

På kinesisk står nægtelsen mellem subjekt og verbum, mens den på engelsk og dansk (i hovedsætninger) står efter subjekt og verbum. Deraf opstår forkerte sætningskonstruktioner som denne:

ex: jeg ikke kommer

At der på dansk er forskel på strukturen i hovedsætninger og bisætninger (bisætning: subjekt - nægtelse - verbum), gør ikke problemerne mindre for kineserne, der ofte blander hoved- og bisætningsstrukturen sammen.

Tilmed får man omvendt ordstilling i hovedsætningen (verbum - subjekt - nægtelse), når sætningen indledes med et adverbialt led. Det fører til forkert ordstilling af denne art:

ex: i morgen jeg kommer

nu jeg gerne vil spørge dig.

Fonetiske forskelle

De kinesiske lyde og lydcombinationer adskiller sig fra engelsk og dansk dels ved, at en række af lydene - ca. halvdelen af konsonanterne - ikke findes på engelsk og dansk, og omvendt har vi nogle lyde, der ikke findes i det kinesiske sprog, og dels ved at der er meget få lydcombinationer i modsætning til dansk og engelsk.

Vokaler:

Der er færre vokaler på kinesisk end på engelsk og dansk, og kineserne har derfor svært ved at skelne vores vokaler fra hinanden og udtale dem rigtigt.

Dansk:

Da vokaler som e, ø (som i sø), æ ikke findes på kinesisk, udtaler de dem i stedet som vokaler de kender. e bliver i de fleste tilfælde til i:

ex: en udtales med i
 mere - - i
 elev - - i

og hvis ordet skrives med i er det helt sikkert, at udtalen bliver i, selvom den skulle være e:

ex: ikke udtales med i
 kvinde - - i, endda langt i
 ligger - - i, endda langt i

De kan f. eks. ikke skelne mellem ti og te og udtaler begge med i, hvorved det de siger bliver uforståeligt for danskere.

Af andre vokaler kan nævnes,

ex: ø bliver til y (sø udtales med y),
 eller til ä (bøger - - ä + j: b^äjer)
 eller til ö (som i dør) (brødre udtales med ö + j: br^öjer)
 æ bliver til a (lærer udtales med a)
 o bliver til å (kone udtales med å)

Engelsk:

ex: Penny udtales med i
 box udtales med u (som books)
 books udtales med ä (som box)
 work udtales med ä (som walk)
 walk udtales med — (som work)

Diftongerne på engelsk giver problemer, da de blander dem sammen,

ex: hair, hear, hire

Konsonanter:

De konsonanter, der volder kineserne størst problemer, er h og r og på engelsk s i konsonantforbindelser.

h udtales af kineserne som ch på tysk (ich, nacht): meget aspireret.

Når de skal sige han lyder det som hran, eller his som hris.

r er stemt men ikke rullet:

De kan ikke udtale det engelske r, der bliver til l eller ingenting: very udtales som veli eller vei. Ligeledes kan de ikke udtale det danske r, og ofte udelader de r: Roskilde bliver til oskilde, rådhus bliver til odhus.

På kinesisk findes der ikke konsonantsammensætninger.

Det giver på dansk problemer i sammensætninger som:

1. spr-, str-, skr-,

Kineserne har svært ved at høre -r- og at udtale -r-

ex: skrive bliver til skive.

2. br-, dr-, gr-,

ex: de har f. eks. svært ved at sige -r- i dreng.

3. bl-, fl-,

ex: flaske udtales som falske med en ekstra vokal som støttevokal.

blomst - - belomest med to støttevokaler.

Engelsk,

ex: apple udtales som apebe

stamps udtales som stampes

Kombinationerne s+j, s+y, t+y findes ikke på kinesisk, i stedet findes noget der minder om sj+i, sj+y, tj+y, og kineserne siger derfor

ex: sjyw i stedet for sy

tjyw i stedet for tyve.

Kinesiske ord ender enten på en vokal eller på -n eller -ng, mens dansk og engelsk har en lang række konsonanter og konsonantforbindelser, der kan stå i udlyd. Kineserne har svært ved at sige konsonanterne i udlyd og tilføjer ofte en støttevokal - f. eks. e

dansk ex: øl bliver til øle
 blomst bliver til belomest
 gul bliver til gule

Engelsk ex: it isn't bliver til it itzent
 Kate bliver til Kati
 club bliver til clube

Den kraftige nasalering er et af de kinesiske træk, der slår mest igen-
 nem i kinesernes dansk og engelsk.

Dansk ex: dreng bliver til dæng
 mand bliver til mæin eller mæing
 den bliver til dæing.

Tryk og intonation

Kinesisk er et enstavelsesprog, hvor hvert tegn udtales med een stavelse. Efter hver stavelse er der et lille stop i udtalen. Denne opdeling overfører de til dansk og engelsk, og det giver en helt forkert intonation, idet der på dansk og engelsk er en glidende overgang fra ord til ord. Her lyder det nærmest som en maskingeværssalve. Hvis tryk og intonation er forkert, bliver sætningen let uforståelig.

Når man skal vurdere, om kinesernes dansk og engelsk er forståeligt for andre end deres lærere, må man konstatere, at forkert tryk og intonation, kraftig nasalering og mange i'er bevirker, at man skal anstrenge sig meget for at forstå dem.

Niveauforskelle i engelsk

Udover de grammatiske og fonetiske problemer stødte vi i engelsk på proble-
 met niveauforskelle. Da kineserne ankom, viste det sig, at der var overor-
 dentlig stor forskel på deres engelskkundskaber. Nogle få af dem var i stand

til at føre en fri samtale på et forståeligt og forholdsvis grammatisk korrekt engelsk, det kneb derimod med det fonetiske. En stor del af dem havde et stort passivt ordforråd og var i stand til umiddelbart at forstå, læse og skrive tekstbogens øvelser, men havde svært ved at kommunikere såvel om teksten som i friere sammenhæng på forståelig måde. En lille gruppe havde et meget elementært kendskab til engelsk, de kunne forstå det skrevne sprog men var ikke i stand til selv at danne strukturer, og endelig var der et par stykker, der var helt uden forkundskaber.

Medvirkende årsager til disse forskelle var følgende:

Hovedparten af eleverne havde lært engelsk i 4 år i Kina, men de helt forudsætningsløse havde lært russisk i skolen i stedet for engelsk. Alle havde fået en måneds "brush-up" kursus i Peking før de ankom, og for et par stykkers vedkommende var det således første gang de beskæftigede sig med engelsk.

De store forskelle blandt de øvrige kan skyldes, at 4 års engelskundervisning i Kina kan være overordentlig forskellig, alt efter hvor i landet man befinder sig. Vi har ikke lavet en direkte undersøgelse af hvor megen undervisning de har modtaget, men det er sandsynligt, at undervisningen kan have været afbrudt i lange perioder, hvor de har været beskæftiget med manuelt arbejde. Udover dette kan lærerkræfter, materialer og metoder have varieret meget.

De store niveauforskelle medførte nogle pædagogiske problemer, der blev forstærket af, at eleverne ikke kunne arbejde sammen. Vores mål var fra starten at udjævne niveauforskellene, forstået på den måde at undervisningen blev tilrettelagt efter de svageste. Med det formål delte vi tidligt eleverne op i fem grupper af fire personer, grupperne var sammensat sådan, at der var nogle dygtige og nogle svage elever i hver gruppe, således at de der var længst fremme kunne hjælpe og støtte de andre.

Undervisningen var tilrettelagt på den måde, at vi gennemgik tekststykkerne i fællesskab, og derefter skulle eleverne i grupperne indarbejde de nye strukturer v.h.a. forskellige strukturøvelser. Men de kunne/ville/forstod ikke at hjælpe hinanden og bruge gruppen. De dygtige havde ikke tålmodighed til at hjælpe de svage, de sad med ryggen til og klagede over, at det gik for langsomt, og de gav sig til at læse videre i tekstbogen i stedet for at koncentrere sig om dagens tekst, og hjælpe deres kammerater. Resultatet af dette var, at indlæringen ikke blev effektiv for nogen af eleverne, ved efterbehandling viste det sig ofte, at de nye strukturer ikke var blevet internaliseret.

I klasseundervisningen medførte niveauforskellene en udtalt dominans fra de dygtige og en manglende koncentration. Når der blev stillet et spørgsmål, råbte de dygtige svaret i munden på hinanden, før de svagere fik tid til at tænke sig om, og når vi førte en samtale med de svageste, kunne vi være sikre på, at de andre ikke hørte efter.

Udover forsøget på at få eleverne til at samarbejde, og få dem til at forstå, at man også lærer noget ved at hjælpe og lytte til hinanden, søgte vi at afhjælpe niveauforskellene på følgende vis:

1. Ekstraundervisning:

De fem svageste elever fik i en længere periode fem timers ekstra engelskundervisning om ugen, ekstraundervisningen bestod hovedsagelig i repetition af tekstbogen.

2. Sproglaboratorieøvelser: Ved at indøve en del af de nye strukturer i sprog-laboratoriet i stedet for i grupperne fik vi mulighed for at koncentrere os om de svage, samtidig med at de øvrige var effektivt beskæftiget. Men vores konklusion på problemet er, at den eneste virkelige effektive løsning ville have været en lærer til fem elever.

En del af forklaringen på, at arbejdet i grupperne gik så dårligt, skal sikkert søges i forskellen mellem dansk og kinesisk pædagogik (se afsnittet forklaringer og vurderinger).

Forløbsbeskrivelse

Vi har i dette afsnit valgt at beskrive undervisningen, sådan som vi har oplevet forløbet - fagligt, pædagogisk og socialt. Vi mener, forløbet bedst kan beskrives i fire faser.

1. fase (1. uge)

Vi var alle meget nervøse for den første dag. Hvad var kineserne for nogle mennesker. Hvilke holdninger og forestillinger om undervisningen mødte de op med. Hvordan ville de reagere på os som lærere og på vores undervisningsmetoder. Ville de være stive og overhøflige, eller varme og hjertelige eller ingen af delene. Det er kun nogle få af de spørgsmål, der svirrede i vores hoveder, da vi første gang trådte ind i klassen.

Vi havde en tolk til at hjælpe os med introduktionen, der dels var en gennemgang af skema, fag- og lærerfordeling, dels var en redegørelse for vores undervisningsmetoder og -materiale i de to fag. Dette varede en time og så gik vi ellers i gang.

I løbet af denne første uge lærte eleverne i dansk at kommunikere omkring følgende strukturer:

1. hvad hedder + personlige pronominer
2. hvad er det - der er + en række adjektiver og substantiver.

Desuden lærte de tallene fra 1 - 12 og klokken. Eleverne følte, at de lærte meget, og at de kunne bruge det de lærte. De kunne spørge hinanden om, hvad de hed (det vidste de nemlig ikke på det tidspunkt). De kunne stille spørgsmålet "hvad er det?" til alle i deres omgivelser ligesom små børn, der skal tilegne sig et sprog og en begrebsverden. Med deres talviden begyndte de så småt at handle i skolens kantine, og klokken hjalp dem til at forstå det danske skoleskemas guddommelighed. Man møder kl. 8, en lektion er 45 min., en pause 10 min., frokostpause 30 min., osv.

Eleverne var enormt motiverede. De spurgte, og de snakkede, og de gentog, og de var henrykte, når kommunikationen lykkedes. Læreren var helt klart den person, der havde nøglen til det ukendte land, og eleverne hang ved os, de kunne ikke lære nok. Vi følte os som nogle dovne slyngler, hvis vi gik ned i kanten for at hente kaffe i en pause, og vi kunne næsten ikke komme fra dem, når vi skulle videre til vores øvrige undervisning. På dette tidspunkt havde vi allerede registreret nogle alvorlige udtaleproblemer og nogle grammatiske problemer, men alt i alt var vi overlykkelige. Så topmotiverede elever havde vi aldrig haft, og så betydningsfulde havde vi sjældent følt os.

For engelskundervisningens vedkommende var situationen en noget anden. Eleverne kunne her næsten alle noget i forvejen, alligevel valgte vi at starte med begynderbogen for at pejle os ind på et fælles niveau og finde en passende progression (se foregående afsnit).

2. fase (2. - 3. uge)

Denne umættelige lærelyst fortsatte i hele denne periode, kombineret med en utrolig stor arbejdsindsats fra elevernes side. Vi begyndte at få så meget overblik over situationen, at vi kunne registrere kinesernes måde at arbejde på. Iveren slår igennem på den måde, at de ikke kan vente med at sige noget, til det bliver deres tur, men svarer i munden på hinanden. Så snart læreren åbner munden og siger noget, kommer det tilbage i form af et fuldtonende 20-mandskor. Vi må til at forklare kineserne (på kinesisk), at i Danmark taler man ikke i kor, men en ad gangen, og at vi synes, det er mest hensigtsmæssigt for at alle kan blive hørt. De nikker smilende og forstående, når vi siger det, men praksis viser, at de ikke accepterer vores forklaringer. De bliver ved med at reproducere rent mekanisk. Vi finder ud af, at de ved sprogtilegnelse forstår oplæsning og gloseindlæring.

Med hensyn til gloseindlæring er der ingen grænser for deres ihærdighed. Udstyret med en kinesisk - engelsk ordbog og en lille kinesisk lommebog til at skrive ord op i, begynder deres udforskning af de to sprog. Ord skrives ned i den rækkefølge, man støder på dem, dvs. badekar, stoplys, kaffe osv. efter hinanden og aldeles uden systematik. Snart kan de også klare synonymmer, og vi skal så besvare spørgsmål om forskellen mellem slot, palads og palæ! Denne stærkt leksikalske sprogorientering gør, at kineserne konstant kræver sådanne irrelevante forklaringer, og de bliver meget skuffede, når vi ikke kan eller vil give dem "svaret".

Vi forsøger derimod at bibringe dem en forståelse af, at sproginlæring også omfatter fonetik, grammatik og syntaks. Specielt da forskellene mellem kinesisk og dansk/engelsk er så uhyre store indenfor disse områder (se afsnittet om grammatiske og fonetiske problemer), er det nødvendigt meget langt at fastholde korrekthedskravet. Deres udtale er dårlig, og sammenholdt med at de ikke forstår strukturerne i det de skal sige, er det ikke så underligt. Men vi insisterer på, at de skal kunne og kunne bruge, det de har lært, inden vi går videre. Det er her konflikterne opstår - kineserne opfatter det som vigtigere at komme videre med at kunne læse og tilegne sig gloser, end at kunne bruge det de lærer som et redskab til at kommunikere med hinanden og andre med.

At det talte sprog prioriteres lavt, kommer måske tydeligst til udtryk, da vi i denne periode introducerer gruppearbejde. Vi laver 5 grupper af 4 personer. Formålet er naturligvis at give den enkelte mest mulig taletid, og at få checket forståelsen af det indlærte gennem spørgsmål - svar situationer blandt eleverne.

Men eleverne opfatter først og fremmest denne undervisningsform som spild af tid. De kan ikke indse nytten af at kunne kommunikere med andre end læreren, og de er uimodtagelige for det banale regnestykke der siger, at 1 lærer og 20 elever i 45 minutter giver 2 minutters taletid til hver i en klasseundervisningssituation - forudsat at læreren ingenting siger - hvorimod gruppearbejdet giver meget mere. Mens læreren øver med en gruppe, sidder de re-

sterende 4 grupper tavst og venter på, at læreren skal komme hen til dem, og det tager sin tid, for den gruppe man først er gået hen til, holder både fysisk og psykisk fast ved en, indtil man slider sig løs.

Det var selvsagt en yderst frustrerende situation for begge parter, og der måtte gøres noget. Vi valgte sproglaboratoriet (SL) som løsningen. Vi bekender os alle som tilhængere af SL til begynderundervisning i sprog, men i vores situation var det ikke ukompliceret at komme i gang. På dansk findes der ikke programmerede undervisningsprogrammer, dvs. at man som lærer er nødt til selv at lave programmerne, og det er meget tidskrævende. Vi har først og fremmest koncentreret os om imitationsøvelser og fonetiske øvelser. Der findes programmeret engelskmateriale, men vores bånd var flere måneder undervejs fra England, så lærerne måtte også her lave programmerne selv. Pædagogisk set var dette arbejde umagen værd, da flere af SL's fordele harmonerer med kinesernes forestillinger om undervisning. Vi mener, der er følgende fordele:

1. eleverne opfatter SL som noget positivt og effektivt
2. giver den enkelte mulighed for at kommunikere med læreren
3. erstatter flere gruppearbejdsfunktioner
4. giver den enkelte maksimal taletid
5. skærper bevidstheden om korrekthed
6. læreren overlever

Vi mærker nu for alvor problemerne med at lære to sprog på en gang. For kineserne kan det ofte være svært at skelne dansk og engelsk fra hinanden, og gang på gang får vi engelske gloser for danske og omvendt. I dansktimerne bliver f.eks. vindue til window og dag til day. I engelsktimerne kan en sætning hedde: he is wearing a blå sweater, og når læreren spørger: havn't you got a notebook? lyder svaret: nej, det er en mappe. Tilmed er der indgået en aftale om, at de skal tale engelsk indbyrdes, og det fører især i dansktimerne til en sand forvirring. De kræver, at alt samtidig oversættes til engelsk, og når vi nægter det og søger at holde fast på det danske, går der en hurtig hvisken gennem klassen, hvor de dygtigste oversætter til engelsk for resten. Resultatet bliver, at de hæmmer deres egen indlæring af dansk og engelsk.

Denne fase lærer os meget om lærerrollens mangetydighed. Det er helt tydeligt, at kineserne har nogle forventninger til os, som er kulturelt betingede, og som vi derfor har svært ved at forholde os til. De klynger sig individuelt til lærerens person. I pauserne vil alle have individuel hjælp, og de kan ikke forstå, at de ikke kan træffe os udenfor timerne for at få faglig hjælp. De følger efter os til toget på vej hjem, og kører gerne 5 stationer for langt for at få forklaret nogle gloser. Vi gætter på, at man i Kina har en mere tutor-præget lærerordning, men må forklare dem, at en dansk gymnasielærers fortravlede hverdag ikke giver mulighed for al den støtte, de ønsker. Desværre, for hvis vi kunne have stået til rådighed efter deres behov, ville mange frustrationer være undgået på dette tidspunkt. Den utrolige motivation, eleverne lægger for dagen såvel i timerne som udenfor, overstiger enhver lærers vildeste drømme, men da der kun er en lærer til 20 af den slags elever, bliver det nødvendigt med en langt stærkere styring end vi bryder os om. Vi må optræde meget autoritært, insistere på, at de 19 tier stille, mens en bliver hørt, og det viser sig at være en næsten umulig opgave. Vi må afvise mange ivrige, spontane spørgsmål for at sikre den røde tråd i indlæringen.

3. fase (4. - 10. uge)

Den følgende fase i forløbet er lang, nok mest fordi udsvingene fra uge til uge bliver mindre og mindre, eleverne er faldet nogenlunde til og har til en vis grad akklimatiseret sig, de lærer hinanden at kende, og lærere og elever hinanden at kende indbyrdes.

Fasen er karakteriseret ved fortsat indlæring, og ved større og mere synlige problemer af disciplinær og social art.

Koncentrationen om det faglige er alvorligt dalende. Eleverne ønsker/kræver mere end vi kan give og vil have det hele på een gang. Vi kæmper og prøver at holde på deres koncentration, på at styrke dem og ruste dem med lidt tålmodighed. De læser aviser i timerne hver gang, der er kommet ny sending af "Folkets Dagblad". Nogle glemmer bøgerne, nogle har glemt at forberede sig på øvelserne. Der snakkes i krogene, der leges med de båndoptagere, den kinesiske stat har givet dem til støtte for indlæring. Dette opfattes så bogstaveligt, at læreren midt i en time simpelthen får stukket mikrofoner op i ansigtet, eller undervisningen afbrydes med en bøn om at skaffe en forlængerledning, fordi hvert dyrebart ord skal foreviges og aflyttes i det uendelige efter skoletid i de små hjem.

Vi oplever engang imellem os selv som de værste af vores egne folkeskolelærere for 25 år siden. Vi slår med pegepinden i bordet for at få ro, vi råber om kap med eleverne, og vi må trække ledningen til båndoptageren ud af stikket for at forhindre dem i at spille undervisningsbånd, mens der foregår noget ved tavlen, og vi må nærmest med magt fjerne deres egne båndoptagere fra klassen. I denne periode er vi totalt udmattede efter højst 2 timers forløb.

De sproglige øvelser går mindre godt. Der mangler koncentration omkring, vilje til, eller forståelse for deres værdi. Det eneste der kan samle rigtigt, er at dreje samtalen over på Kina og drage sammenligninger, eller at give realkommentarer og information om priser og samfundsmæssige forhold i Vesten.

Samtidig har kineserne opdaget de danske folkebiblioteker, hvorfra de henter alt lige fra elendige "Brush up your English" kurser (med tilhørende unaturlige bånd) til alskens båndbøger og børnebøger på dansk. At der så kan smutte en enkelt svensk ind imellem, behøver man vel ikke tage så tungt.

Men der arbejdes, og der gøres fremskridt. Især i sproglaboratoriet aktiveres hver og een og alle er med. Dog synes fremskridtene nok uendeligt små i forhold til de mål, der forventes nået på så kort tid. Hertil må føjes, at der i engelsk er tale om gigantiske fremskridt for de flestes vedkommende, idet vores metode forvandler en godt gemt passiv viden til aktiv sprogbeherkelse.

Da eleverne skal lære at skrive dansk og engelsk inden 1. juli, må vi nu i gang med det skriftlige, hvor urimeligt det end forekommer os. I engelsk lader det sig dog ret hurtigt gøre at gennemføre simple indsætningsøvelser og diktater. I dansk er det derimod noget af en tortur for eleverne at skulle skrive. Sproget er stadig meget fremmed for dem (de har kun været her 1½ måned). Man kan ikke blot skrive dansk, som man udtaler det. Det problem havde vi været os bevidst fra starten, hvor vi indøvede ordene og udtalen, inden eleverne så ordene på tryk. Vi ville undgå, at de udtalte ordene, som de skrives (f. eks. det ville blive udtalt d+e+t og ikke d+e). Nu har vi det modsatte

problem i forbindelse med det skriftlige: de skriver dansk, som de udtaler det - dvs. fonetisk. Vi begynder med nogle meget simple sætninger med kendte glosor og kendte strukturer og højst 3 - 4 sætninger af denne type: hvor meget koster den læsebog. Og alligevel er det en pine uden lige. Det tager mindst et kvarter at skrive sådan en diktat, og de er helt udmattede, opkogte og opgivende bagefter. Tilmed er diktaterne så fulde af fejl, at vi føler det som vanvid at lære dem at skrive dansk på dette tidspunkt. Resultatet er for dårligt i forhold til indsatsen, og nederlagene er for store. Fejlene er dels fejl som i det mundtlige (se det grammatiske afsnit) og dels stavfejl, der skyldes den fonetiske skrivemåde.

ex: væggen skrives vægn
tegnning skrives tænen.

De sociale problemer træder tydeligere frem og gør sig gældende i klassesituationen, hvor især gruppearbejdet volder problemer. Det bliver klart, at nogle dyrker socialt samvær også udenfor skoletiden, andre gør det ikke og bliver svagere derved, nogle snakker enormt godt og meget sammen, andre vender konsekvent ryggen til hinanden, også i gruppearbejder. Der er store forskelle iblandt dem, fagligt såvel som geografisk, måske er der ligefrem klasseforskelle (der er kun 1 arbejderbarn i gruppen). Hvem danner gruppe eller klike med hvem og hvorfor? Vi ved det ikke, kan blot konstatere problemerne og ydermere blive klar over, at der findes een eller flere ledere i klassen, og at den ældste af dem bestemt ikke har det godt, fordi han har svært ved det danske og åbenbart synes, han skal være bedst. Der er en drengeleder og en pigeleder, hvem har valgt eller udpeget dem, hvad er deres rolle(r)? Igen ved vi det ikke og tolkene kan ikke hjælpe os, da de på dette tidspunkt er ude af billedet. Vi kan kun konstatere, at det ikke gør arbejdsklimaet bedre, hverken for dem eller os. Omkring påske er der tre, der stiller deres mandat til rådighed og erklærer sig villige til at rejse hjem: de mener ikke, de kan klare opgaven.

Foreholder man dem problemerne og prøver (igen) at forklare dem, hvorfor det er vigtigt, at de hjælper hinanden i grupperne, har det kun en kort og begrænset effekt. Deres intellektuelle accept af vores fremgangsmåde og vores argumenter er klar nok. Men de praktiserer ikke gruppearbejdets idé, og ingen har nogensinde virkelig udøvet den indflydelse eller medbestemmelse, som vi (selvfølgelig) har lagt op til. Ethvert forslag fra os accepteres. Men det er vanskeligt at realisere intentionerne.

4. fase (11. - 16. uge)

I den 11. uge registrerer vi alle en forandring: der er ro i klassen, de hører på hinanden, og hvis der er tegn på uro, tysser de straks på hinanden, arbejdet i grupperne går bedre. Det viser sig, at de har holdt klassemøde og er blevet enige om at disciplinere sig selv. Den opgivende holdning er ikke længere så fremherskende, det er som om de begynder at få en smule selvtillid, de er ved at indse, at de faktisk har lært noget, og at de kan bruge det til noget, f. eks. kan de nu i dansk i forlængelse af en lektion om boliger skrive en lille historie om byer og boliger i Kina. Det går bedre. Der er færre fejl og ingen følelse af nederlag. Tilmed bliver det nu mere meningsfuldt at formulere sig skriftligt. De kan nu så meget dansk, at de er i stand til at skrive mindre historier i fællesskab.

Vi følger dette op med flere gruppeopgaver. Denne måde at arbejde på har desuden det formål at få eleverne til at arbejde bedre sammen og indse fordelene ved gruppearbejdet (se nedenfor om gruppearbejdet i denne fase). Resultatet er rimeligt, og eleverne er engagerede og morer sig under gruppearbejdet. Det eneste minus er, at den form tager lang tid. De sidste uger har vi ladet dem skrive et par korte stile hjemme, f.eks. har de i engelsk efter et besøg på Rigshospitalet skrevet en lille stil om det. Stilene er absolut ikke fejlfrie, men elevernes iver efter at skrive er stor, og de "korte" stile kan hos enkelte snige sig op på 2 - 3 sider. Ligeledes viser en del stor fantasi og variation i udtrykket. De har helt tydeligt behov for at kunne formulere sig på et højere niveau, end det indtil nu har været sprogligt muligt for dem.

Vi har også taget nogle initiativer for at forbedre det sociale miljø i klassen. Vi har ændret gruppesammensætningerne, således at grupperne nu er sammensat efter sociale i stedet for faglige principper. Vi har forsøgt en ny form for gruppeopgaver, der går ud på, at opgaven kun kan læses i fællesskab. Vi har forsøgt at forbedre kontakten med de danske elever ved følgende eksperiment: sidste skoledag inviterede 2a kineserne til morgenmad i deres klasse. Det blev en stor succes, der blev virkelig kommunikeret og udvekslet erfaringer. Kineserne følte, at de nu var i stand til at snakke med andre danskere end deres familier og lærere. Efter ferien vil vi arbejde videre med at forbedre kontakten til de danske elever.

Desuden er kineserne i denne uge (uge 22) startet på et introduktionskursus i fysik og matematik, hvor der især arbejdes på at indlære den nødvendige terminologi, og få ryddet de værste sproglige barrierer af vejen. De får her tilfredsstillende nogle intellektuelle behov og bliver stillet overfor andre udfordringer end i sprogundervisningen, hvilket bevirker, at de får et mere afslappet forhold til denne.

Vi befinder os midt i denne fase og kan derfor ikke sige noget afsluttende, men vi vil godt forsøge at præcisere, hvad de kan på nuværende tidspunkt i de to fag:

DANSK

- Forstå: De kan forstå danskere, når de taler tydeligt og i forholdsvis korte sætninger.
- Tale: De kan gøre sig forståelige overfor danskere med et vist besvær. Besværet er betydeligt mindre i skole- og familiemiljøet. Som eksempel kan nævnes, at de er i stand til at kommunikere i begrænset omfang i en telefon.
- Læse: De kan læse korte tekststykker med et lille ordforråd og en simpel syntaks.
- Skrive: De kan skrive korte frie opgaver, der er forståelige på trods af forskellige sprogføjl.

ENGELSK

- Forstå: De er i stand til at forstå engelskbogens lydbånd, som rummer situationer og dialoger indtalt af englændere i naturligt taletempo, uden at støtte sig til den trykte tekst.

- Tale: De kan kommunikere med hjemmene, skolen og hinanden uden større besvær, dvs. bedre end på dansk for de allerflestes vedkommende.
- Læse: De kan læse længere tekster, f. eks. en Easy Reader A med et ordforråd på 650 ord.
- Skrive: De kan skrive korte frie opgaver med lidt færre sprogfejl end på dansk.

Forklaringer og vurderinger

Det er ikke så svært at finde forklaringerne på den meget fine start på undervisningen. Kineserne var ivrige efter at komme i gang, og det sproglige spring fra absolut ingenting at kunne (i dansk) til at kunne kommunikere - omend i meget begrænset omgang - er langt større og erfaringsmæssigt langt mere tilfredsstillende end den langsommere progression, der følger efter.

Lærerens rolle er derfor også meget taknemmelig. Dels føler man et enormt behov fra eleverne for at tilegne sig den viden læreren sidder inde med, dels kan man på dette stadium temmelig præcist måle, hvad eleverne lærer fra time til time, og at der hele tiden er tale om fremskridt.

Når vi beskriver den 1. fase meget rosenrødt, og i de øvrige fokuserer mere på problemerne, skyldes dette for 1. fases vedkommende nok, at vores danske gymnasielærerbevidsthed slår igennem. Det skal forstås på den måde, at når man bliver stillet overfor en gruppe elever, der konstant trygler om at lære noget, og som vil yde en hvilken som helst arbejdsindsats for at nå målet, så er det en meget stor oplevelse. Hvornår oplever man noget tilsvarende i en dansk gymnasieklasse? Med de erfaringer, vi har i dag om problemerne, der har været knyttet til undervisningen, ville vi nok være mere reserverede overfor den 1. fase, hvis der dukkede et nyt hold kinesere op.

Det er også vigtigt at slå fast, at denne fase var meget kortvarig, og at prøve at finde ud af hvorfor. Vi mener, hovedforklaringen skal søges i forskellen mellem dansk og kinesisk pædagogik. Disse 20 kinesere er blevet sluset ind i et skolesystem, som er fundamentalt anderledes end deres eget, og det sker naturligvis ikke omkostningsfrit. Vi ved ikke noget meget præcist om kinesisk pædagogik, men ud fra de erfaringer, vi har gjort med disse 20 kinesere, tør vi godt hævde, at følgende punkter er væsentlige elementer:

1. leksikalsk og mekanisk indlæring, herunder højtlesning, talen i kor og udenadslære,
2. klasseundervisning (gruppearbejde eksisterer ikke),
3. man skal være den bedste og vise det overfor læreren.

Vores pædagogik bygger på følgende hovedelementer:

1. det talte sprog som meningsfuldt kommunikationsmiddel,
2. gruppearbejde og samarbejde,
3. at tage fagligt udgangspunkt i den svageste elev.

Forskellene kan karakteriseres som et pædagogisk kulturchok for såvel elever som lærere. Eleverne har i hele undervisningsforløbet intellektuelt

accepteret vores metode, og vi har brugt megen energi på at forklare dem den, men vi har selvfølgelig ikke kunnet ændre noget fundamentalt ved deres adfærd og holdninger, som bygger på mindst 10 års kinesisk skolegang. Lærerne har heller ikke været villige til at ændre deres pædagogik. Dels har vi ikke ment, vi kunne uden et langt større kendskab til kinesiske forhold, og dels har vi ikke villet, da vi betragter den kinesiske pædagogik, som vi har oplevet den, som langt tilbagestående for vores egen. Men disse problemer har fastholdt os i nogle frustrationer, som kun er blevet overvundet af elevernes seje vilje til at ville lære disse to sprog på trods af konflikterne. Hvis vi skulle begynde forfra i dag, ville lærerne nok være indstillet på en noget større pædagogisk fleksibilitet. Det gavner ikke undervisningsklimaet og dermed indlæringen hele tiden at skulle affeje, sige nej og bremse eleverne i deres iver efter at lære på egne præmisser, men når man ikke kender disse præmisser, bliver man meget tilbøjelig til at holde fast i sine egne for dog at have den fornemmelse af fast grund under fødderne. Desuden har vi af tidsmæssige grunde ikke haft tilstrækkelig mulighed for at eksperimentere undervejs.

Den bedste erfaring vi har er nok anvendelsen af sproglaboratoriet. Denne undervisningsform kunne man f.eks. anvende endnu mere, end vi har gjort. Selv om lærerne opfatter det som en undervisnings-teknologisk løsning på nogle langt mere omfattende problemer, så tilfredsstiller det elevernes behov til gavn for indlæringen.

I 3. fase, hvor eleverne arbejdede mindst hensigtsmæssigt med det faglige, kan vi pege på yderligere nogle forklaringer. De var kommet til et punkt, hvor de både kunne læse og tale nogenlunde sammenhængende, men tekstmaterialet mangler indholdsmæssige udfordringer (især i dansk). Det er et kendt problem i al fremmedsprogsundervisning for voksne: hvordan kombinerer man et "lille" sprog med et "stort" indhold? Det var helt tydeligt, at eleverne her manglede noget, og at det var årsagen til deres formelige plyndring af folkebibliotekerne.

Samtidig var deres aktive ordforråd nu temmelig stort, og de følte ikke, de kunne få lov til at bruge det, fordi de konstant blev fastholdt på elementære problemer (artikler, bøjningsformer osv.). De følte sig hæmmede og dumme, men dette arbejde mener vi var nødvendigt for overhovedet at gøre deres sprog kommunikerbart. (se også afsnittet om grammatiske og fonetiske problemer).

En yderligere forklaring må søges i det pres, eleverne føler ligger over dem fra den kinesiske stats side. Staten bekoster en efter kinesiske forhold fantastisk dyr uddannelse på dem, og de føler sig forpligtede til at give valuta for pengene. Den snævre tidsramme, der er sat for sprogindlæringen, forstærker dette pres yderligere. I den oprindelige aftale opererede man med 20 ugers undervisning i dansk og engelsk. Efter disse 20 uger skulle kineserne være i stand til at beherske begge sprog på en sådan måde, at de kunne starte på undervisning i matematik, fysik og kemi. For os stod det fra starten klart, at kineserne ikke ville være i stand til at tale flydende dansk den første juli, men det gjorde det ikke for eleverne selv. De var blevet bibragt den opfattelse, at der var afsat en bestemt periode til at lære sproget i, og ved den periodes udløb skulle de kunne det.

Da det efterhånden som tiden gik viste sig mere og mere vanskeligt at leve op til denne umulige opgave, blev eleverne mere og mere frustrerede og følte sig dumme og utilstrækkelige. De søgte at kompensere for den manglende

progression ved en enorm arbejdsindsats, der desværre også havde nogle uheldige konsekvenser. De brugte nemlig for en stor dels vedkommende deres energi forkert. I stedet for at prøve at fastholde det lærte, brugte de deres energi på at finde og bearbejde nyt materiale, som de ofte ikke forstod, f. eks. gik nogle på biblioteket og lånte engelske romaner, som de "læste" ved at slå hver eneste ny glose op og skrive den ned i deres notesbog, uden at forstå sammenhængen sprogligt og indholdsmæssigt, og uden at kunne huske og bruge de nye glosser i andre sammenhænge. En anden bagdel ved den måde de arbejdede på var, at de ofte sad oppe til langt ud på natten og læste med det resultat, at de kom dødrætte i skole næste dag. En tredje ulempe var, at de følte, det var spild af tid at beskæftige sig med andet end bøger, de havde ligefrem dårlig samvittighed, hvis de brugte for megen tid til at snakke med deres familier om andet end lektielæsning. Modsætningen mellem den enorme arbejdsindsats og det - efter deres opfattelse - pauvre resultat var enormt frustrerende.

Med hensyn til fremgangen i den sidste del af forløbet er det svært at give nogle endelige forklaringer, da vi ikke har afsluttet det, men vi kan pege på følgende muligheder:

Onsdag den 9. maj holdt vi møde med værtsfamilierne, hvor vi gjorde rede for vores opfattelse af problemerne - fagligt, pædagogisk og socialt - og især tog fat på, hvad der for os var de største problemer: Elevernes manglende evne/vilje til at arbejde sammen og det individuelle præstationsræs. Den følgende mandag registrerede vi alle en mærkbar bedring, der i det store og hele har holdt sig. Måske er der her nogle autoritetsgange, vi ikke forstår. Vi kan i hvert fald konstatere, at hvad vi har forsøgt at gennemføre i flere uger pludselig lykkes.

En anden forklaring kan være, at de i denne fase får nogle oplevelser af at kunne kommunikere, som er kvalitativt anderledes end tidligere. Et eksempel er morgenmaden med 2a på sidste skoledag.

Ydermere træder motiveringen - der selvfølgelig hele tiden har været til stede - tydeligere frem i det øjeblik, de starter på matematik og fysik. Nu skal de bruge sproget for at udføre de stillede opgaver, og det bliver meningsfuldt på en anden måde.

En større social tryghed kan også være en medvirkende årsag. De har nu været her så længe, at de er ved at falde til i hjemmene og i skolen.

Konklusioner

Vi har i det foregående beskrevet rammerne omkring dette specielle undervisningsforløb. Vi har behandlet de faglige, pædagogiske og sociale problemer. Vi vil i det følgende konkludere i omvendt rækkefølge.

Som det fremgår, har den faglige indlæring været stærkt hæmmet af de store fonetiske og grammatiske forskelle mellem kinesisk og dansk/engelsk. At det trods alt er lykkedes at nå de resultater, vi har, skyldes hovedsageligt elevernes enorme arbejdsindsats. Deres store selvdisciplin og ensartede og for dem helt selvfølgelige arbejdsindsats har gavnet det faglige niveau og ført til en stejl progression.

Med hensyn til det pædagogiske må vi konkludere, at vi ikke har kunnet overvinde konflikten mellem kinesisk og dansk pædagogik. Det ville selvfølgel-

lig også være naivt at forestille sig, at dette kunne lade sig gøre på nogle få måneder! Samtidig må vi fastslå, at det er på dette punkt, både elever og lærere har oplevet de helt store frustrationer. På denne baggrund er det forbløffende faglige resultater, der er nået uden alvorlige psykiske sammenbrud.

De sociale relationer har været præget af usikkerhed på begge sider. Dette har haft en uheldig virkning på arbejdsmiljøet, dels fordi elever og lærere har haft svært ved at forstå hinandens adfærd og roller, og dels fordi der har været problemer eleverne indbyrdes, som vi ikke forstår, men som bl. a. kan hænge sammen med, at de er sammenbragt fra hele Kina og ikke kendte hinanden, da de kom. Disse problemer kunne eventuelt have været afhjulpet, hvis tanken om konsulentbistand var blevet realiseret.

En lang række af de faglige, pædagogiske og sociale problemer kunne være blevet minimaliseret, hvis de økonomiske forhold - rammerne omkring dette undervisningsforløb - havde været bedre.

Først og fremmest må vi konstatere, at der ved indgåelsen af aftalen mellem de to lande ikke har fundet pædagogiske overvejelser sted.

Dernæst er det hasarderet at tro, at det på 20 uger - der i øvrigt blev til 16 - kan lade sig gøre at lære at forstå, tale, læse og skrive to så fremmede sprog - og så på en gang! Presset har ikke været mindre af, at målet har været at kvalificere eleverne til at kunne modtage matematik- og fysikundervisning på dansk med henblik på en højere uddannelse allerede i februar 1980.

Endelig er opgaven så speciel, at det er en urimelighed, at 20 elever skal nøjes med en lærer ad gangen (holdstørrelsen er ved den slags specialundervisning normalt på 6 - 10 elever).

Men pædagogik og økonomi går som bekendt sjældent hånd i hånd.

Avedøre, juni 1979

Vivian Balslev
Jes Lundt Hansen
Ann-Grete Hugger
Agnes Witzke

RAPPORT FRA TOLKE/KONSULENTGRUPPEN

Vores arbejdsområder har været:

1. planlægning af de kinesiske studenters ankomst
2. tolkning
3. kontakt mellem de danske indkvarteringsfamilier og de kinesiske studenter
4. sociale aktiviteter
5. besøg på virksomheder og institutioner
6. Påskelejrskole
7. undervisning af de danske forældre.

1. Planlægning

I begyndelsen af februar blev vi indkaldt til det første koordinerende møde med Ole Thorup, hvor vi gik i gang med planlægningen af de kinesiske studenters ankomst, inddelte dem i mindre grupper på fem studenter med en hovedansvarlig tolk og indplacerede dem i forskellige danske hjem. Planlægningen var dog meget vanskelig, da vi ikke havde mange konkrete oplysninger på forhånd.

Der blev afholdt et introduktionsmøde med de danske "forældre", hvor repræsentanter fra Venskabsforbundet Danmark-Kina startede med et foredrag om "hverdag i Kina". Bagefter sad vi i små grupper, og her kunne forældrene stille spørgsmål til os, som vi besvarede ud fra den erfaring og viden, vi har fået i Kina. Det viste sig, at de fleste forældre vidste meget lidt om Kina, og at en sådan introduktion derfor var meget vigtig.

2. Tolkning

Nogle af os har fungeret som tolke ved modtagelsen af kineserne i lufthavnen, på introduktionsdagen på Avedøre Statsskole og siden, når der har været behov ved formelle lejligheder, eller når skolen har villet give kineserne konkrete oplysninger. I den første periode, da de kinesiske studenter og deres indkvarteringsfamilier endnu ikke kunne kommunikere med hinanden, virkede vi selvfølgelig også som tolke.

3. Kontakt

De kinesiske studenter har været inddelt i grupper på 4 - 5 efter deres indkvarteringshjems beliggenhed. Hver gruppe har været tilknyttet en fast tolk. I to af grupperne deltes arbejdet af to tolke. I begyndelsen brugte vi mest tid i hjemmene på at forklare den daglige rytme, hvilken plads de kinesiske studenter ville indtage i familien og praktiske ting som deltagelse i husarbejdet, madvaner, hygiejne osv. Disse ting har studenterne i de fleste tilfælde været meget hurtige til at indpasse sig efter.

De kinesiske studenters umodne opførsel og ubetænksomhed har skabt problemer i nogle hjem og i undervisningen. Problemerne er små og af praktisk karakter, men kan være uhyre irriterende, da de kommer igen og igen. Det drejer sig f. eks. om, at en hund konstant lukkes ud trods gentagne forbud, at de ikke lader en besked gå rundt, skønt der er blevet bedt om det flere gange, at de hører båndoptager på så høj styrke i undervisningstiden, at andre

klasser bliver forstyrret. Denne ubetænksomhed og egoisme skyldes nok, at de som unge lovende studerende ikke rigtig har haft noget kollektivt ansvar, men kun ansvaret for deres individuelle studier. I et centraliseret land som Kina har beslutningsprocesser oftest ligget hos bestemte ansvarshavende personer, der så har givet nøje instrukser videre. I visse situationer har det vist sig at være vanskeligt for de kinesiske studenter at administrere den tilsyneladende større frihed og krav til individuel hensynsfuldhed, som de møder her. Efterhånden har vores opgave mest været at skabe forståelse for problemer, som er opstået på grund af kulturelle forskelligheder.

Det har været vigtigt for "forældrene" at have nogle mennesker, de har kunnet henvende sig til i tilfælde af problemer eller misforståelser. Samtidig mener vi, at det har været godt for studenterne, at vi har fungeret som mellemlid, både fordi vi kan tale sproget og også fordi fire af os har prøvet at være udenlandske studenter i Kina. Det har givet dem en tryghedsfølelse ved os, som har gjort det lettere for dem at sige til, når der er opstået problemer. Der er ingen tvivl om, at det for kineserne er en stor fordel at bo i private hjem. De har kunnet lære dansk meget hurtigere, end hvis de havde boet i kinesiske grupper, og de er meget hurtigt blevet sluset ind i dansk hverdag. For forældrene har det både været meget spændende og samtidig en stor udfordring, fordi kineserne fungerer meget anderledes end unge vesteuropæere. Der har ikke været nogle problemer med at komme sent hjem, spille for høj musik og sådan noget, snarere har problemet været, at kineserne har været meget tidskrævende og har haft en tilbøjelighed til at bruge hjemmet som sted for privatundervisning mere end til socialt samvær. De er meget målrettede og kender ikke til "dansk hygge". Det har også været svært for nogle af dem at forstå, hvordan vores familier fungerer. Derfor vil vi kun anbefale familier med god tid og overskud at få kinesiske studenter indkvarteret. Hvis man har tid og overskud, kan det til gengæld være til stor glæde for begge parter.

4. Sociale aktiviteter

Udover at fungere som mellemlid mellem de danske familier og studenterne, har vi vist dem lidt af København, gået i varehuse og haft dem på besøg hjemme hos os selv, sådan at de har set andet end deres familier og skolen. Vi har også arrangeret besøg på virksomheder og institutioner, beskrevet i detaljer under punkt 5.

5. Besøg på en række virksomheder og institutioner

Planlægningen (begrundelsen). Vi syntes, at der skulle gives de kinesiske studenter lejlighed til at skaffe sig et mere dybtgående kendskab til danske forhold, end det de ville kunne få alene ved at sidde på skolebænken i Avedøre, eller gennem deres eventuelle samtaler med de danske værtsfamilier. Og det skulle foregå straks fra begyndelsen af deres ophold i Danmark. Fordi tingene i Danmark på mange måder fungerer så helt anderledes end i Kina, at man ikke kan slutte fra, hvad man ved om det ene, til at vide noget om det andet; og det ville ikke være godt, om kineserne gennem deres mange år her, og også efter de til sin tid kom hjem, skulle risikere at gå rundt med et forkert eller meget mangelfuldt billede af danske forhold, eller muligvis slet ikke vide, hvad de turde tro om Danmark.

En anden grund til, at vi fandt det vigtigt med nogle specielle arrangementer til indførelse i danske samfundsforhold, var den, at de skoler i Kina, der har optaget udenlandske studerende, altid vil sørge for at arrangere en række besøg for disse rundt om på virksomheder og institutioner ude i det kinesiske samfund, så at de udenlandske studerende kan få lejlighed til at skaffe sig et mere dybtgående kendskab til kinesiske forhold.

Da fire af os i tolkegruppen har været udenlandske studerende i Kina og synes, at vore kinesiske skolebesøg på virksomheder og institutioner har været meget givende, besluttede vi, at arrangementet for kineserne her skulle have en lignende form.

Vi lagde en plan med besøg hveranden uge fra 15. marts til udgangen af juni 1979 på 5 store moderne virksomheder og 3 betydningsfulde institutioner, nemlig: Carlsberg, B & W, Politiken, Vestforbrænding, Stålvalseværket i Frederiksværk, og Folketinget, Rigshospitalet, Det Kongelige Bibliotek og dets Orientaliske afdeling.

Tolkegruppen skulle selv stå for alt i forbindelse med disse besøg (af-tale med de steder vi skulle besøge, afhentning af kineserne til besøget, ledsagelse og fornøden tolkning under besøget). Vi mente, at vi kunne klare os med udelukkende at bruge offentlige befordringsmidler og ikke behøvede at have nogen turistbus til rådighed, som det ellers er reglen ved skolebesøg her som i Kina. Så kunne kineserne jo også få lært at tage rundt på egen hånd i København.

Gennemførelsen. Af forskellige grunde (bl. a. en skemaændring der medførte øget skolegang for kineserne) har nogle af de planlagte besøg måttet aflyses eller udskydes til senere. Den endelige besøgsrække blev derved: Danmarks Tekniske Højskole, Carlsberg, B & W, Politiken og Rigshospitalet.

Folketingsbesøget, der ikke blev til noget i denne omgang, anser vi for så væsentligt, at det nok burde gennemføres til efteråret i stedet for. Da vil kineserne jo også kunne så meget mere dansk end de kunne, da besøget skulle have fundet sted, så de direkte vil kunne følge, hvad det er der foregår, uden for megen tolkning.

Udbytte. Vi synes, besøgene har været en succes. Kineserne er fra første færd kommet med mange interesserede spørgsmål og har især bemærket sig den højere grad af automatisering, de få arbejdere på de store virksomheder og disses høje lønninger, hvilket alt sammen er anderledes end i deres eget land. På DTH blev der bl. a. anledning til en spændende diskussion mellem danske og kinesiske studenter om studieforhold i Danmark og Kina. På Carlsberg blev det bl. a. til en snak om aktuelle strejker i Danmark, og spørgsmål om ejerforholdene på sådanne store virksomheder. På B & W spurgtes der bl. a. om personalets, navnlig teknikernes situation i tilfælde af svingninger i værftets produktion. På Politiken havde en chefredaktør bl. a. fortalt om bladets kamp mod det feudale aristokrati ved dets grundlæggelse og blev spurgt om, hvad bladet i vore dage kæmpede mod. Der stod nogle gamle og halvmoderne sættemaskiner fremme i trykkerilokalerne endnu, mens trykkeriet nu udelukkende anvendte den ny, edb-styrede teknik, og kineserne sammenlignede interesseret. På Rigshospitalet spurgtes der bl. a. om antallet af læger, personalets arbejdstid og lønninger, og kineserne var især imponeret over, at en sygeplejerske maskinelt kunne overvåge 8 hjertepatienter på en gang. Hospi-

talet, der ellers aldrig tog mod studenterbesøg, gav gruppen en meget hjertelig modtagelse ved overlægerne på tre af de afdelinger, vi besøgte, nemlig hjerteafdeling, nuklearmedicinsk afdeling og psykiatrisk afdeling (hvor gruppen desuden mødte en kinesisk læge), og gav os også besøg på fødeafdeling, på afdelingen for små kuvøsebørn, samt i det enorme køkkenanlæg. Da vi i bussen på vej til besøget passerede forbi Kommunehospital, benyttede vi lejligheden til at fortælle gruppen, at det var nu ikke alle hospitaler i Danmark, der var så moderne som Rigshospitalet. Under lejrskolebesøget på Øernes Mejeri i Slagelse havde kineserne især hæftet sig ved den enormt høje grad af automatisering der. Og i forbindelse med besøget der og på gården, der var specialiseret i mælkeproduktion, blev det til en snak om, hvor de små lokale andelsmejerier og de fattigere småbønder blev af i Danmark, og om udviklingen inden for landbruget.

Tolkning under besøgene. Ved gruppens første besøg, på DTH, var vi to tolke med, sådan som det netop var blevet forudsat ved planlægningen af hele programmet. Så snart kinesergruppen skulle dele sig op i smågrupper for at besøge de danske førsteårsstuderendes studiegrupper, var det lidt af et problem, at vi kun var to tolke. På det tidspunkt - 1½ måned efter ankomsten - kunne kineserne endnu meget lidt dansk. Heldigvis kunne mange af dem engelsk nok til, at de på egen hånd kunne snakke med danskerne i studiegrupperne.

Der har i reglen været en tolk i funktion, når kinesergruppen var samlet under et besøg (som introduktionen før rundgang på stedet, og spørgsmål/svar efter rundgang). Under selve rundgangen har det været desto bedre jo flere af os fra tolkegruppen, der har været med; under lejrskolen var vi fire med på Slagelse-mejeriet, vi var tre med på Carlsberg, og igen fire på B & W. Tolkearbejdet under besøgene har taget varierende former. Snart har kineserne forlangt fuld tolkning af det hele (altid ved spørgsmål/svar, sommetider også ved introduktionen). Snart har gruppen villet have stedets guide til at give hele sin introduktion på engelsk, og så skulle vi blot give enkelte glosser på kinesisk. Snart har de villet have guiden til at tale dansk i stedet ligeledes med enkelte kinesiske glosser opgivet af os. Efterhånden er det gået helt fint med at kunne bruge dansk til at forklare dem, hvad det er vi ser, og så kun hvis de slet ikke forstod det danske, slog vi over i kinesisk for et kort øjeblik.

Efterbearbejdelse i klassen. Vi havde håbet, at besøgene bagefter kunne være blevet brugt som materiale til samtaler i danskundervisningen. På grund af manglende kommunikation mellem lærergruppen og tolkegruppen blev dette desværre ikke til noget.

Generelt kan vi konkludere, at det er meget vigtigt for planlægningen af alle aktiviteter i forbindelse med de kinesiske studenter, at de forskellige involverede grupper mødes og får tid til at samarbejde planer. Dermed kan man opnå det fulde udbytte, og økonomisere med tiden ved at lægge klare linier.

6. Lejrskole

I påsken var vi på lejrskole i Stuby ved Vordingborg. Formålet var at lære kineserne dansk i en mere praktisk sammenhæng og få dem til at slappe lidt af. På lejrskolen var der syv fra tolkegruppen. Der var fire ad gangen, en var der i hele perioden, de øvrige skiftede midt i påsken. De kinesiske stu-

denter blev inddelt i fire grupper, som de netop var begyndt at bruge i skoleundervisningen. Disse grupper fungerede både i undervisningssammenhæng og omkring de praktiske funktioner som madlavning, rengøring osv., sådan at hver gruppe stod for det praktiske en dag ad gangen. Om formiddagen var der gruppearbejde og om eftermiddagene fortsatte vi enten gruppearbejdet eller tog på udflugter. Der var arrangeret udflugter til en bondegård, et mejeri, Vordingborg og Ålholm bilmuseum. Vi tilrettelagde gruppearbejdet ved hjælp af samtaler, spil og lignende, sådan at vi undgik direkte brug af deres almindelige skolebøger. Om aftenen slappede vi af, spillede kort, sang kinesiske og danske sange og fortalte historier. Det gav dem en mulighed for at lære hinanden bedre at kende, idet kun få kendte hinanden hjemmefra.

Efter lejrskolen holdt vi et møde med kineserne for at vurdere og kritisere lejrskolens forløb. Kineserne kritiserede lejrskolen for, at der var for lidt konkret undervisning. De ønskede en fastere struktureret dag, og de kritiserede de dårlige læsefaciliteter på stedet. Kritikken viser tydeligt, at vi har forskellige opfattelser af, hvad undervisning og indlæring er. Kineserne opfatter undervisning som noget, der foregår i fastsatte omgivelser og rammer, og derfor har det været vanskeligt at løsrive undervisningen fra bøger. Det var svært at få dem til at slappe af, fordi de hele tiden ønskede at "lære" noget og ikke mente, at aktiviteter som gåture, spil og madlavning kunne fungere som ramme for sproglindring. På grund af deres utrolige målrettedhed var det i det hele taget svært at få dem til at slappe af, men det lykkedes, og det var dejligt at se dem finde sammen i smågrupper og snakke til langt ud på natten. Vi synes selv, at vi var for dårligt forberedt til at give en tilfredsstillende undervisning på lejrskolen, vi havde også kun fået en uges varsel.

Det var et meget anstrengende ophold for alle lejrskolelederne, fordi kineserne konstant bombarderede os med spørgsmål og snak fra tidlig morgen til sen nat, derfor anbefaler vi kraftigt fire lejrskoleledere til en gruppe på 20 studerende. Samtidig var det også meget dejligt, fordi vi kom tættere ind på livet af hinanden.

Vores endelige vurdering af et lejrskoleophold er, at man må bruge mere tid på forberedelse og koordinering af undervisningen; men der kan ikke være tvivl om, at det er meget udbytterigt for alle parter.

7. Undervisning af forældrene

Forældrene har fået tilbudt undervisning i kinesisk, en dobbelttime om ugen med en fra tolkegruppen som lærer.

Vi havde flere formål med dette undervisningstilbud:

1. Tilfredsstillende den meget rimelige interesse og nysgerrighed efter selv at få indsigt i det kinesiske sprog, som "forældrene" naturligt måtte komme til at føle ved at have fået en kineser i huset.
2. Medvirke til at bytte de sædvanlige roller lidt om. Det ville hele tiden være danskerne, der skulle lære de kinesiske studenter noget. Men når kinesernes "forældre" gik i gang med at lære kinesisk, ville der pludselig opstå en situation, hvor kineserne kunne optræde som læremestrene. Det ville føre værtsfolk og kinesere sammen på en helt ny måde.

3. Lære "forældrene" noget kinesisk, som de ville kunne bruge til at kommunikere med i en snæver vending, hvor det af en eller anden grund glippede med dansk og engelsk.

Vi lagde så megen vægt på dette 3. punkt, da vi i tolkegruppen planlagde undervisningstilbudet, at vi besluttede ikke at bruge eksisterende lærebøger til "forældrenes" kinesiskundervisning, men selv fremstille et materiale, nøje tilpasset "forældrenes" situation.

Det blev Kari-Nina, der blev lærer for "forældrene", og hun lavede så et særligt undervisningsmateriale til dem. Hun bestræbte sig på, at de skulle lære den grundlæggende grammatik hurtigt og i kortfattede lektioner, som i de kinesiske lærebøger, men ved hjælp af ord og vendinger fra dagligsproget, og ikke en slags avisprog som i de kinesiske lærebøger. Endvidere skulle de lære forholdsvis flere ord i (kinesisk) lydskrift, men til gengæld kun de kinesiske skriftegn for nogle stykker af ordene, hvor de i de kinesiske lærebøger ville have fået opgivet skriftegn for ethvert ord, men til gengæld også så meget færre ord. Det var kort sagt et talesprog, kinesernes "forældre" skulle lære.

Det er let nok at sige, at man vil lave sit eget undervisningsmateriale. Men i praksis tager det uforholdsmæssig lang tid (det skal bl. a. revideres et utal af gange) at lave noget, der både kan overvinde mangler ved eksisterende lærebøger, som kan videreføre og kombinere, hvad der er godt ved forskellige lærebøger, og så samtidig ikke selv må være behæftet med andre mangler. Når Kari-Nina overhovedet gav sig i kast med det, var det, fordi hun ikke anså det for nogen særlig svær opgave, efter tre års studieophold i Kina, og efter at hun før har lavet eget undervisningsmateriale (der ganske vist kun var et supplement til den lærebog, som et studenterhold ellers anvendte).

Undervisningen i kinesisk for "forældrene" kom først til at starte godt en måned efter, at kineserne var flyttet ind hos dem. Dermed havde kineserne med deres tolv ugentlige dansktimer og masser af tid til forberedelse selvfølgelig fået så stort et forspring sprogligt, at "forældrene" ikke nåede at kunne få virkelig brug for det kinesisk, de kunne lære i vores timer.

Derved kom så meget mere vægt til at ligge på de to første af formålene. Timerne syntes også at kunne opfylde dem: nogle af "forældrene" har fortalt, hvordan deres kineser var meget optaget af, at de lærte kinesisk, og hjalp dem med at indtale kinesisk på bånd, ganske som de selv hjalp deres kineser med dansklektierne. Timerne kom også til at udfylde et andet formål: i pauserne mellem dobbelttimerne snakkede vi selvfølgelig Kina og kinesere, og det syntes at være godt, at "forældrene" på denne måde kunne komme til at tale med en fra tolke/konsulentgruppen hver uge.

Et overraskende stort antal af "forældrene" var meget opsat på at lære kinesisk fra starten. Det har været nogle hyggelige timer, hvor et af højdepunkterne nok var, når hele flokken samtidig stod oppe ved den lange tavle og skrev de kinesiske tegn de lærte.

Imidlertid er "forældrene" travle folk, der ikke har haft megen tid til forberedelse udover selve kinesisktimerne. Derfor er meget af tiden brugt til at indøve stoffet igen og igen. Dette i forbindelse med, at en ugentlig dobbelttime ikke er ret meget, og at der tit er gået mere end en uge mellem hver

gang på grund af påske, skæve helligdage og andre møder for "forældrene". Dette har altsammen bevirket, at vi nok ikke er nået meget langt, men alt taget i betragtning har vi dog nået en del her indtil sommerferien. Man kan håbe, at kinesiskkurset for "forældrene" kan komme igang igen efter sommerferien.

København, juni 1979

Bengta Broby Nielsen

Esther Nielsen

Hatla Thelle

Kari-Nina Pedersen

Nina Ellinger

Pia Sindbjerg

Vibeke Hemmel

RAPPORT FRA NOGLE VÆRTSFAMILIER

En families oplevelse af hvorledes det har været at have en kinesisk studerende boende

Den 14. februar 1979 ankom en gruppe unge kinesere til Danmark; - en af dem skulle bo hos os. Vores familie er en almindelig dansk kærnefamilie, bestående af en mor og en far samt to piger på henholdsvis 8 og 2 år.

Forud for ankomsten havde familien været aktiveret med at læse, og senere diskutere, alt hvad vi overhovedet kunne finde af litteratur om Den Kinesiske Folkerepublik; men skønt der kunne hentes mange oplysninger i bøgerne, var der knyttet stor usikkerhed til den forestående opgave. Hvor meget engelsk kan den unge kineser tale? Hvad spiser de? Hvordan vil de acceptere vores kulturkreds, og især vores families normer? Med disse plus mange andre spørgsmål indfandt vi os på Avedøre Statsskole for at tage imod den kinesiske studerende, der nu skulle bo hos os.

Indslusningsperioden bar tydeligt præg af, at vi skulle lære hinanden at kende. Vi var meget overrasket over, hvor meget engelsk den kinesiske studerende kunne, - og den første uges tid førte vi mange og lange samtaler på engelsk (dog ofte afbrudt, idet vi gjorde flittigt brug af den engelsk/kinesisk ordbog, som den kinesiske studerende havde medbragt). Opstod der imidlertid tvivlssituationer, var det meget betryggende at have et telefonnummer på den tolk, der var tilknyttet familien.

Vi lærte hurtigt den studerende at kende som en særdeles kvik, flittig og meget ambitiøs pige. Hun nærmest "sugede" indtryk til sig og var lynhurtig til at benytte sig af den nyerhvervede lærdom.

Da nyhedens interesse havde lagt sig, begyndte nogle af dagligdagens vanskeligheder at melde sig. Den unge kineser havde brug for og gjorde krav på megen kontakt, - undertiden følte vores egne "unger", at der blev taget noget fra dem (hvad der i og for sig var rigtigt nok), - der opstod tydelige jalousisituationer især hos den yngste, der utvetydigt udtalte: "kineser er dum". Det var samtidigt et stort irritationsmoment hos børnene, at de ikke kunne forstå kineseren, og at vi voksne talte så meget engelsk til hinanden. Af denne grund henlagde vi vores samtaler (på engelsk) til om aftenen ved theen, når "ungerne" var lagt i seng, og disse samtaler kunne i den første periode godt strække sig til langt ud på natten.

Der opstod selvfølgelig mange sproglige misforståelser. Jeg har senere fået at vide, at "vores kineser" ikke kunne lide at sige, at hun ikke forstod alt, hvad vi sagde. Det fandt vi dog efterhånden ud af bl. a. ved hjælp af tolken, og vi vænnede os senere til at lægge nogle "kontrolspørgsmål" ind i samtalerne, som viste os, om hovedindholdet af vores meddelelser nogenlunde var forstået.

Bortset fra at gå i skole, at spise, at sove og at tale med os, brugte "vores kineser" al sin tid på sit værelse med at læse lektier. Hun havde meget lidt kontakt med sine klassekammerater og virkede undertiden lidt trist og ensom. Der skete store fremskridt på det sproglige område, - men sætningerne begyndte at indeholde både danske og engelske ord. Dette fik os til at tage en beslutning om helt at stoppe den engelske aftenkonversation. Vi var enige om, at vi fremover ville tale dansk, og kun benytte det engelske sprog

til at forklare ord eller vendinger, som vi ikke kunne forklare med andre danske ord. Det engelske sprog var en uvurderlig hjælp i starten, - men der lå den fare deri, at vi blev "hængende" i det engelske, fordi det var det nemmeste.

Vi begyndte nu at fornemme den unge kinesers usikkerhed overfor den danske undervisningsmetode. Hun syntes, at det gik for langsomt i skolen, - at klassen repeterede for meget -, hun bad os om hjælp m.h.t. at indtale ord på bånd, at låne båndbøger og sprogkurser på biblioteket og lignende. Vi var, som andre familier usikre på, hvordan vi bedst hjalp, og fjøede "vores kineser" i de fleste af hendes ønsker om ekstra materiale. Hun arbejdede enormt meget, og - synes vi, gjorde store sproglige fremskridt.

Det blev nødvendigt at købe noget sportstøj, samt nogle gummistøvler. Vi var (og er stadig 5 mdr. efter) usikre overfor, hvordan de kinesiske studenter personlige økonomi er. Med hensyn til indkøb, var der en tydelig kulturforskel. De unge kinesere ønskede at købe så billigt som overhovedet muligt, adskillige forretninger og stormagasiner blev besøgt, før valget om køb af f.eks. et par gummistøvler blev truffet. - Og det nyttede ikke at drøfte kvalitet, tingene skulle være billige. Indtil dato har "vores kineser" selv betalt alle indkøb, men det vil vist næppe fortsat kunne lade sig gøre, når der skal indkøbes større beklædningsgenstande, som f.eks. vinterfrakker, støvler o.lign.

Da de kinesiske studerende kom tilbage fra lejrskoleopholdet faldt de hurtigt ind i familiernes dagligdag igen. Vi førte nu vores samtaler på et forståeligt (men stadig ordfattigt) dansk. Børnene havde vænnet sig til det nye familiemedlem, jalousisymptomerne var ophørt. Tolkenes opringninger blev sjældnere, men de havde stadig en stor og gavnlig betydning for den kinesiske studerende, der af og til blev inviteret til fest o.lign.

Der skete en radikal ændring af den sociale situation efter lejrskoleopholdet. De kinesiske studerende begyndte nu at komme på besøg hos hinanden, vores samtaler om aftenen var aftagende, fordi "vores kineser" tit var på besøg hos en kammerat. Ligeledes var der ofte besøg i vores hjem. Der blev gjort forsøg på at arbejde sammen, - men man gjorde det ikke særlig effektivt. "I må lære os, hvordan vi skal arbejde som en gruppe", lød det ofte, når vi diskuterede deres arbejdsform.

Medvirkende til den udvidede sociale aktivitet var vel også, at der i denne periode var nogle "humørmæssige nedture". De unge studerende syntes, at de var gået i stå, de var begyndt at blive bange for, at de ikke skulle indfri de forventninger, der var stillet til dem, med hensyn til at få lært dansk på den begrænsede tid. Der blev undertiden snakket om, at være den dumme i klassen, at de ikke kunne huske ordene osv. De begyndte at tvivle på den danske undervisningsmetode og forsøgte at overføre den fra Kina kendte metode til den danske lektielærings-situation. I en lang periode drejede samtlige samtaler sig om plateaudannelser på indlæringskurverne, at prøve på at overbevise dem om, at alle vores danske bekendte også syntes, at de var nået fantastisk langt i den korte periode, de havde været her. Det er svært at vurdere, om disse samtaler havde nogen virkning, men det var som om "gruppen" i fællesskab kæmpede med de følelsesmæssige problemer, og efter bedste evne prøvede at støtte hinanden. - For os som værtsfamilie var det ikke rart at se de unge kinesere arbejde under sådant et følelsesmæssigt pres.

Den 9. maj 1979 blev der holdt et "forældremøde" på Avedøre Stats-skole. Her gik det op for mig, at de vanskeligheder, de forskellige familier var stødt ind i, var på flere områder helt anderledes end de vanskeligheder, vi havde mødt. De fleste familier kunne dog berette om, hvor pressede, de syntes, de unge studerende virkede.

Ved dette møde blev vi orienteret om arbejdsformen på skolen, - det blev drøftet, hvorledes familien bedst kunne hjælpe de kinesiske studerende, og det gik op for mig, at den vi havde ydet i starten, nok ikke var den hjælp skolen ønskede. Det blev endvidere drøftet, hvorledes vi kunne få de studerende til at samarbejde, det var der tilsyneladende kun en enkelt gruppe, der gjorde, nemlig den gruppe "vores kineser" tilhørte. Jeg følte, at dette møde afklarede en række spørgsmål og uklarheder, og det burde vel nok have været holdt lidt tidligere.

Vi vil fortsat gerne have "vores kineser" boende. Vi løber stadig ind i vanskeligheder, men de er ikke større, end at vi kan løse dem (nu ved at snakke derom). Disse vanskeligheder er ikke specielt knyttet til det, at have en kineser boende, men det er de samme småproblemer, der vel altid opstår, når man lever under tag med et ungt menneske. Vi har gennem vores samvær med den unge kineser fået udvidet og revideret en hel del af vores kendskab til Kina og det kinesiske folk. Vi har været meget imponeret over den store sproglige udvikling, den kinesiske studerende har gennemløbet.

John Sørensen

Vi takker John Sørensen for denne fine og dækkende beskrivelse, men vil dog gerne i det følgende supplere med nogle punkter, som flere familier har ønsket fremdraget.

Tilføjelse fra andre familier

Alle familier har naturligvis bemærket nogle forskelle mellem dansk og kinesisk kultur og levevis, spændende lige fra det at skulle lære at spise med kniv og gaffel til det at dyrke socialt samvær med kammerater. Gennem alle disse forskelle går dog som en ubrydelig rød tråd disse unge menneskers fantastiske høflighed, en høflighed, som vi nok kan lære meget af, men som også kan føles som en hæmmende faktor for en nærmere kontakt. Det har tit været vanskeligt at finde ud af, om den unge kineser foretrak juice eller mælk, om han/hun ville med på familiebesøg eller ej, eller om han/hun søndag morgen/for-middag af høflighed har siddet og ventet på morgenmad i fire timer, fordi vi danskere elsker at sove længe, mens kinesere altid går tidligt i seng og tilsvarende tidligt op.

Denne høflighed har naturligvis, sammen med blufærdighed, givet anledning til visse vanskeligheder i familierne. Det har været svært for kineserne at forstå vores forhold til personlige problemer. De har ikke direkte sagt det, men familierne har indirekte kunnet følge deres reaktioner. Blufærdigheden har også at gøre med forholdet mellem kønnene: f. eks. har det været svært at diskutere menstruationsproblemer, bl. a. fordi familiens mandlige medlemmer ikke må høre om dem. I det hele taget er forholdet mellem drenge og piger gammeldags efter de fleste danskeres begreber. Drenge og piger rører ikke ved hinanden, mens drenge og piger indbyrdes gerne gør det.

Men drenge og piger er kammerater. Kammeratskabet giver sig dog ikke de udslag, vi kender, idet langt de fleste har været utroligt tilbageholdende med hensyn til at gå på/modtage besøg og i det hele taget dyrke socialt samvær. For nogle vedkommende er sådant kun sket på opfordring, hvilket nok også skyldes kinesernes arbejdsmoral og -vaner - og måske høflige tilbageholdenhed.

Dette problem havde nok været mindre, hvis tolkene - og dermed familiegrupperne - havde fungeret mere, og måske mere ensartet i de forskellige familiegrupper. Tolkenes indsats var dog omkring, og lige efter kinesernes ankomst uvurderlig, fordi deres kendskab til kinesisk sprog og kultur i høj grad bidrog til at integrere de studerende i familierne.

Men den videre sociale integration i kinesergruppen har været mangelfuld: familiegrupperne blev med en enkelt undtagelse, aldrig til stabile grupper, der kunne hjælpe dem med hensyn til at se kammerater.

Til gengæld har de ture, tolkene har arrangeret for kineserne med det formål at lære dem noget om Danmark, været virkelig spændende og udbytterige.

Et andet lyspunkt i kinesernes ellers travle hverdag har været deres besøg (ca. hver 14. dag) på den kinesiske ambassade, hvor de snakker og diskuterer, nyder kinesisk mad, ser film, spiller bordtennis, bliver klippet og modtager nyheder hjemmefra. Alle de kinesiske studenter sætter tydeligvis stor pris på denne kontakt med ambassaden, - så er de ikke helt fortabt i det fremmede land! Men nogle hjem kunne måske godt tænke sig at få flere informationer fra Ambassaden om hvad, hvornår og hvorlænge.

I det hele taget kan vi afslutningsvis sige, at vi synes kontakten mellem hjemmene på den ene side, og på den anden side skolen, lærerne, tolkene og ambassaden har været mangelfuld.

Det er, som om det hele i høj grad har været overladt til een person (ved navn Ole Thorup), som trods alle gode hensigter umuligt har kunnet klare denne enorme opgave. En overordnet og samlet koordinering af hele projektet kunne med held være foregået i en gruppe bestående af repræsentanter for de involverede parter.

Men trods den her fremførte kritik må det konstateres, at den private indkvartering og studenternes integration i de danske hjem har været en ubetinget succes. Kun i et par tilfælde har der været tale om alvorlige problemer og flytning, mens de øvrige danske hjem har været - og er - så glade for bekendtskabet, at de ønsker at fortsætte og uddybe det.

Helle Sørensen
Tine Sørensen
Marianne Juhl
Elsebeth Wille
Jes Lundt Hansen