

Gymnasielæreren – en figur under forandring

Af Jørgen Sørensen

Den norske forfatter Jan Kjærstad måtte bruge tre romaner, *Forførelsen*, *Erobreren* og *Opdagelsen* og ca. 1.500 sider på at få indkredset svaret på spørgsmålet: »Hvad er et menneske?«. Selvom »gymnasielæreren« ganske vist kun er en delmængde af »et menneske«, så må man sige, at det at besvare spørgsmålet: »Hvad er en gymnasielærer« på 15-20 sider kan nærme sig det overfladiske, når billedet samtidig skal dække en 100-årig udvikling!

Derfor må det følgende i høj grad få et essays karakter.

Det bliver så meget mere indlysende, når man overvejer, hvor mange faktorer der har været afgørende for, hvordan »gymnasielæreren«, dette abstraktum, har forandret sig fra 1903 til i dag.

Disse forandringer hænger sammen med den almindelige samfundsudvikling: fra et traditionssamfund til et post-traditionelt samfund, fra et – trods demokrati og parlamentarisme – endnu autoritært samfund til et samfund, hvor det enkelte menneske selv mener at kunne sætte sine værdinormer, fra et nøjsomhedssamfund til et velstandssamfund.

Der er i samme periode tale om en glidning – både i samfundet og skolen – i prioriteringen af »mandlige« krav og strenghed i forhold til »kvindelig« omsorg og empati.

Pædagogikken har udviklet sig fra en tid, hvor overhøringen af den enkelte elev med daglig karakterfastsættelse stadig overlevede fra tiden før alment skoleloven og klasseundervisningens nybrud og nedslidning til gruppe- og projektarbejdsformen og den individuelle afsøgning af tilgængeligt og relevant materiale.

Videnskabsfagene har udviklet sig med konsekvenser for mange af skolefagene, og samtidig er lærerens ekstreme universitetsfaglige selvforståelse suppleret med en større og større åbning over for nødvendigheden af pædagogisk mangfoldighed.

Læremiddeludviklingen har bevæget sig, om ikke fra tavle og griffel, så dog fra få og dårligt illustrerede lærebøger og få stiliserede plancher over spritduplikatorens velsignelser til hurtige kopimaskiner, it med netværk, powerpoint og animationer.

Fra at kandidaterne måtte gennemgå et særdeles nøjsomt pædagogikum i 1905, som har været genstand for forskellige mindre revisioner og ikke mindst utallige forsøg på samme, oprettes der i dag over hele landet for nye lærere egentlige ud-

dannelsesstillinger i kraft af den netop gennemførte reform af pædagogikumuddannelsen.

Og så er alt dette blot nogle af de afgørende faktorer for udviklingen af »gymnasielæreren« de sidste 100 år.

Yderligere kompliceret bliver billedet, når man tænker på, hvad der kan hjælpe en til at give et billede af denne figur gennem 100 år. For selvom man kunne søge hjælp i de mange formelle krav og bestemmelser, som har markeret udviklingens forskellige faser – mest markant ændringerne i 1903, 1935, 1960, 1971, 1987 og planerne for 2005 – og de mange rigsdags-, folketings- og udvalgsforhandlinger, for ikke at tale om de utallige indlæg i fag- og dagspresse, så siger alt dette kun noget om intentionerne, ikke meget om, hvordan den faktiske undervisning, for slet ikke at tale om den enkelte underviser, har været og er blevet opfattet.

Selvfølgelig findes der erindringer og memoirer, og dem vil der da også blive trukket store veksler på i det følgende, men hvor repræsentative er de?

I langt de fleste tilfælde vil man finde enten den selvbiograferende lærers selvopfattelse, som ingenlunde behøver at stå mål med virkeligheden. (Hvor tit har man ikke som praktiserende lærer hørt sig selv og andre efter en time sige: »De var vildt begejstrede!« Og så gjaldt det vel en tredjedel af eleverne, mens en anden tredjedel var accepterende, og den sidste tredjedel havde tankerne helt andre steder!)

Og hvad med tidligere elevers billede, normalt tegnet på mange års afstand? Hvem husker de: de sære og de mest spændende. Men mon ikke virkeligheden hele tiden har været, at størstedelen af gymnasielærerne har været almindelige, flittige og ikke særlig markante arbejdere i herrens vingård? Selvfølgelig ligger der så her den mulighed gennem disse afvigelser at stipulere sig frem til »normallæreren«, om en sådan findes!

I sin disputats *Dannelse og demokrati Fra latin- til almenskole* siger Vagn Skovgaard-Petersen om den skoleform, der lå forud for 1903-reformen: »Men selv efter læsning af mange skildringer – deraf adskillige, der vidner om iagttagelsestalenter og raison – forbliver billedet af skolen og undervisningen uskarpt: erfaringerne var såre forskellige fra skole til skole, fra elev til elev, hvilket ikke er overraskende«. ¹

Mange kan fra egen skoletid huske, hvor forskelligt man selv og ens kammerater kunne se på den enkelte lærer, og har man glemt det, kan man i hvert fald ved senere jubilæer få det genopfrisket. Nogle lærere kan der uden problemer samles enighed om at invitere med, ved andre nedlægges der af enkelte eller flere, båret af års frustrationer, et absolut veto!

Hvad er sandheden om vedkommende lærer?

I en kommentar i årbogen *Uddannelseshistorie*² beskriver tidligere højskoleforstander og medlem af Folketinget Poul Dam problemerne med at bruge biografiske vurderinger af lærere som kilde. Dam skriver om elevers hukommelse, at den

»nødvendigvis er defineret punktvis, dvs. eleven A husker i året X, hvordan læreren B var i året Y, da han – altså læreren – var Z år gammel. Der er altså flere variable, som må tages i betragtning, hvis man vil skaffe sig et indtryk af,

hvordan B fungerede i den lange periode – både før og efter året Y – mens han var i skolens tjeneste. Det er langt fra sikkert, at indtrykket fra året Y (som tilmed kan være blevet forvansket i positiv eller negativ retning fra året Y til året X) har gyldighed for lærerens yngre eller ældre år. Og: Hvem var A, der fremsatte sin vurdering?»

Dams synspunkt – som også dækker fiktionen, al den stund fiktion ofte bygger på egne oplevelser – bekræftes frapperende, når man ser på to beskrivelser af den samme lærer på Frederiksberg Gymnasium. En elev fra 1930'erne beskriver læreren som den, der repræsenterede noget nyt, som tilbragte frikvartererne i skolegården, tog elever med på cykelture i Dyrehaven og diskuterede tidens problemer, med et gæstfrit hjem åbent om aftenen. »Hans næsten drengeagtige kådhed og smittende latter gjorde ham sammen med en lidt naiv tro på, at fornuften var den stærkeste magt i denne forvirrede verden, til noget af et samlingspunkt for mange elever«. ³ En 30 år yngre elev beskriver samme lærer:

»Han var en nydelig herre, der tilsyneladende mente at elever lærer bedst hvis de indgydes en god portion frygt. Hans respekt for os var ringe. Som den eneste sagde han »De« til os – men tiltaleformen var ikke udtryk for høflighed. Den tjente til at holde os på afstand. Når det en sjælden gang lykkedes at få et indtryk af hans personlighed forekom det os, at han var uhyre arrogant«. ⁴

Både Skovgaard-Petersens og Dams betragtninger må man have in mente ved den følgende beskrivelse af gymnasielæreren fra 1903 til 2003.

Det vil være artiklens påstand, at der i godt halvdelen af periodens 100 år i almindelighed har været tale om en gradvis udvikling, selvom der har været lysende personligheder, herunder også pædagogiske personligheder, der har adskilt sig markant fra gennemsnittet og måske været »forud for deres tid«, men også, at der i 1960'erne sker et afgørende nybrud, bl.a. betinget af forandringerne inden for de mange faktorer, der er omtalt indledningsvis.

Arven fra tiden før 1903

Gymnasielæreren anseelse var før 1903 ikke noget at skrive hjem om. Skovgaard-Petersen citerer i sin disputats et brev, hvori der står:

»Og dernæst kan jeg ikke nægte, at jeg undertiden bliver rent ud rasende ved at tænke paa, hvilken Position i Samfundet vor Stand egentlig indtager til Ydmygelse for os selv og til Skade for Skolen. De kan blot se det i Literaturen; naar vore Forfattere lige fra Schandorf til Pontoppidan og Herm. Bang have Brug for noget rigtig lurvet, luvslikt, ynkeligt, nedværdiget – undertiden ogsaa lumpent – saa figurerer Adjunkterne!« ⁵

Skovgaard-Petersen forsøger at sammenfatte indtrykket af læreren før 1903:

»Lærerne var gennemgående barske, men ofte også ejendommelige og kundskabsrige personligheder, – typen, der var lærd, men kedelig, var dog ikke ukendt. Festlige afbrydelser i hverdagen som skolekomedier og udflugter har ikke været ualmindelige. Disciplinen har været streng, af ikke helt få lærere opretholdt bl.a. ved hjælp af korporlig tugtelse. Den autoritære tone har for den jævnt robuste elev simpelt hen været et vilkår, han hurtigt vænnede sig til at acceptere: den var en betingelse for at få del i uddannelsens goder, – herunder den prestige man nød ved at gå i latinskolen og ikke i kommuneskolen«.⁶

Og senere om tiden umiddelbart før reformen i 1903: »Lidt mindre isolation, lidt mere børnevenlighed, lidt mere frisk luft og legemlig aktivitet. Men synspunktet må ikke fremhæves for stærkt, – fortsat var eksamenskravene store og hos mange lærere sad lussingerne løse«.⁷

I tidsskriftet *Vor Ungdom* fra 1916 gennemgår daværende adjunkt Kjeld Galster fra Kolding, hvordan læreren er beskrevet fra Christian Pedersen over Holberg og romantikerne frem til Schandorph, Bang og Pontoppidan, dels i skønlitteraturen, dels i memoirer, og her bekræftes til fulde Skovgaard-Petersens betragtninger over læreren som figur før skoleloven af 1903. Elevernes opfattelse af denne lærer kan sammenfattes med Georg Brandes' ord: »Lærerne var Drengenes naturlige Fjender«.

Som afslutning på sin redegørelse forsøger Galster – altså i 1916 – at svare på spørgsmålet: »Er vi selv bedre?«

Hans konklusion er, at hvad korporlig mishandling angår, så betragtes det overalt som noget uhyggeligt, men at enkelte lærere beklageligt nok stadig mener at leve i næverettens tid. Men lærdomshovmod og selvsikkerhed, hævden af egen ufejlbarlighed, forestilling om egen værdighed, snakkesalighed, mistro over for eleverne og manglende fremdrift findes stadig. Galster mener imidlertid, at hvad »Mangel paa Liv i Undervisningen angaar, rammer den ikke den moderne Lærer, om end der hos en Del i for høj Grad findes, hvad Heine kalder Notizenstoltz«.⁸

Endelig mener Galster, at den fortsatte nedvurdering af lærere dels skyldes deres ringe økonomiske vilkår, dels – og ikke mindst – »vor egen Foragt for vor Livsgerning«.

Gymnasielæreren 1903 til 1960'erne

Fordi der kommer en ny skolelov, sker ikke dermed en automatisk udskiftning af det samlede lærerkorps. Hvor store forandringer strukturelt og indholdsmæssigt almen-skoleloven af 1903 end var udtryk for, så var dog – lad os sige frem til 1920'erne – en stor del af lærerne ansat før reformen og stadig aktive.

Det er dem, man får et indtryk af i f.eks. Hans Scherfigs roman *Det forsømte forår*, som ofte bruges som eksempler på »de gamle lærere« (Scherfig gik på Metropolitanskolen i København fra 1916 til 1924). Det vedgår Scherfig også klart. I »Det danske Bogmarked« den 4. oktober 1963 siger Scherfig:

»Det er også rigtigt, at lærerne er skildret, som de var. De var så ejendommelige, at man ikke kunne have fundet på noget bedre. De var meget lærde og retskafne, de fleste var videnskabsmænd og havde ønsket en videnskabelig kar-

riere. At de var nødt til at undervise forbitrede dem. De afskyede børn. Det var desuden en sidste generation af meget gamle og særprægede lærere, jeg kom til at opleve«.

Lærernes holdning karakteriserer han nærmere sammesteds:

»Vi fik fra den første dag at vide, at vi var udvalgte, og at de mennesker, som var udenfor, var ulykkelige mennesker. Det var en stående trussel, hvis man var doven eller uartig eller kom for sent eller gjorde noget andet galt, at man kunne blive gartner eller tømrer eller murer eller maler eller skomager eller købmand eller noget andet normalt. – Du kan blive bud! Eller dropskoger! råber lektor Blomme til en dårlig discipel. Ikke at blive akademiker var en skændsel og en dyb ulykke. Det var en meget snobbet skole – ikke snobbet med hensyn til penge, for det var fortrinsvis børn af slet lønnede embedsmænd, der gik i den – men akademisk snobbet, åndshovmodig. Det var en underlig lukket og isoleret verden«.⁹

Lektor Blomme er den mest kendte af disse lærere, stadig optræder han i den pædagogiske debat, selvom han altså tilhører en type, der går mere end 100 år tilbage. Her er en smagsprøve fra romanen:

»Og måske Naso, ynglingen med det vældige snudeskaft, ville vågne og fortælle mig, hvordan det forholder sig med det lille ord an i syvende linie fra oven? Havde du ikke, da du granskede teksten derhjemme, ventet, at Ovid ville have brugt utrum eller i hvert fald ne i det første led af den disjunktive spørgesætning?

Ellerstrøm søger i sin hukommelse. Og så siger han tøvende: – An bruges i en afhængig sætning, når det første led er udeladt. –

– Sig det endnu engang, jeg hørte ej, hvad første gang din purpurlæbe talte! –

Og Ellerstrøm gentager, hvad han erindrer angående an.

– Det er vås! Min kære Ellerstrøm. Du har fået fat i en forkert paragraf, da du gramsede i posen. Det var en nitte! Du gættede galt! –

– Kan du Nielsen? –

– An bruges ikke blot i andet led af disjunktive spørgsmål, men også i enkelte spørgsmål, når man spørger om, hvad der ellers, hvis noget skal indvendes mod det foregående, eller da, hvis en deri liggende tankegang bekræftes, må være tilfældet, eller når man selv til spørgsmålet føjer svaret eller en formodning derom i form af et nyt spørgsmål. –

– Ja, det er rigtigt. Og i særdeleshed bruges an i et enkelt afhængigt spørgsmål i betydningen om-ikke, om ikke måske, hældende til bekræftelse efter haud scio, nescio, dubito, dubitum est; incertum est og efter enkelte andre udtryk for uvished. Og måske Naso vil gentage det? –

Det kan Ellermann kun ufuldkomment gøre. Og Blommes tålmodighed og spøgefulde adfærd er nu forbi.

– Du kunne vel i det mindste høre efter, hvad der bliver talt. Du behøver vel ikke ligefrem at nyde din middagssøvn her. Det er stift nok, at du ikke gider sætte dig ind i det derhjemme! Men når vi så gentager det for din skyld, så er det under din værdighed at høre efter! Men vent bare! Jeg glæder mig til at slagte dig til eksamen! –«¹⁰

Den fiktive skikkelse bygger på virkelighedens J.A.V. Bang, men at den virkelige latinlærer Bang kunne opfattes ganske forskelligt, viser forskellige erindringer. F.eks. er forfatteren Soyas billede anderledes, men bestemt ikke mindre fordømmende end Scherfigs: »I mine øjne var han svag, eftergivende, skabagtig, sa’ dumme vittigheder, og skulle behandles med frækhed. I hvert tilfælde overlegent!«,¹¹ mens overlæge ved Finsensinstituttet Johannes Clemmesen vendt mod Scherfig siger:

*»En positiv bog, eller blot en ærlig bog (...) ville af en hæderlig forfatter kunne udstyres med en række gamle og sære, men højst kultiverede og usselt lønnede lærere, der med sand begejstring underviste ungdommen om det Hellas, de aldrig selv fik at se, og i et sprog, som de sjældent fik lejlighed til at høre og tale i dets hjemland. De trættedes aldrig i at understrege det privilegium og dermed den forpligtelse det var at gå i den gamle skole, der var en nødvendighed for et lille land, hvis overraskende overlevelse de selv kunne bevidne, og hvis energikilde de selv og deres kaldsfæller var.«*¹²

Hvis man ser bort fra personlig anti- og sympati, bekræfter denne sidste vurdering det basale i Scherfigs karakteristik: lærere, der bygger videre på den national-liberale arv, uden fornemmelse for, at verden var ændret radikalt, og at skolen nødvendigvis måtte tage højde herfor, hvad der jo var en af intentionerne med almenkoleloven af 1903.

Og desuden: Selvom dr. Kaper m.fl. fra århundredskiftet og fremefter stærkt argumenterede for klasseundervisningens fordele, så syntes den gamle enkeltmandsoverhøring at leve videre i bedste velgående, nok ikke mindst takket være det stadigt fastholdte system med karakterer, givet med ganske korte mellemrum, kombineret med en for tiden før 1903 ikke ukendt terror, om ikke korporlig, så lige så smertende.

Og endelig: Nok ønskede man i den gamle lærde skole på ny-humanistisk vis at give eleverne indblik i den klassiske dannelse via f.eks. latin, men det formelle terperi havde mange steder vundet over troen på den formale dannelse.

At opfattelsen af gymnasiet som en elitær skole og måske også den gamle enkeltmandsoverhøring levede videre 20 år efter Scherfigs erfaringer fra Metropolitan-skolen, i 1940’erne, tyder i hvert fald en skildring hos Tage Skou-Hansen på:

»Det var i maj 1940, lige før eksamen. Aksel havde for tredje gang i træk været oppe i lektien og ligeledes for tredje gang vist sig fejlfri i det grammatiske og helt utilbøjelig til at lægge sig efter de franske intonationer.

Solkongen sted ned fra katederet for at intimidere synderen på nærmeste hold med sin elegance og sine buskede bryn. Men der lå en frisk avis under Aksels bog. Solkongen tog den op og slog den ud. Han fortrak ikke en mine. Holdt den så i vejret, så de allesammen kunne se den. Forsiden havde et stort kort over Frankrig til at illustrere det strategiske geni, som Værnemagten skulle knuse landet med på mindre end seks uger. Krumme sorte pile ind over grænserne viste de tyske panserkolonners fremrykning uden om Maginotlinjen. Solkongen foldede avisen sammen, rakte den tilbage til Aksel og vendte ham ryggen.

– De burde passe Deres ting bedre, Aksel. De burde tænke på Deres stakkels forældre og påskønne den lejlighed De har fået Dem til at skaffe Dem en højere uddannelse.

Denne direkte hentydning til hans baggrund var værre end nogen disciplinær overhaling. Den var en social ydmygelse. Klassen snappede efter vejret og Aksel rejste sig øjeblikkeligt. Han røg op fra stolen og gik sin vej uden et ord. Tårerne strintede ud af hans øjne».¹³

Modsætningen mellem undervisningens indhold og form og verden udenfor er den samme som hos Scherfig. Men elevreaktionerne nok alligevel anderledes.¹⁴

Domprovst Karen Horsens (student 1946) kan som Scherfig og Skou-Hansen klart identificere gymnasiets overklassepræg og nedladdenhed over for såkaldt almindelige mennesker:

»Hvorfor er det altid grønthandler, man kan blive, når man ikke har læst lektier?

»Hvad vil du egentlig her på skolen? grønthandler er da også et nydeligt erhverv!« (...)»

Jeg havde imidlertid tre onkler, der handlede med grøntsager. Er det mon stadig grønthandlere, der må holde for, når gymnasielærere vil anbefale et erhverv, hvor man ikke behøver at bruge hovedet?

Mine grønthandler-onkler var alle udmærket begavet».¹⁵

På mange skoler kan altså tilsyneladende langt op i århundredet findes disse akademisk-hovmodige lærere, undertiden blandet med karaktertræk, der nærmer sig det sadistiske, f.eks. også et par Viborg-lærere, som omkring 1950 udløste en meget omtalt »Skive-sag«, hvor den ene af de anklagede lærerne i øvrigt var »lektor Blomme«s tidligere lærerkandidat!¹⁶

Forfatteren Henrik Nordbrandt går i gymnasiet en snes år senere, altså i 1960'erne, men da han i 2002 udsender sine erindringer, *Døden fra Lübeck*, har han nok glemt det meste og kan ikke med sin bedste vilje hive det frem igen. Det, han dog kan huske, levner ikke gymnasielæreren megen ære: »Jeg ved ikke, hvordan det er i dag, men dengang skulle gymnasielærere helst ligne karikaturer af de forestillinger, man havde om dem, og som de derfor også havde om sig selv».¹⁷

Også skuespilleren Henning Jensen siger om sine oplevelser fra det samme årti:

»Der sad vi så, med ethvert personligt initiativ og vingesus skræmt ud af kroppen, over for en lærerstab af ældre, koleriske herrer af Scherfig'sk tilsnit, hvoraf kun de færreste havde set dagens lys siden deres konfirmation. Til gengæld vidste de præcis, hvilke uhumske og salighedstruende drifter der groede i vores let-antændelige kød«.¹⁸

Tidens mere grå gymnasielærere kan dækkes af et lidt mistrøstigt uddrag fra forfatteren Peer Hultbergs *Byen og Verden*:

»Det fortæltes at da lektor Aage Briggs var kommet til byen som nybagt kandidat havde alle gymnasiepigerne været forelsket i ham. Han havde haft for vane hver aften at gå en tur om Nørresø altid i samme retning og alle pigerne gik modsatte vej for at møde ham, knikse, fnise. Der var noget forfinet over ham, og skønt hans far var englænder noget næsten sydlandsk, han var spinkel og næsten gylden i løden og hans øjne var grønne. Aage Briggs forblev ungkarl og han forblev på Katedralskolen, han underviste i engelsk fra adjunkt til lektor til pensionen og det sidste fotografi af ham viser ham i midten af et forkrøblet hold der fejrer sit halvtredsårs studenterjubilæum. På det tidspunkt var han blevet næsten dværgagtig og hans jakkesæt hang om ham som var han med på moden fra slutningen af firserne, men så gammel blev han nu heller ikke«.¹⁹

Retfærdigvis skal det siges, at mange af erindringerne dog gennemgående taler om stor tilfredshed med de tre gymnasieår, med den viden, der blev formidlet, med de porte, der blev åbnet, og dermed også om en tilfredshed med de lærere, der stod bag. Med en gængs formulering: »Bortset fra en enkelt ubehagelig lærer ...«

Den senere direktør for gymnasieskolerne, Uffe Gravers Pedersen, der gik på Randers Statsskole i 1950'erne, illustrerer denne mere positive opfattelse både af lærere og undervisning, og hans synspunkter falder sammen med denne artikels forfatters oplevelser fra en anden skole, fra samme tid:

»Hvis jeg havde kendt Hans Scherfigs beskrivelse af et gymnasium, ville jeg sikkert have fundet den underholdende, men jeg ville ikke have tænkt på den som andet end fantasi, for jeg har ikke på Randers Statsskole mødt lærere, som dem i Det forsømte forår. Nok var der originaler blandt dem, måske også flere originaler end man forundes at møde i skolen i dag, men jeg husker tydeligt, at jeg dengang havde et meget positivt indtryk af mine lærere, måske med en enkelt undtagelse, og det blev jeg først rigtig klar over, da jeg havde forladt skolen. (...) Det var 50'ernes skole jeg gik i, og skolen har som alt andet i samfundet ændret sig meget i løbet af fyrré år; det gælder lærerne, eleverne og lederne, det gælder undervisningen og uddannelsens indhold, og det gælder synet på skolen. Skolen i dag er også en god skole, som ville have været lige så utænkelig i 50'erne, som 50'ernes skole ville være det i dag – og det er der såmænd ingen grund til at græde over«.²⁰

Mange steder i skøn- og memoirelitteraturen dukker enkeltstående, lysende lærere op. Den senere biskop Johannes Johansen, der bestemt ikke husker sin gymnasietid med glæde – særligt ikke den lektor, som nok er baggrunden for Skou-Hansens fiktive person – kan om adjunkt, senere rektor, dr.phil. Per Krarup skrive:

»For mit vedkommende var det absolutte lyspunkt i de tre sorte år adjunkt Per Krarup, den lærdeste og mest menneskelige af hele bundtet, som gjorde de tre år udholdelige, en ypperlig græsklærer. (...) Når klassen havde noget at fejre, åd vi på biblioteket kager, hentet fra den lokale konditor i Mejlgade. Han tillod sig mere end andre og havde carte blanche hos rektor, mærkeligt nok.«²¹

Også for førnævnte Henning Jensen var der lys i mørket:

»En solfyldt augustmorgen i starten af 2.g slentrede en ung, lyshåret mand med iøjnefaldende kartoffeltud uventet ind i klassen, smed sin taske på katederet og spurgte, om vi kendte Klaus Rifbjerg! Bøøhh! – selvfølgelig gjorde vi ikke det. Vi anede knap nok, at der var skrevet noget på dansk siden Kingo og Brorson. Uden at vente på svar flåede han en bog frem og læste det saftigste og mest provokerende nutidsdigt, vi nogensinde havde hørt. Da han var færdig, så han smilende ud over den måbende, giftigtfarvede cocktail af borgerlig dobbeltmoral og religiøst vanvid, der befolkede pultene, og præsenterede sig som K. B. Bendtsen, vores nye cand.mag. i dansk. Vi var reddet!«²²

Den i mange forskellige sammenhænge (f.eks. hos Klaus Rifbjerg) beskrevne, nyligt afdøde lektor ved Vestre Borgerdydskole, Paul Lier, hørte givetvis til en af disse lysende lærere, som virkelig gjorde indtryk, om end det nok ikke er tilfældigt, at det er højtbegavede tidligere elever, der mindes ham. Professor Per Øhrgaard siger dog om ham, at »Skønt han selvfølgelig var »de dygtiges lærer«, var han ikke den, der tillod, at de andre blev tabt.«²³ I det fortrinlige essay, hvorfra citatet er hentet, får man en nuanceret skildring af den fremragende lærer fra, hvad jeg vil kalde »mellemtiden«, tiden mellem Scherfigs mekaniske terpere og nutidens nødvendigvis stærkt elevorienterede lærere i massegymnasiet: en mand, for hvem faglig kunnen, kvalitetsbevidsthed og pædagogik på elitegymnasiets og tidens præmisser gik op i en højere enhed. F.eks. skriver Øhrgaard:

»Paul Lier brød sig ikke om de moderne tendenser til mere samarbejde mellem hjem og skole og større hensyntagen til elevernes sociale og psykologiske situation. Hvad det sidste angår, sagde han, så har vi da altid taget de hensyn, men det skal eleverne ikke have noget at vide om! Og hvad det første angik, så havde han kendt mange elever, som var lykkelige for, at hjem og skole ikke havde noget med hinanden at gøre; så var de friere i skolen. I virkeligheden havde han også forståelse for elevernes situation – det viste sig jo bl.a. i hans indsats for at sende mig til Tyskland. Den måtte blot ikke influere på den tjenstlige opgave, han havde: at lære dem fransk.«²⁴

Hans viden var tilsyneladende umådelig, hans engagement i de interesseredes vide-reudvikling, ja, deres dannelse, tilsvarende.

Den sikkerhed på institutionens ret og den tjenstlige, pædagogiske opgaves gennemskuelighed, som nok er den gode lærer efter 1960'erne forment, kom eksemplarisk frem, da Lier ved Øhrgaards 25-års studenterjubilæum motiverede lærernes skål med ordene, »at han i særdeleshed ville skåle med dem, »som ikke kunne fordrage os«²⁵.

Hvis man skulle finde en fællesnævner for denne type lærere, der huskes som dem, der har skabt frirum i en måske ellers grå eller muligvis endog undertrykkende hverdag, så er det mere deres menneskelige gehalt, deres åbenhed, mere eller mindre bundne varme og fantasiskabende evner end deres faglige kunnen og engagement, der er i fokus, selvom disse to sider vanskeligt kan adskilles. Men det faglige viste sig i så fald ofte i en mindre ortodoks undervisning og et mere frit forhold til pensu og metoder end vanligt.

F.eks. sætter den senere professor Povl Bagge fra årene på Frederiksberg Gymnasium før 1920 indirekte sin dansklærer, som brugte mindst et år på gennemgang af Holberg, og som »ikke var hvad man i vore dage kalder »musisk stemt««, i modsætning til historielæreren, som var en »usystematisk, men inspirerende lærer med en bred humanistisk dannelse, også æstetisk. Man glemmer ikke let hans begejstrede gennemgang af de gotiske katedraler i Frankrig«²⁶.

Korporlig straf, der så rigeligt blev uddelt før 1903, fastholdtes nok ind i det nye århundrede, men i stadig aftagen, og op i 1950'erne formentlig som undtagelsen – f.eks. når en matematiklærer på Frederikshavn Gymnasium som reaktion på en tegnestift på katederstolen smækkede en lussing med ordene: »Når man optræder som en mellemkoleelev, honoreres man efter samme status«.

Om modstanden herimod vidner en episode på Frederiksberg Gymnasium i 1935, hvor en elev ganske enkelt svarede igen, så læreren tabte brillerne. Årsagen var i øvrigt, at eleven spiste sin madpakke i skolegården! Eleven blev straks bortvist, men på den forulempede lærers foranledning tilgivet efter »en for skolen fuldt tilfredsstillende undskyldning i skolens påhør«²⁷.

Endnu i 1920'erne kunne det dog på samme gymnasium opleves, at »selv den skikkeligste lærer slog på kassen i timen. Men vi kunne ikke fordrage, at gårdinspektøren om vinteren slog os med leverpostej på vanten!«²⁸

Når man gennemlæser de mange erindringer, ser man nok en tendens til, at de mere fri fugle som skuespillere, journalister og forfattere er mindre overbærende med deres gymnasietids lærere end senere gymnasielærere, universitetsfolk og andre med en mere specifik embedskarriere. Hvad der er årsag og virkning, er svært at afgøre: søgte den første gruppe af frustration over en gold og død ungdomsuddannelse et mere frit skabende job, eller var der i karakteren allerede i gymnasietiden indbygget et større frihedskrav, end nogen offentlig skole kan tilfredsstille? Og tilsvarende for den anden gruppe.

Selvom det kan være en meget farlig trøst, når lærere hævder, at deres undervisning, som måske ikke vandt elevernes engagement, dog kunne være nyttig og sene-

re kunne komme dem til gode, må man nu også godt som lærer holde fast ved, at ikke al indflydelse er bevidst, endsige klart påviselig. I en omtale af en af sine universitetslærere siger professor Kristof Glamann: »På omslaget af ordbogen var indprentet en yngling med en klassisk profil, som blæser til en mælkebøttes støvdrager. »Je sème à tout vent«, lyder omskriften. »Jeg spredes for alle vinde«. Således er ordet. Det flyver omkring og slår rod de mest uvante steder». ²⁹

Men Glamann endte jo også selv som bl.a. lærer!

Og hans for lærere opmuntrende udsagn må derfor holdes i ligevægt af forfatteren Palle Laurings bedømmelse af sin skolegang i midten af 1920'erne:

»Lærere, der ikke var blidere ved hinanden, end de var ved os, så vidt man jævnligt fangede det i glimt. Men de var mennesker, ansigter, generte, kantede, originaler. Det lod ikke til at more dem. (...) Originaler på godt og ond. Trist at de er borte, og at den nyere lærertype ikke har originalen i kødet? Det kommer an på, her som altid. Den glatte perfektibilitet er aldrig nok i sig selv, ug-manden med det velsmurte fagapparat. Originalen kan være endnu mere værdiløs og skadelig. De to ene fornødne kvaliteter, der ikke må mangle på katederet: menneskelighed og personlighed. Så er typen det mindre væsentlige«. ³⁰

Gymnasielærerens selvforståelse kan fanges f.eks. i en artikel af lektor Henrik Haar fra 1932, hvor der bl.a. står:

»Med den eensartethed i lærernes teoretiske og pædagogiske uddannelse, som de senere år har bragt [cand.mag.-eksamen efter 1883, pædagogikum efter 1905], følger en tilsvarende ensartethed i undervisningstidernes forløb i de højere skoler. Fælles derfor er vel dette: Inden for de af love og anordninger fastlagte rammer søger vi lærere, hver efter evne, gennem sammenspil af lærers og elevers selvstændige virksomhed at delagtiggøre børn og unge i bestemte kundskaber og færdigheder og, endnu vigtigere, at indføre dem i en bestemt åndsform, hvis præg skulle være: Klarhed og sammenhæng. (...)

*Ugens 6 skoledage går med et urværks velgørende og for arbejdet fremmen-
de regelmæssighed. (...)*

Mærkes der vel så i skolens daglige liv nedslag af tidens nytanker om undervisning og opdragelse?

Inden for en dansk statsskole vil der jo altid råde en vis konservatisme, for en del begrundet i den tankegang hos dem, der præger skolens liv og arbejde, at formen for skolens virke ikke på langt nær har den betydning som den ånd, hvori der arbejdes, og at det område, hvor de nye og såkaldte nye tanker må virke sig ud, i langt overvejende grad er den tidlige barneskole, medens de højere skolars mål i den grad er fastlagt gennem love og anordninger og begrundet i hensynet til, hvad samfundet nu engang kræver af dem, der skal arbejde deri, at de, hvis opgave det er at tjene befolkningens interesser, som disse nu engang er formuleret i dens krav til en skole, her må gå lidt sagte med dørene. Men selvfølgelig udnytter vi også de tekniske og pædagogiske hjælpe-

midler, som nutidens skoler har taget i deres tjeneste, inden for de grænser, som den praktiske ordning af den daglige undervisning drager: radio, gram-mofon, skole- og klassebibliotek, ekskursioner, opførelse af småkomedier på fremmedsprog, lysbilleder o. lign. indgår som led i undervisningen. Men jeg træffer vel det rette ved at sige, at vi i nogen grad betragter alt dette som uden-værker, der gør deres nytte, hvis det salt, der skal give arbejdet i skolen dets værdi, i forvejen forefindes og har sin kraft – og ellers ikke».³¹

I *Kvalitetens Vogter. Statens tilsyn med gymnasiskolerne 1848-1998* forsøger Skovgaard-Petersen at sammenfatte, hvad der kan have været medvirkende til, at de fra officiel side ønskede reformer i retning af større selvvirksomhed hos eleverne, deres eksperimenterende, opfindsomme indsats, ikke slog fuldt igennem – altså ønsket om, som en af de daværende ledere af gymnasiet, undervisningsinspektør S.L. Tuxen sagde, at »sætte(r) Realismen i Formalismens Sted«. Skovgaard-Petersen mener, at det skyldes, at de lærere, der skulle gennemføre 1903-reformen, var oplært i en tro på et kanonisk pensum, at undervisningsinspektionen styrkede lærernes pensum-tænkning gennem krav om detaljerede redegørelser for læst pensum, at der var tale om en rigid eksamenskontrol med lærerne og endelig, at de »faglige medhjælpere« kunne udøve en magtudfoldelse, bl.a. i kraft af deres hemmelige indberetninger.³² Det er nok en forklaringsmodel, der i det hele kan dække reformens første godt 50 år. Og man kunne måske tilføje, at den pædagogiske side af uddannelsen kunne ligge på et lille sted.

Som en fornemmelse, der dog bør understøttes af mere omfattende undersøgelser af de forskellige udtalelser om de enkelte skoler, tyder noget på, at i tiden frem til de store omvæltninger i 1960'erne var de »gamle« skoler, og dermed deres lærere, nok de mest konservative, måske også fordi de – i hvert fald hvad provinsens skoler angik – havde en tæt forbindelse til byens embedsstand og det bedre borgerskab.

Sammenholder jeg, hvad tidligere elever skriver om f.eks. Aalborg Katedralskole, og hvad jeg har hørt om Viborg Katedralskole, så adskiller disse erindringer sig en del fra de erfaringer, jeg selv i samme periode, 1952 til 1955, havde fra det relativt nye Frederikshavn Gymnasium (grundlagt 1947). Uden at tale om elevdemokrati var der dog gennem det såkaldte præfektssystem tæt forbindelse fra eleverne til skolens ledelse, og at indlede skolefesten med f.eks. polonæse og Les Lanciers kom mig bekendt overhovedet ikke på tale!

Journalist Barbara Gram (student 1964 fra Aalborg Katedralskole) kan da også skrive: »På Ålborghus [et gymnasium fra 1958], derimod, var der et par piger, der blev gravide og fik lov at blive gående på skolen! Vi var målløse, misundelige over at de andre havde sådan en frisindet skole – og forargede«.³³

Gymnasielæreren efter 1960'erne

Anne Marie Ejrnæs' roman *Karen og Sara* fra 1979, viser, om end måske i let parodisk form, hvor anderledes gymnasiet og lærerens rolle var blevet i 1977, hvor romanen udspringer sig, i forhold til tidligere. Forandringerne er utallige: læreren, der nu

er en kvinde, ses i romanen ikke fra elevens vinkel, men omvendt: det er den lidt usikre, politisk engagerede lærers oplevelse af eleverne og skoleverdenen, der er i fokus. Undervisningsformen er ændret, elev- og lærerroller er ændret, undervisningsstoffet er ændret, og det politiske har indtaget den klassiske dannelses plads.

Den ene af romanens to hovedpersoner, Karen, er nyansat dansklærer og har netop givet klassen et stilesæt om arbejdsvilkår i Danmark:

»Karen så ud over klassen. Godt halvdelen på plads. Socialisterne forventningsfulde. Glade jul i øjnene. Hun måtte huske protokollen. Satte sig og fandt den frem. Hvis hun satte minus ved dem, der manglede nu, måtte hun strege over, hvis de dukkede op senere. Og enhver kunne påføre statistikken, at de var kommet for sent. Man kunne indføre navneopråb og få ro i klassen ved timens begyndelse. Som i forrige århundrede. Birgitte og Peter satte sig langt fra hinanden. Som i forrige århundrede. Hun var vist ikke rigtigt i form i dag. Hæftet med eksamensopgaver lå på bordet foran hende. Hun bladede i det. Opgave nr. 6 faldt uden for det, hun ville med 3.z i denne omgang. Det var egentlig en skam. Gode gamle Aakjær. Tænk, om man kendte nogen overhovedet, man kunne synge den med. »Her kommer fra Dybet den mørke Armé og fordrer af Verden et Svar«. Niels og Søren og Flemming kom ind som et mørkt kompagni. Deres ludende rygge skulede vrangvilje. Et svar til dem? Det stod på tavlen.

Hun rejste sig.

»Nå, skal vi så se at komme i gang! Og få lidt flugt over feltet!«

Der var så stille i klassen i dag. Det var næsten bedre med uforskammet larm. Hendes øjne måtte finde et sted at holde fast. Det blev Christian så.

»Jeg har bøgerne med til de næste ugers gruppearbejde om arbejderlitteratur. Jeg foreslår, at vi inddeler os i grupper i sidste del af timen. Så kan vi diskutere, om arbejdet skal afsluttes med elevforedrag eller skriftlige rapporter. I får supplerende materiale udleveret hen ad vejen, teori og analyser, efter behov og interesser«.

Hendes ord smældede ikke på den rigtige måde. Hun hørte det selv. Niels markerede.

»Har du hørt, der er noget, der hedder paragraf 25!«

Hun så på drengen. Hans øjne undveg. Eller rettere, de lagde sig hånligt et bestemt sted på hendes tunika. Godt, hun var begyndt at bruge b.h. Hun tog ham ikke i opløbet. Han kørte videre.

»Der står i paragraf 25, at læreren og elverne skal planlægge undervisningen i fællesskab«.

Det var grum ironi dette her. Karen satte sig.

»Og vi gider satme ikke læse det arbejderbræk. Vi skal til eksamen. Vi går her for at lære noget«.

De fleste mumlede bifaldende. Nu måtte hun skynde sig. Før Christian kastede sig ud i en beskrivelse af lærdommens klassekarakter. Hun vidste godt, hvad hun skulle sige. Åbnede og lukkede munden. Ikke en lyd kom frem. Hun gav sig til at gabe for at skjule sit problem. Det provokerede umådeligt.

»Gider du svare eller hvad?« råbte Niels.

Karen nikkede voldsomt. Nev sig hårdt i højre kind. Smerten gav hende et puf fremad.

»Det er en svær problematik denne her. Jeg går ind for demokrati i klasseværelset, det ved I. Men der er netop visse ting, I SKAL lære. Og jeg er ansvarlig for, at I får dem lært. Hvis I ser på stilemnerne til studentereksamen 1976. Jeg har skrevet dem op på tavlen. De dækker et stofområde, som vi ikke har beskæftiget os med. Får I den nye type emner til eksamen, så er I dårligt rustet. Bortset fra de få, der har studeret dem af egen drift«.

Hun tørrede et par perler væk fra overlæben. Læsning af arbejderlitteratur gennem tvang. Proletariatets diktatur via Direktoratet for Gymnasieskolerne og HF«. ³⁴

Skulle man forledes til at tro, at der med det »nye« gymnasium kun var »samfundet« at lade sin vrede og ironi gå ud over, når undervisningen ikke udviklede sig, som den skulle, så må man altså tro om. Også den nye lærertype, som af elever udmærket kunne opfattes som del af »samfundet«, må stå for skud, hvad da også dette lille ud-drag viser.

Og sandelig om ikke ekkoet fra Scherfig dukker op igen – alle forandringer til trods – så sent som 1975, hvor journalist Sten Astrup erindrer: »Du er så dum, at du ikke kunne dø på en søndag uden hornmusik, råber en af vores lærere til en af klas-sens stille piger. Og sætter trumf på med 90 decibel: Hvad vil du være? Du kan bli-ve cykelsmed, kan du. Eller murer eller damefrisør!«

Og heller ikke fagene er for denne student 1975 tilfredsstillende formidlet:

»Det går mest ud over skønlitteraturen. Romaner analyseres, endevendes, dis-kuter, dissekeres og stranguleres i Dansklærerforeningens bombardement af fodnoter og kommentarer.

– Hvorfor begraver Maga mon paraplyen i en bæk? bliver vi spurgt. Og så funderer vi ellers over om Magas berusede handling i virkeligheden er et op-gør mod forbrugersamfundet! den grønne tolkning ... en respekt for paraplyen som et produkt af løn-arbejdet! – det er den marxistiske udlægning ... fordi paraplyen skiller hende fra den regn Gud har givet os! – den religiøse tolkning, eller et opgør med mandssamfundet! – den feministisk/freudianske opfattelse.

Hvis ikke det er overlagt mord, så grænser det i hvert fald til medlidenheds-drab! For glæden over en god historie og fortryllelsen af ordenes magi druk-ner i foreningens litterære ligsyn.

Der går næsten 10 år inden jeg igen begynder at læse skønlitteratur. For fornøjelsens skyld«. ³⁵

Som før nævnt peger en del på, at de yngre gymnasier allerede før de store omvælt-ninger i 1960'erne havde en anden skolekultur end de mere bedagede. Og med en voldsom tilvækst af helt nye gymnasier og dermed nye lærere, der var børn af ung-domsoprør og studenteroprør – de samfundsmæssige, økonomiske og strukturelle

forandringer helt uomtalt (f.eks. grengymnasiet indført i 1958, valgfagsgymnasiet i 1987) – måtte der nødvendigvis komme virkelige forandringer. I en artikel kan en student fra 1975 nemlig citere Springsteen for, at »We learned more from a three-minute record than we ever did at school«. ³⁶

Det præger selvsagt også lærerens selvforståelse. I 1998 skriver lektorerne Bodil Hess og Steen Nørsgaard:

»Vi – som forhåbentlig aldrig bliver voksne – mener, at det er bedst at være på en skole, hvor det der foregår mellem elever og lærere bæres oppe af formuleringen: »Det finder vi ud af!«. Ikke som en ligegyldighedens affærdigelse af synspunkter, men som en støtte til de mere eller mindre vildtvoksende ideer og initiativer, som en gymnasieskole lever af og på.

»Vi bliver aldrig voksne« er derfor ikke at være ung med de unge. Det er at være bevidst om at den rolle vi har ikke må blive til slipseknuden, men til den synlige med- eller modspiller på en scene, hvor man gider engagere sig. Det engagement betyder at være vågen overfor vores opgave, at være vågen overfor, at alt i tiden ikke må blive ligegyldigt«. ³⁷

At lægge afstand til »voksne« viste sig også i, at de unge lærere følte sig mere beslægtede med eleverne end med de ældre kolleger, i klædedragt og hårlængde, også fordi

»Det ændrede syn på moral, der var et af ungdomsoprørets udtryk, og som manifesterede sig i p-piller, hash, kvindefrigørelse, fri kærlighed og rock-musikkens enorme popularitet, var noget, der påvirkede og forbandt eleverne og de nyansatte lærere. Tiden var til eksperimenter. Alting var muligt, og man fulgte sine lyster og drog sine erfaringer. Denne livsholdning resulterede i en livlig, ret løssluppen festaktivitet, i hvis kølvand en del lærerægteskaber røg sig en tur, andre blev sat på en alvorlig prøve, og mere end et par lærere dannede nye par med 3.g'ere«. ³⁸

På ingen måde forholder det sig sådan, at gymnasieskolens samlede lærerstab forandrer sig pludseligt, selvom ændringerne i 1960'ernes slutning og i 1970'erne var markante. For en lang række lærere fortsatte og ønskede at fortsætte den tradition, i hvilken de havde undervist fra deres ansættelse. Og undervisningsdirektør Sigurd Højby må derfor i *Gymnasieskolen* i 1964 understrege efteruddannelsens nødvendighed:

»I et samfund, hvor videnskab og erhvervsstruktur er under bestandig forvandling, bliver spørgsmålet om omskoling og supplerende uddannelse for alle simpelthen af afgørende betydning. Et dynamisk samfund uden efteruddannelse kan ikke bevare sin dynamik«. ³⁹

Lærerne tog gennemgående godt imod reformen i 1960 – modsat den mindre reform i 1971! – vel fordi der var tale om »betydelig kontinuitet og kongruens med den fagvidenskabelige udvikling«. ⁴⁰ Men at tingene udviklede sig langsomt, fremgår af et

brev fra direktøren til ministeren fra 1967, hvor han skriver, at han ønsker en »selvstændighedsfremmende undervisning i stedet for passiv kundskabstilegnelse. Denne proces er langt fra gennemført endnu. Skolelivet ændres langsomt fra det autoritære til det demokratiske«. ⁴¹

Men de nye tider gav selvsagt i de følgende år anledning til både store og små sammenstød: rektorer fik nok af »ungdomsoprør« og »palaverdemokrati« og søgte deres afsked eller gik tilbage til en lektorstilling, tidligere velmeriterede lektorer blev udsat for nye omgangsformer, som de følte som ærekrænkende overgreb. F.eks. fortælles det om en lektor på Frederiksberg Gymnasium, at han i en længere periode udeblev fra lærerværelset, fordi en yngre kollega lagde pres på ham for at få ham til at være målmand i en håndboldkamp, ligesom det blev taget meget unødigt op, da en nyansat kollega uforvarende kom til at sætte sig på hans plads. ⁴² Forfatteren til dette lille essay blev som nyansat lærer overfuset af en kolerisk kollega, fordi han ville hjælpe en grædende pige ved en skolefest ved at lade hende bruge lærerværelsets telefon for at ringe hjem: elever var forment adgang til lærerværelset – i hverdag og til fest!

Bortset fra sådanne mere kuriøse eksempler var der på mange lærerværelser ægte modsætninger, i begge lejre udsprunget af ærlig overbevisning om, hvad en god lærer og en god skole skulle være. De yngre måtte nok siges at have fat i den lange ende med deres større forståelse for, hvad der i øvrigt skete i samfundet uden for skolens vægge – i hvert fald »vandt« de kampen! – om end de også ofte med ungdommens overmod kunne gøre ældre læreres sidste skoleår i bedste fald brogede, i værste fald næsten tragiske.

Alene diskussioner om omgangsformer gav anledning til idelige sammenstød, f.eks. som nævnt adgang til lærerværelset, tiltaleformer (du/De), morgensang, reglerne for eleverne, når læreren kom ind i klassen, spiritusforbruget ved fester, reaktioner på elever, der kom for sent, privilegier for 3.g'erne – alt sammen kom det lynhurtigt på dagsordenen og krævede afgørelser. Og det i en skole, der – alle dens for tjenester ufortalt – hidtil havde kunnet arbejde i en lang og stort set uanfægtet tradition.

Når dertil så kom den klare politisering i tiden, ofte, men ikke kun, eksponeret i forhold til ændringer af bekendtgørelser og lignende, så var den fuldstændige tavshed, der kunne præge et lærerværelse i frikvarteret, som en bekendt af mig oplevede det i sidste del af 1960'erne, de fleste steder afløst af glammende diskussioner.

Den venstreorienterede Tage Hind, der en tid var ansat på Århus Statsgymnasium, foreslog under en julefrokost, at der skulle samles ind til »damerne«. Flere af de mere konservative lærere troede, det drejede sig om serveringspersonalet og gav gladeligt, men faktisk var det de strejkende »plattedamer« på Den kgl. Porcelænsfabrik, som skulle støttes!

Også de dengang utallige demonstrationer delte vandene. En ældre lektor på Århus Statsgymnasium anbefalede stærkt rektor at tilkalde politiet, da eleverne første gang af mange »nedlagde arbejdet« og »besatte« festsalen – hvad den frisdannede Feilberg-Jørgensen dog ikke købte! Tværtimod deltog han ved en anden lejligh-

hed i elevernes demonstrationstog til rådhuset! Hvad der selvfølgelig ikke forhindrede, at også han havde sit hyr med at styre de hurtigt eskalerende krav om ændringer – enhver ny grænse skulle jo prøves af!

Efterhånden, til dels under påvirkning af nye elevtyper, samfundsudviklingen som helhed, ændringerne på universiteterne, valgfagsgymnasiets indførelse i 1987 og de måske mere konservative læreres afgang, sker der store ændringer i gymnasielærernes opfattelse af sig selv, deres fag og deres rolle. Og mens en beskrivelse af lærerrollen tidligere i høj grad må bygge på erindringer af forskellig art, så begynder egentlig forskning nu at dukke op, f.eks. lektor Inge Heises forskellige undersøgelser, og på det seneste også forskning knyttet til Dansk Institut for Gymnasiepædagogik m.m.

Hvor man med megen ret kunne sige, at gymnasiet til omkring 1970 hældede mod det konservative, så vidner den enorme forsøgsaktivitet i 1970'erne, genoptaget i 1990'erne efter Haarders ti-år som undervisningsminister, snarere om et næsten hektisk behov for hele tiden at undersøge nye muligheder. Positivt set er dette udtryk for en stadig kritisk vinkel på dagligdagens arbejde, fagenes indhold og skolens struktur, negativt set er udtryk for tidens almindelige rastløshed (som man ellers mest tilføjede elevernes »zapperkultur«!)

I forbindelse hermed voksede interessen for indsigt i, hvad der er kaldt »den nye socialkarakter«, for generelle pædagogiske og fagdidaktiske vinkler på det daglige arbejde. Den slags begreber kunne langt op i 1980'erne – og hos nogle gymnasielærere stadigvæk – føre til løftede øjenbryn! Men alene mængden af kurser både på landsplan og på den enkelte skole med emner af mere pædagogisk end faglig karakter peger dog på, at de løftede øjenbryn forsvarede skanser, som af de fleste var forladt.

Man kan sige, at mens skolen frem til 1960'erne hvilede i en næsten uangribelig tro på egne værdier og deraf følgende konservatisme, og at »ungdomsoprøret«, og hvad deraf fulgte, medførte en euforisk vilje til og tro på muligheden for grundlæggende forandringer på snart sagt alle felter, så er billedet af de allerseneste år præget af større og større usikkerhed.

Det ligger selvsagt i, at det nærmestliggende altid er sværest at få overblik over, men formentlig også i, at der objektivt set er tale om de største forandringer for gymnasielæreren siden 1903. En udførlig situationsrapport fra midten af 1990'erne er givet i Heises *Lærerliv*.⁴³

Der kom større og større udfordringer i dagligdagen, hvor der i mindre og mindre grad var mulighed for basalt at hvile i traditioner og gode rutiner og længerevarende strukturer. De gymnasiesøgende elevers antal, men ikke nødvendigvis deres motivation, var stadig stigende, og den gamle gymnasieskoles og dermed gymnasielæreren aura var en saga blot. Og endelig var de tidligere mange yngre gymnasielærere af gode grunde blevet ældre. Alt dette og mere til kunne mange steder føre til en oplevelse af »udbrændthed«, til stress og overanstrengelse. Dette skyldtes dybest set hos de fleste sammenstødet mellem stor pligtopfyldenhed og bevidsthed om skole-

demokratiets tidrøvende nødvendighed, det globaliserede samfunds stadige udfordring og nødvendigheden af nye pædagogiske tiltag på den ene side og samfundets stadige pålægning af nye opgaver, decentraliseringens arbejdsforøgelse og overenskomsternes menneskefjendskhed på den anden.

Måske rammer denne konflikt nogle mere end andre. I sin undersøgelse fra 1995, *Hvad sker der i klasseværelset?*, siger Heise, »at der er flere synligt modløse og »frustrerede« kvindelige lærere i gymnasieskolen end der er mandlige. Men det skyldes især, at nogle kvalitative krav til skolen, undervisningen, kollegaskabet ikke er blevet opfyldt«,⁴⁴ men samtidig, at »Kvinder er bedre til at sørge for og har mere behov for et godt netværk omkring sig end mænd«. ⁴⁵ Men som i de gamle kulminegange kan det jo være, at det er den mere sensitive kanarieflugt, der opdager den udsivende gas først!

Men ansvaret er nok også lærerkollegierne eget. Om lærerne i århundredets begyndelse skriver Scherfig: »Skolen er en verden for sig. En lille isoleret afskåret verden uden forbindelse med den store omgivende verden«. ⁴⁶ I 1995 kan Heise bekræfte dette ved at skrive:

»Prøv en gang at gå ind på et lærerværelse som fremmed: på mange skoler vil de fleste bare se op fra avisen, konstatere, at det ikke er en person, de kender – og så læse videre. (...) Lærernes mistænksomhed og kejtede mishandlings- undskyld: behandling af fremmede hænger måske sammen med, at de lever en slags zombi-liv, i det øjeblik de bevæger sig ind bag skolens dør: Verden udenfor lægges bag dem; deres identitet som privatpersoner ligeledes«. ⁴⁷

Når det så sammenholdes med, at »at hvis rektor kommer med en idé til pædagogisk udvikling, så har den store chancer for ikke at slå an«, ⁴⁸ så synes nogle alarm-signaler virkelig højst, selvom både Heise og mange andre, bl.a. undertegnede, gerne medgiver, at der er stor forskel på skoler og lærere, og at der på mange skoler som nævnt har været tale om en udbredt forsøgsaktivitet og om stor åbenhed og initiativlyst. Men også såkaldt almindelige mennesker udtrykker alligevel ofte, at gymnasielærere opleves som uhyre modvillige over for forandring (nogle kalder det manglende omstillingsparathed!) og uden kendskab til den omgivende verden.

Grundlæggende har det imidlertid slået Heise under rejserne rundt på mange af landets gymnasier, at der er tale om en gedigen faglighed – selvom der også ofte udtrykkes irritation over, at man ikke får lov til at udnytte sin faglighed til bunds. »Efter at have læst hvad lærerne selv har at sige om deres undervisning, vil der ikke være nogen der kan komme og påstå at fagligheden ikke stadig spiller en endog meget stor rolle. Formidlingsaspektet er hele tiden med, men det faglige står først«. ⁴⁹ Gennemgående er der også tale om en venlig tone og åbenhed, hvor elever bliver behandlet af lærerne som (næsten) voksne, og »Der gives mange steder udtryk for en genuin holden af, glæde ved samværet, masser af kompensation for de mere irriterende sider af lærerarbejdet som der heller ikke lægges skjul på«. ⁵⁰

Men Heise har også registreret, at stemningen kan være meget upersonlig og uhensigtsmæssigt præget af sarkasme og ironi. ⁵¹ Klasseundervisningen i dens mange forskellige former er ifølge Heise og vel også ud fra almindelig erfaring stadig

den dominerende, men dog også suppleret med udbredt gruppearbejde. Daværende undervisningsinspektør dr. Højberg Christensen sagde på et ekstraordinært møde i GL i 1931: »Det er således karakteristisk, at den Klasseundervisning, der i sin Tid kom til os som et Evangelium, jo ingen Steder er lovfæstet. Det bør denne Methode – og ingen andre Metoder – heller ikke være«. ⁵² Bag Højberg Christensens udsagn ligger sikkert den erfaring, at enhver metode bærer sin skygge med sig, hvad pionererne for nye – bestemt nødvendige – metoder ofte glemmer, hvad enten det er den klasseundervisning, som dr. Kaper var en ivrig fortaler for ved århundredets begyndelse, eller det i århundredets slutning er Project for Enhancing Effective Learning (PEEL), Ansvar for Egen læring (AFEL), projektopgaver og andre givende pædagogiske innovationer.

Ligesom der er forsket i lærerens selvopfattelse, så er der nu også undersøgelser, der mere systematisk ser på 1990'erelevernes opfattelse af gymnasiet og dermed lærerne – f.eks. Anne Grete Nielsens *Fra Kierkegaard til Calvin Klein*. Gymnasietilværelser i 90'erne – en undersøgelse af 1997-studenternes danske stile, ⁵³ der bygger på elevers stil, hvor de kunne skrive om deres egen gymnasietid med afsæt i et citat af Stefan Zweig om skoletiden i slutningen af 1800-tallets Wien.

Sammenfattende siges der her:

»Elevernes karakteristik af lærerne tegner på en måde et enkelt billede, idet det som tidligere omtalt er lærerne, timernes succes afhænger af. Alle udsagn forholder sig ret entydigt til det samme lærerideal, som de konkrete udøvere i gerningen kan være nærmere eller fjernere fra:

Den gode lærer er ofte den inspirerende og personligt engagerede lærer, der inddrager eleverne i beslutningsprocesserne, og den lærer karakteriseres ofte som 'moderne', hvorimod den kedelige lærer kan være gammeldags og uden personlig interesse i eleverne«. ⁵⁴

Interessant er, at mens gymnasielæreren i *Lærerliv* i egen selvforståelse i høj grad knytter sin identitet til det faglige, så er dette i elevernes opfattelse ikke tilstrækkeligt, selvom der bestemt heller ikke efter deres mening fagligt er noget at indvende.

Hvad kritikken retter sig mod, er – sikkert tidstypisk – den kedelige formidling. Tidstypisk i den forstand, at hvor tidligere elever i deres erindringer ofte husker mere eller mindre sadistiske lærere som dem, der ødelagde (dele af) deres gymnasietid, samt enkeltlæreren, der turde afvige fra »det normale«, så er angsten for lærerne forsvundet, mens der til gengæld ligger et massivt krav om at undgå »det normale«, om fornyelse, afveksling, udstråling – og der ligner eleverne nok os andre!

Dette understøttes af en forløbsundersøgelse fra Århus Amt: *Ungdomskultur Skolekultur* (2002), hvor eleverne i tilbageblik om lærernes tone siger, at de »var oftest meget rare og søde ved os« eller – næsten patroniserende! – »Men de var da venlige og nemme at have med at gøre«. ⁵⁵

Fra den forrige undersøgelse *Ungdomskultur skolekultur* fra 1998, af de daværen-

de 3.g'eres opfattelse, kan der plukkes følgende elevudtalelser om det faglige i forhold til det pædagogiske: »Mange af dem har 1-2 fag, de kan godt. De tror andre kan det lige så godt. Mangler formidlingsevne, nogle burde ikke være lærere. Der skulle være udskiftning: De er gode til deres fag, men kan ikke nå ud til eleverne«,⁵⁶ og »Undervisningen er forskellig fra lærer til lærer. Nogle er gode, andre er kedelige. Nogle er gode til at supplere med film eller projekter. Det skal der til. I nogle perioder kan det være meget ensformigt«. ⁵⁷ Som et aspekt heraf indgår – ifølge *Fra Kierkegaard til Calvin Klein. Gymnasietilværelser i 90'erne* – en undersøgelse af 1997-studenternes danske stile i hvert fald – at eleverne sjældent placerer noget ansvar hos sig selv – sikkert også et tidstypisk træk.

Det kan man så alt efter temperament harcelere over eller beklage, men man kunne jo også sige, at det nu engang er vilkårene og så søge at nå frem til en undervisning og dermed en lærerrolle, der i højere grad dels understregede det fælles ansvar, dels tog ubehaget ved kedsomheden som et vilkår og uden at søge mod showpædagogikken tog ad notam, at vi alle forlader et tv-program, hvis det keder os! For selv om man nødvendigvis som lærer må holde fast ved, at der skal – nødvendigt – mod til at kede eleverne, som bl.a. forstander Arnfred fra Askov sagde, så skal det ikke være et mål i sig selv!

Der sker mere eller mindre bevidst for den enkelte gymnasielærer en stadig »glidning« gennem årene, hvad angår rollen, men her 100 år efter alment skolelovens indførelse må der også mere aktivt arbejdes med det, som Undervisningsministeriet med et givende debathæfte fra 1995 benævner »Lærerbilleder – i en skole under forvandling«.

Og det kunne så blive bl.a. de kommende læreres opgave!

Fremtidens gymnasielærere

Man kan spørge sig selv, om nogle af de problemer, som er anført ovenfor, også kan hænge sammen med, at lærerkollegierne ved overgangen til det 21. århundrede er domineret af lærere mellem 50 og 60 år, sådan at der ikke er kommet tilstrækkeligt nyt blod i lærerkollegierne.

Noget tyder i hvert fald på, at de nye gymnasielærere, som her omkring år 2000 så småt begynder at præge skolerne, i det mindste hvad angår en række strukturelle forhold, ikke vil fanges i de forskellige dilemmaer, som er antydnet ovenfor, men f.eks. ønsker klarere strukturer og kommandoveje, gerne med afgivelse af megen græsrodsinitiativ. De har jo ikke måttet frigøre sig fra en fortids mere autoritære mønstre, men har taget individualismens suverænitæt til sig som natur. Derfor kan de (gen)indføre mere faste regler både i forholdet til eleverne og i skolens arbejdsgange uden derfor at opleve, at de går på akkord med noget dyrebart tilkæmpet. De svømmer ganske enkelt i en anden flod end »68'erne«.

Og det bliver så de nye gymnasielæreres opgave, når nu de store grupper af dem, der var unge i 1970'erne, i det kommende ti-år går af, at sætte deres præg på det nye gymnasium, som synes at skulle begynde i 2005.

Hvilke forventninger, der stilles til det nye årtusinds gymnasielærere, kan man se lidt om i den nye bekendtgørelse om pædagogikum, hvor der om pædagogikumudtalelsen

nævnes en række »fokuspunkter, som det kan være hensigtsmæssigt og relevant at benytte ved evalueringen og som udgangspunkt for udtalelsen«. ⁵⁸ Som det første punkt nævnes »Generelle kompetencer« og herunder:

»1) Demonstrerer kandidaten engagement i forhold til en gymnasie- og hf-lærers arbejdsopgaver? 2) Udviser kandidaten initiativ, fleksibilitet og evne til at forandre sig? 3) Optræder og udfører kandidaten sit arbejde i overensstemmelse med professionsetiske standarder? a) Tager lærer-elev-relationens kompleksitet og asymmetri alvorligt? b) Påtager sig en naturlig lederrolle i forhold til eleverne? c) Evner at udfylde de forskellige professionsroller såsom lærer-, kollega- og medarbejderrollen? d) Har en god kontakt til elever, forældre, kolleger og ledelse? e) Har en god omgangstone i forhold til elever, kolleger, forældre og ledelse? f) Har evne til at løse problemer såvel alene som i samarbejde med andre? g) Deltager ubesværet i meningsudvekslinger? 7) Er omhyggelig og troværdig?«

Desuden opstilles der detaljerede fokuspunkter, hvad angår »Den fungerende praksis«, »Den reflekterende praksis« og »Lærersamarbejde og udviklingsaktiviteter«.

Der er med dette langt fra, hvad der ovenfor er citeret fra lektor Henrik Haars opfattelse i 1932: »... det område, hvor de nye og de såkaldt nye tanker må virke sig ud, i langt overvejende grad er den tidlige barneskole ...«

Gennemreflekteret psykologisk, pædagogisk og fagdidaktisk indsigt er nu et *sine qua non* (for nu at vise en rest af indflydelsen fra den klassiske dannelse fra før 1903!), men der stilles så sandelig også komplekse krav til lærerpersonligheden. En mulig fremtidig lektor Blomme må forfine sine virkemidler!

Noter

1. Vagn Skovgaard-Petersen: *Dannelse og demokrati. Fra latin- til almenskole*, s. 17.
2. Harry Haue og Vagn Skovgaard-Petersen (red.): *Uddannelseshistorie 1995*, s. 131f.
3. Jørgen Kierkegaard (red.): *Frederiksberg Gymnasium gennem 100 år. 1. maj 1879-1. maj 1979*, s. 130.
4. Ibid., s. 135.
5. Vagn Skovgaard-Petersen: *Dannelse og demokrati. Fra latin- til almenskole*, s. 106f.
6. Ibid., s. 18.
7. Ibid., s. 156.
8. *Vor Ungdom*, 1916, s. 114.
9. Her citeret efter Claus Clante og Niels Frederiksen: *Omkring Det forsømte forår*, s. 22.
10. Hans Schertig: *Det forsømte forår*, s. 144f.
11. Claus Clante og Nils Frederiksen: *Omkring Det forsømte forår*, s. 30.
12. Ibid., s. 40f.
13. Tage Skou-Hansen: *Det andet slag. En historie fra det runde bord*, s. 44f.
14. Den faktiske lærer bag denne fiktive fremstilling kan man se beskrevet af biskop Johannes Johansen og journalisten Marie Louise Paludan i Finn Stein Larsen (red.): *... imellem kirken og vandet. Aarhus Katedralskole 1195-1995*, s. 115, og i al høflighed bekræftet af Poul Nyboe Andersen i artiklen »Knøw« i Johannes Riis (red.): *Min bedste lærer. Fjorten essays*, s. 84.
15. Inge Busse m.fl. (red.): *Aalborg Katedralskole 450 år. Jubilæumsskrift 1990*, s. 115.
16. Lizzie Andersen m.fl. (red.): *900 år. Viborg Katedralskoles Jubilæumsskrift*, s. 104ff.
17. Henrik Nordbrandt: *Døden fra Lübeck*, s. 190.
18. Johannes Riis (red.): *Min bedste lærer. Fjorten essays*, s. 55f.
19. Peer Hultberg: *Byen og Verden*, s. 38f.

20. *Randers Statsskole 1542-1992*, s. 178ff.
21. Finn Stein Larsen (red.): ... *imellem kirken og vandet. Aarhus Katedralskole 1195-1995*, s. 119.
22. Johannes Riis (red.): *Min bedste lærer. Fjorten essays*, s. 57.
23. *Ibid.*, s. 96.
24. *Ibid.*, s. 97.
25. *Ibid.*, s. 98.
26. Jørgen Kierkegaard (red.): *Frederiksberg Gymnasium gennem 100 år. 1. maj 1879-1. maj 1979*, s. 115f.
27. *Ibid.*, s. 51.
28. *Ibid.*, s. 122.
29. Johannes Riis (red.): *Min bedste lærer. Fjorten essays*, s. 115.
30. Jørgen Kierkegaard (red.): *Frederiksberg Gymnasium gennem 100 år. 1. maj 1879-1. maj 1979*, s. 126.
31. Cl. Clausen (red.): *Horsens Statsskole 1552-1932*, s. 249ff.
32. Harry Haue, Erik Nørr og Vagn Skovgaard-Petersen: *Kvalitetens Vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*, s. 231f.
33. Inge Busse m.fl. (red.): *Aalborg Katedralskole 450 år. Jubilæumsskrift 1990*, s. 215. Se også Hans Edvard Nørregård-Nielsen: *Riber Ret*, s. 104.
34. Anne Marie Ejrnæs: *Karen og Sara*, s. 62ff.
35. Inge Busse m.fl. (red.): *Aalborg Katedralskole 450 år. Jubilæumsskrift 1990*, s. 231.
36. Inge Busse m.fl. (red.): *Aalborg Katedralskole 450 år. Jubilæumsskrift 1990*, s. 235.
37. Steen S. Nørsgaard m.fl. (red.): *Marselisborg i 100 år: 1898-1998. Marselisborg Gymnasiums Jubilæumsskrift*, s. 61f.
38. Lizzie Andersen m.fl. (red.): *900 år. Viborg Katedralskoles Jubilæumsskrift*, s. 159f.
39. Her citeret efter Harry Haue, Erik Nørr og Vagn Skovgaard-Petersen: *Kvalitetens Vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*, s. 253.
40. *Ibid.*, s. 274f.
41. *Ibid.*, s. 279.
42. Jørgen Kierkegaard (red.): *Frederiksberg Gymnasium gennem 100 år. 1. maj 1879-1. maj 1979*, s. 76.
43. Gymnasieafdelingen 1998.
44. Inge Heise: *Hvad sker der i klasseværelset?*, s. 33.
45. *Ibid.*, s. 41.
46. Hans Schertig: *Det forsømte forår*, s. 55.
47. Inge Heise: *Hvad sker der i klasseværelset?*, s. 49.
48. *Ibid.*, s. 44, se også Inge Heise: *Lærerliv*, s. 135.
49. Inge Heise: *Lærerliv*, s. 122.
50. *Ibid.*, s. 57.
51. Inge Heise: *Hvad sker der i klasseværelset?*, s. 6f.
52. Her citeret efter Harry Haue, Erik Nørr og Vagn Skovgaard-Petersen: *Kvalitetens Vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*, s. 211.
53. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, nr. 16, 2000.
54. Anne Grete Nielsen: *Fra Kierkegaard til Calvin Klein. Gymnasie tilværelser i 90'erne – en undersøgelse af 1997-studenternes danske stile*, s. 25.
55. Lise Hansen og Aksel Pedersen: *Ungdomskultur Skolekultur*, 2001/02, s. 26.
56. Lise Hansen og Aksel Pedersen: *Ungdomskultur Skolekultur*, 1998, s. 54f.
57. *Ibid.*
58. Bekendtgørelse nr. 477 af 18. juni 2002.

Litteratur

- Andersen, Lizzie m.fl. (red.): *900 år. Viborg Katedralskoles Jubilæumsskrift*. Viborg Katedralskole 2000.
- Busse, Inge m.fl. (red.): *Aalborg Katedralskole 450 år. Jubilæumsskrift 1990*. Aalborg 1990.
- Clante, Claus og Nils Frederiksen: *Omkring Det forsømte forår*. Hans Reitzels Forlag 1977.
- Clausen, Cl. (red.): *Horsens Statsskole 1532-1932*. Horsens 1932.
- Ejrnæs, Anne Marie: *Karen og Sara*. Gyldendal 1979.
- Hansen, Lise og Aksel Pedersen: *Ungdomskultur Skolekultur*. Uddannelses- og Arbejdsmarkedområdet, Århus Amt 1998 og 2001/02.
- Haue, Harry, Erik Nørr og Vagn Skovgaard-Petersen: *Kvalitetens Vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*. Undervisningsministeriet 1998.

- Haue, Harry og Vagn Skovgaard-Petersen (red.): *Uddannelseshistorie 1995*. Selskabet for Dansk Skolehistorie 1995.
- Heise, Inge: *Hvad sker der i klasseværelset?* Gymnasieafdelingen, skriftserie nr. 10. Undervisningsministeriet 1995.
- Heise, Inge: *Lærerliv*. Gymnasieafdelingens B-serie, nr. 2. Undervisningsministeriet 1998.
- Hultberg, Peer: *Byen og Verden* (1992). Samlerens Bogklub 1993.
- Kierkegaard, Jørgen (red.): *Frederiksberg Gymnasium gennem 100 år. 1. maj 1879-1. maj 1979*. Frederiksberg 1979.
- Larsen, Finn Stein (red.): *... imellem kirken og vandet. Aarhus Katedralskole 1195-1995*. Aarhus Katedralskole 1995.
- Nielsen, Anne Grete: *Fra Kierkegaard til Calvin Klein. Gymnasietilværelser i 90'erne – en undersøgelse af 1997-studenternes danske stile*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, nr. 16. Undervisningsministeriet 2000.
- Nordbrandt, Henrik: *Døden fra Lübeck. Erindringer*. Gyldendal 2002.
- Nørregård-Nielsen, Hans Edvard: *Riber Ret*. Gyldendal 2001.
- Nørgaard, Steen S. m.fl. (red.): *Marselisborg i 100 år: 1898-1998. Marselisborg Gymnasiums Jubilæumsskrift*. Marselisborg Gymnasium 1998.
- Pedersen, Uffe Gravers (red.): *Lærerbilleder – i en skole under forvandling*. Undervisningsministeriet 1995.
- Randers Statsskole 1542-1992*. Uddannelsesgruppen (red.)
- Riis, Johannes (red.): *Min bedste lærer. Fjorten essays*. Gyldendal 2000.
- Scherfig, Hans: *Det forsømte forår* (1940). Gyldendals Tranebøger 1960.
- Skou-Hansen, Tage: *Det andet slag. En historie fra det runde bord*. Gyldendal 1989.
- Skovgaard-Petersen, Vagn: *Dannelse og demokrati. Fra latin- til almenskole*. Gyldendal 1976.

Jørgen Sørensen (f. 1937). Tidligere studielektor. Student fra Frederikshavn Gymnasium 1955. Cand.mag. i dansk og kristendomskundskab 1965, ansat ved Århus Statsgymnasium 1965 til 1991. Censor i dansk ved Aarhus Universitet 1978 til 1998. Medredaktør og -forfatter ved Litteraturhåndbogen. Udgivet flere lærebogsantologier, bl.a. Fronter og Her kommer fra Dybet-. Sammen med Janne Yde udgivet Det store relief og Den lange Rejse. Asger Jorns udsmykninger på Århus Statsgymnasium. Adskillige artikler om danskfaglige, almenpædagogiske og skolepolitiske forhold.