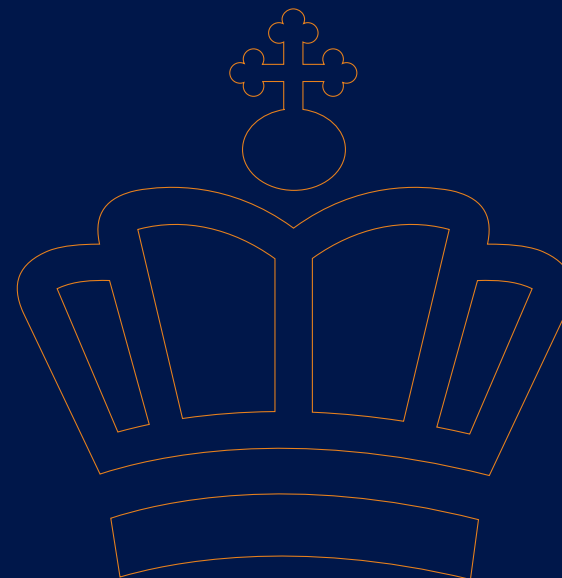


Fredag den 9. maj 1997 satte alle landets studenter sig til deres lille arbejdsbord i gymnastiksale, aulaer og kantiner og åbnede et hæfte med tekster, billeder og opgaver til skriftlig dansk.

Dette år kunne eleverne skrive om deres egen gymnasietid, og over halvdelen valgte den mulighed.

I denne bog er et repræsentativt udvalg af de mange stile, der blev skrevet om emnet, samlet i de mest gennemgående temaer: Hvordan var tilværelsen som gymnasieelev? Hvordan opfattes forældregenerationen? Hvilke drømme har de kommende studenter for fremtiden?

Elevernes synspunkter er desuden sat i relation til den debat, der foregår om gymnasiet i disse år, såvel ministerielt som inden for gymnasieskolens egne rammer.



Fra Kierkegaard til Calvin Klein



Fra Kierkegaard til Calvin Klein

Gymnasietilværelser i 90'erne – en undersøgelse
af 1997-studenternes danske stile

Fra Kierkegaard til Calvin Klein

Gymnasietilværelser i 90'erne

– en undersøgelse af 1997-studenternes danske stile

Anne Grete Nielsen

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 16 - 2000

Uddannelsesstyrelsen

Undervisningsministeriet 2000

Fra Kierkegaard til Calvin Klein, Gymnasietilværelser i 90'erne
- en undersøgelse af 1997-studenternes danske stile

Publikationen indgår i Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie som
nr. 16 - 2000 og under temaet *den pædagogiske proces*

Forfatter: Anne Grete Nielsen

Omslag: Kontrapunkt A/S

1. udgave, 1. oplag, maj 2000: 7.200 stk.

ISBN 87-603-1694-2

ISBN (WWW) 87-603-1696-9

ISSN 1399-2279

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie (Online) 1399-7386

Udgivet af Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen,
Området for Gymnasiale uddannelser

Bestilles (UVM 6-268) hos:
Undervisningsministeriets forlag
Strandgade 100 D
1401 København K
Tlf. nr. 3392 5220
Fax nr. 3392 5219
E-mail: forlag@uvm.dk
eller hos boghandlere

Repro og tryk: Sangill Grafisk Produktion

Trykt med vegetabiliske trykfarver på 100% genbrugspapir

Printed in Denmark 2000

5	FORORD
7	INDLEDNING
7	2.1. Baggrund for undersøgelsen
9	2.2. Materialet
11	2.2. Metodiske overvejelser
12	2.3. Undersøgelsens opbygning
12	2.4. Formål
13	SKOLEN
13	3.1 Elevernes rolle
14	a) den interesserende elev
17	b) den lektietyngede elev
17	c) den sociale elev
19	d) den umotiverede elev
24	Konklusion
25	3.2 Lærernes rolle
25	a) den gode lærer
27	b) den kedelige lærer
34	Konklusion
35	3.3 Formålet med de tre år
35	Elevernes tanker om formål
41	Konklusion
43	3.4 Perspektiv
47	FORÆLDRE OG SAMFUND
47	De kritiske forældre
50	De grænseløse forældre
52	Visioner
55	Sammenligning
55	Konklusion
59	GENERATIONEN
59	5.1 Personligheden
61	Generation X
63	Skumhedens generation
64	Individualist eller egoist ?
68	Forhold til andre / konkurrence
71	Afsluttende om personligheden
72	5.2 Interesser
72	Forholdet til den klassiske kultur

80	Interesser uden for skolen
87	Visioner
93	Er alle generationer ens ?
94	Konklusion

97 AFSLUTTENDE BEMÆRKNINGER

97	Elevernes syn på gymnasiet
98	Elevernes syn på forældregenerationen
98	Elevernes syn på deres egen generation
99	Materialets signifikans
101	Hvad der siden skete

105 BILAG

109 LITTERATURLISTE

Forord

Ved studentereksamen i 1997 kunne eleverne skrive dansk stil om deres egen gymnasietid. Udgangspunktet var et tekststudie fra Stefan Zweigs erindringsbog, "Verden af i går", hvori han skildrede den gymnasieungdom, han selv havde tilhørt i Wien i slutningen af 1800-tallet. En del af opgaven lød: *"Diskutér ligheder og forskelle mellem Stefan Zweigs generation og din egen."* Mere end halvdelen af årets 3.g-elever skrev denne stil.

Flere af censorerne gjorde i indberetningerne til ministeriets fagkonsulenter opmærksom på, at disse besvarelser fra omkring 10.000 gymnasieelever indeholdt et ganske enestående materiale, elevernes vurderinger af deres eget gymnasieforløb, som det ville være ærgerligt ikke at benytte yderligere og gøre tilgængelig for en bredere kreds. Et brev til samtlige gymnasieledere med anmodning om at få studenternes tilladelse til at benytte deres besvarelser til et forskningsprojekt gav som resultat, at Undervisningsministeriet modtog ca. 3500 besvarelser fra hele landet.

En af censorerne, Anne Grete Nielsen, lektor ved Silkeborg Amtsgymnasium, påtog sig opgaven at gennemlæse og bearbejde et bredt udvalg af besvarelserne. Fra omkring hver tiende besvarelse har Anne Grete Nielsen udvalgt typiske udsagn, som belyser de temaer, eleverne beskæftiger sig med. Resultatet er blevet denne bog, som indeholder en række tankevækkende elevudsagn om skolen, elevrollen, lærerrollen, om formålet med at gå i gymnasiet, om forældrene og samfundet omkring dem samt om de unge selv, deres egen generation.

Illustreret med elevcitater tegnes bl.a. et billede af den interesserede, den lektietyngede, den sociale og den umotiverede elev, de hovedtyper der for overskuelighedens skyld benyttes til at kategorisere eleverne. Ud over fx sådanne kategorier er der ikke tale om en kvantitativ undersøgelse, og bogen fortæller således ikke noget om, hvor mange elever, der ville kunne placeres i hver af sådanne kategorier.

Det er tydeligt, at den store bredde i elevforudsætninger giver store udfordringer til en undervisning, der ikke blot skal være meningsfuld, men også studieforberedende for dem alle. Bedømt ud fra det benyttede materiale hviler denne udfordring efter elevernes opfattelse alene på lærerne! Eleverne omtaler stort set ikke arbejdsformer, hvor de selv har hovedansvaret, selv opsøger viden eller udforsker et område, bortset fra når talen falder på traditionel hjemmeforberedelse, "lektier". På trods af de seneste års faglige og pædagogiske fornyelse på gymnasierne har hverken projektarbejde eller andre elevaktiverende arbejdsformer endnu i 1997 fået en så central placering i elevernes bevidsthed, at det sætter væsentligt præg på indholdet i de danske stile ved eksamensbordet. Dette kan fremhæves som ét eksempel på, hvordan bogen knytter an til den aktuelle dagsorden for fornyelse i gymnasiet og understreger behovet for, at lærere og elever i fællesskab udnytter de fleksible rammer for tilrettelæggelse af undervisningen, der er skabt med ophævelse af ugeskemaet, samt de mange nye muligheder, der ligger i udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser.

Elevudsagnene er blevet til i en speciel situation. Vi ved ikke, i hvilken grad eleverne ville udtale sig anderledes efter afsluttet eksamen eller 3 år senere. Det ændrer imidlertid ikke på, at bogen i høj grad giver stof til eftertanke for alle, der beskæftiger sig med gymnasiet.

Jørgen Balling Rasmussen
Undervisningskonsulent
Uddannelsesstyrelsen
Området for gymnasiale uddannelser
Maj 2000

2. Indledning

2.1 Baggrund for undersøgelsen

Fredag den 9. maj 1997 satte alle landets kommende studenter sig til deres lille arbejdsbord i gymnastiksale, aulaer og kantiner og åbnede et hæfte med tekster, billeder og opgaver til dansk stil. I løbet af de kommende fem timer skulle de producere en ny tekst, som demonstrerede hvad de havde lært i skriftlig dansk i de forløbne tre år, og de skulle i sagens natur gerne score en høj karakter på den. Derfor gjaldt det om at vælge den rigtige opgave i forhold til viden og evner. Det år var der ikke et overordnet tema for den danske stil, som der ellers plejede at være, men *“de enkelte tekster [stod] hver for sig”*, som det hed. Én af dem var et uddrag af Stefan Zweigs erindringsbog *“Verden af i går”* fra 1943, og opgaven i forbindelse med teksten lød:

*“Hvad karakteriserer den gymnasieungdom som Stefan Zweig skildrer i sin selvbiografi (tekst 1)? Diskutér ligheder og forskelle mellem Stefan Zweigs generation og din egen.”*¹

Mere end halvdelen af årets 3g-elever skrev denne stil, mens resten fordelte sig på hæftets øvrige fire opgaver.² Denne fordeling afspejlede sig naturligvis også hos den enkelte skriftlige censor, som typisk skal vurdere omkring 200 stile, og efter læsning af de hundrede besvarelser af den samme opgave dukkede der i mangel en censors hoved den tanke op, at her faktisk uforvarende var samlet et stort dokumentarisk materiale om gymnasietilværelsen, set fra elevernes synsvinkel. Flere af de skriftlige censorer er i deres indberetninger til fagkonsulenterne efter censuren inde på, at årets stile rummer nogle kvaliteter, der rækker ud over at være en evaluering i elevernes skriftlige og kulturelle færdigheder. En censor skriver:

“Stefan Zweig-teksten er en klar nummer 1 hos eleverne (...) - aldrig er skolen og lærerne blevet anmeldt så hudløst og ærligt som her - til arbejdet med at gøre gymnasiet bedre, mere

¹ Zweig-teksten findes som bilag.

² Helt nøjagtigt 61,2 %, svarende til 9.875 elever.

*moderne etc ligger her et første klasses forskningsmateriale; efter mange år i gymnasieskolen troede jeg jeg kendte alle argumenter, men disse opgaver (både de gode og de dårlige) har virkelig givet stof til eftertanke.”*³

I virkeligheden havde omkring 10.000 unge mennesker i de samme timer givet en vurdering af deres eget gymnasieforløb, og måske kunne disse udsagn gøre nytte ved også at ‘give stof til eftertanke’ for en bredere kreds, for folk der på forskellige niveauer arbejder med udviklingen af gymnasiet og andre ungdomsuddannelser, og ikke blot de skriftlige censorer. En anden censor uddyber det særlige i situationen:

*“Det nye i denne opgave er for mig at se, at også ‘de dårlige’ elever, de uhistoriske, de dovne og utilpassede får en lejlighed til at udtale sig på egne vegne; de bliver bedt at fortælle om forhold, som kun de ved noget om. De er så at sige eksperter på deres egen gymnasietid! - og når vores hånlige fnisen har lagt sig, over hvor lidt af det rigtige de har fået ud af deres skoletid, så tegner der sig forskellige billeder af, hvordan deres erfaringer ser ud. (...) Dette etnografiske materiale burde ikke gå tabt! Disse refleksioner i elevernes sidste timer ved det ensomme bord giver et mere ærligt signalement end mange arrangerede selvevalueringer”*⁴

Det var næsten for ærgerligt, hvis dette ‘ærlige signalement’ fra en meget stor del af gymnasieeleverne, årgang 1997, igen spredtes for alle vinde, tilbage til den enkelte students eget mindearkiv over skoletiden, som flere censorer har gjort opmærksom på.

Fagkonsulenterne i dansk, Claus Jensen og Benedicte Kieler, reagerede hurtigt på ideen om en indsamling, og de anmodede alle gymnasier i landet om at lade deres studenter give tilladelse til, at deres stil blev brugt til et forskningsprojekt. Mange skoler efterkom ønsket og brugte tid og besvær på at sende stakke af stile til Gymnasieafdelingen, hvilket de skal have tak for. De ca 3500 stk. blev samlet og siden sendt videre til mig. Efter endt behandling er alle stile nu i følge aftale sendt tilba-

³ Undervisningsministeriet, 1997

⁴ Undervisningsministeriet. 1997, ibid.

ge til skolerne, hvilket jo indebærer, at jeg ikke længere er i besiddelse af dokumentationen. Undersøgelsens læsere må derfor tro på, at mine citater er korrekte. For at sikre anonymitet nøjes jeg med at anføre by (eller skole) og køn efter hvert udsagn.

Materialet

Der skal knyttes nogle kommentarer til denne form for undersøgelsesmateriale.

For det første: Forudsætningen er anderledes end f.eks. ved en traditionel interview- eller spørgeskemaundersøgelse, idet materialet er produceret i en anden sammenhæng og med et andet sigte, end det jeg bruger det til. Ingen er blevet spurgt, om de ville deltage, inden de gik i gang med at skrive; det er ikke mig der har formuleret de temaer, de skulle arbejde med, og tilladelserne til at bruge materialet er først givet post festum, så at sige.

I de fem timer, eleverne har haft at arbejde i, har de brugt meget af tiden på først at læse teksten, hvilket ikke er lige enkelt for alle, dernæst på at besvare første del af opgaven, hvor Zweigs synspunkter skal systematiseres og formuleres. Først herefter har de fundet perspektiver til deres egen gymnasietilværelse, selv om de nok har fået mange ideer under arbejdet med den første del af opgaven.

Pointen er her: ikke lange tider til overvejelse, ingen muligheder for diskussion med kammerater eller forældre, ikke mange timer til at rette eller skifte synspunkt eller få nye ideer, - kun svar på harpunspørgsmålet: Hvilken forskel er der på din generation og dén for 100 år siden? Svar inden klokken lyder!

For det andet: De temaer, som Stefan Zweig beskæftigede sig med, har i nogen grad styret elevernes overvejelser. Idet de er blevet bedt om at gøre rede for hans beskrivelse af sin tids ungdom, sættes der bestemte rammer for, hvilke temaer de selv kommer ind på, og hvem ved, om de ville have valgt de samme, hvis forlægget havde set anderledes ud? Måske havde de fået andre ideer om gymnasielivet, hvis de f.eks. havde fået et klip fra Klaus Rifbjergs *Den kroniske uskyld* (1958), og helt andre om pædagoger og andre voksne, hvis de havde fået et afsnit fra Henrik Dahls *Den kronologiske uskyld* (1998).

For det tredje: Den noget specielle situation må medtænkes: eleverne sidder til studentereksamens første skriftlige prøve, de

har en lang række af både skriftlige og mundtlige fag foran sig, og en følelse af manglende overblik og panik har uden tvivl sneget sig ind på mangan et ungt menneske, som stadig har den sidste skoledags fest i kroppen, og som derfor ikke kan overskue det bjerg af stof, der ligger hjemme og venter på at blive repeteret. Såvel den fysiske som den mentale træthed kan have påvirket de unges vurdering af de tre år i gymnasiet, og ønsket om at komme væk fra institutionen har måske fyldt mere i bevidstheden, end det i øvrigt har gjort i skolens dagligdag.

Man kunne jo hermed sige, at et materiale, produceret under sådanne mere eller mindre tilfældige vilkår, ikke har stor sandhedsværdi. Man kan hævde, at det under alle omstændigheder vil være uvederhæftigt, hvad elever sådan lige finder på at skrive for at få så god en karakter som muligt. Og man vil kunne mene, at det ikke er deres egne, ærlige vurderinger, som kommer til udtryk, men kun hvad de forventer, censoren gerne vil læse. Men på trods af disse indvendinger har det efter mit skøn vist sig, at denne vanskelige situation har fostret noget brugbart. Opgaveformuleringen er åben, i den forstand at den ikke stiller bestemte krav til, hvad der skal behandles, men beder om en diskussion af 'forskelle og ligheder'. Dermed er det op til eleven selv at definere de temaer, han og hun selv er optaget af.

Over halvdelen af de unge mennesker ved eksamensbordet har som nævnt benyttet sig af muligheden, og undervejs i deres gennemgang har de fjernet sig fra forlægget og er styret mod en beskrivelse af deres eget liv, deres egne problemer og deres drømme, og det handler ofte om noget helt andet end det, de tog udgangspunkt i. Det gør måske ikke besvarelsener gode i strengt faglig forstand, men jeg mener, at de ovenfor citerede censorer har ret i, at det gør stilene interessante som dokumenter om generationens holdning til skolen. Nogle fik virkelig skrevet sig varme og kom ud over det, som man finder i alle stile, og som er skrevet ud fra nogle klare eller uklare forestillinger om, hvad lærere forventer.

Det er dette "mere", jeg har prøvet at trække frem og agter at gøre rede for i det følgende. På en måde kan man sige, at jeg bruger besvarelsenerne som en slags historisk kildemateriale.

2.2. Metodiske overvejelser

Dette store materiale er ikke læst af en sociolog, men af en dansklærer, hvilket vil kunne ses på flere måder, hvoraf nogle er bevidste.

Jeg har taget udgangspunkt i Gymnasieafdelingens kommissorium til projektet, hvori det bl. a. hedder:

“Som resultat af undersøgelsen forestiller vi os en udgivelse på ca 80 sider, hvor elevernes egne autentiske udsagn tildeles en fremtrædende plads. (...) Det er derfor vigtigt, at disse elevstemmer kommer klart til udtryk i rapporten - og ikke blot optræder i statistiske kategorier. Men naturligvis er det også af betydning at afdække karakteristiske mønstre i materialet.”

I overensstemmelse med dette har jeg ikke omregnet udsagnene til kvantitative størrelser, hvor man f.eks. kunne aflæse, hvor mange der har kedet sig i skolen, eller hvor i landet de motiverede bor. Men jeg har arbejdet på den måde, at jeg under læsning og sammenfatning af de første omkring 100 stile har noteret mig de temaer, eleverne kredser om. Det mønster, der hermed dannede sig, ændrede sig ikke meget under den videre læsning, hverken hvad angår temaer eller elevernes holdninger til dem.

Herudfra udarbejdede jeg en række overordnede kategorier, som dannede grundlag for en omfattende ‘citatabank’ af udsagn, der var relevante for at belyse de temaer, som gik igen i stil efter stil, og mine analyser bygger på udvalgte citater fra denne ‘bank’.

Som nævnt har jeg lagt vægt på, at eleverne selv kommer til orde i de mange citater, som jeg opfatter som rapportens kerne stof.

Nogle få kvantitative regelsæt har jeg indordnet mig under, f.eks. har jeg bearbejdet ca 350 stile, hvilket svarer til 1/10 af mit samlede materiale; disse 350 besvarelser er fundet ved at trække hver tiende stil ud af den store bunke, som jeg havde lagt i en slags geografisk rækkefølge, fra Brønderslev i den ene ende til Bornholm i den anden.

Måske vil nogle læsere undre sig over, at der fra nogle skoler er flere end ét elevcitater, og fra andre måske slet ingen; dette hænger sammen med, at jeg har modtaget meget forskellige antal

besvarelser fra gymnasierne landet over, lige fra 8 fra én skole til nær 200 fra en anden, og følgelig vil der være et forholdsvis stort citatbrug fra skoler med de store dynger af besvarelser. Jeg er ikke gået efter de dygtige elever, men efter typiske synspunkter, der sandsynligvis spreder sig over hele karakterskalaen. Til sidst skal det nævnes, at jeg bortset fra enkelte tilfælde har fastholdt elevernes ordvalg og syntaks, mens jeg har normaliseret retstavningen.

Alle elevcitater står i citationstegn og med kursiv.

2.3. Undersøgelsens opbygning

De mange elevsynspunkter lader sig som nævnt samle i nogle overordnede temaer, som kapitlerne er organiserede efter. Vi begynder i **Skolen**, med synspunkter på skolen som institution, elevrollen og lærerpersonligheden, og de unges tanker om formålet med at have valgt gymnasiet som ungdomsuddannelse. Herefter udvides perspektivet til verden uden for skolen, **Forældre og samfund**.

Det næste og det største kapitel handler om de unge selv, **Generationen**, med underafsnit om deres syn på personligheden, interesser og visioner.

Inden for hvert kapitel vil jeg præsentere undertemaer og underkaste holdninger og synsvinkler en nærmere analyse, idet omdrejningspunktet igennem hele undersøgelsen er elevernes egne formuleringer.

2.4. Formål

Jeg ser det ikke som min opgave at relatere min undersøgelse til den lange række af eksisterende rapporter om forhold i gymnasiet. Min pointe er heller ikke at finde forskelle fra og ligheder med tidligere elevundersøgelser.

Det vigtigste mål med projektet er, i overensstemmelse med kommissoriets krav, at formidle centrale udsagn fra dette ret enestående materiale til kolleger og offentlighed med henblik på at udvide indsigten i forholdet mellem institutionernes dannelsesmål og deres elevers faktiske værdiopfattelse, for på den baggrund også at være med til at nuancere den løbende debat om ungdomsuddannelsernes form og indhold.

Åbyhøj, november 1999
Anne Grete Nielsen

3. Skolen

I dette første kapitel har jeg samlet, hvad eleverne skriver om deres skolegang, først betragtet indefra og siden i et større perspektiv.

Dette tema ligger tæt på den tekst, de har haft som forlæg, og langt de fleste elever tager i deres besvarelse netop udgangspunkt i skolen som tema, og jeg følger i kølvandet på deres tankers udvikling fra den konkrete skolehverdag til de mere overordnede forestillinger om visioner og mål med uddannelsen.

3.1. Elevernes rolle:

Stefan Zweigs tekstforlæg har fænget eleverne af i dag. De genkender med fryd og undren hans oplevelse af skolen som et sted, hvor læreren holder *“sit fortærskede foredrag”* om et eller andet. Og de genkender den lille subkultur under bænken, som åbenbart også var etableret på hans tid.

I det følgende gengiver jeg nogle eksempler på, hvordan eleverne ser sig selv i dag - som elever. Selv om de kan genkende situationen fra teksten, falder deres vurdering af deres egen rolle noget forskelligt ud. Til gengæld er der enighed om, hvilken rolle læreren skal indtage.

Et ofte gentaget udgangspunkt i stilene er oplevelsen af at være mere eller mindre *iagttagere* til det, der foregår i timerne. Der kan være meget divergerende meninger om kvaliteten af *indholdet* i undervisningen, men ikke om *hvem* der er ansvarlig for, om timerne er vellykkede eller kedelige. Det er lærerne. Elevernes andel i timernes forløb afhænger ud fra deres selvforståelse af, i hvor høj grad de åbner sig for de muligheder der tilbydes fra lærerens side.

Såvel de positivt som de negativt indstillede beskriver sig selv som deltagere i en klasseundervisning, med helt traditionelle rollefordelinger. Læreren fortæller på den ene side, og de selv lytter og lærer på den anden, alt efter hvilken position de har indtaget.

For overskuelighedens skyld har jeg sammenfattet elevtyperne i fire overordnede kategorier, og hver kategori repræsenterer

elever med karakteristiske holdninger til eller forestillinger om skolen. Vi møder:

a) den interesserede, b) den lektietyngede c) den sociale, d) den umotiverede

a) **Den interesserede** og positive ser elevernes opgave som at forholde sig åbne over for, hvad der tilbydes, og selv påtage sig et ansvar, og den interesserede formulerer sig ofte kritisk over for medstuderende, der ikke udnytter det tilbud, som undervisningen kan give dem, og som ikke har opdaget, at det kræver lydhørhed, hvis de vil lære noget. Den interesserede elev mener i øvrigt ikke, som Stefan Zweig i sin tid, at det er nødvendigt at bevæge sig ud i byen for at få dækket de kulturelle behov.

“Ansvar for hvad du lærer er dit eget. Det medfører selvfølgelig også, at eleverne i højere grad selv har fået indflydelse på, hvordan undervisningen skal foregå, men også på hvad de bliver undervist i. Derfor er der ikke så stort behov for at søge efter det faglige uden for skolen.” (min understregning)
(Aarhus Katedralskole, pige)

“Hvis eleverne ellers gider spidse øre, kan de få al den viden, de ønsker om kunst, litteratur, geografi, matematik, fysik, filosofi etc. etc. Spørgsmål angående livet og universet bliver besvaret for eleverne, så godt som det nu kan lade sig gøre.”
(min understregning)
(Nakskov, pige)

Lærerne er her fremstillet som meget kompetente, som mennesker der gør sig umage med at svare på alt; undervisningen er, som det fremgår af et typisk citat som det sidstnævnte, en enestående chance for at få ordentlig besked, det er den ‘sultne’ elev, der udtaler sig her, eller den type, hvis mål for kvalitet og indhold er identiske med skolens. Som en følge heraf er hun irriteret på sine kammerater, som hun opfatter som dovne. Det samme synspunkt er udtrykt på en lignende måde, med en yderligere forenkling af forholdet mellem indsats og gevinst:

“I gymnasiet får eleverne serveret alt på et sølvfad, blot man dukker op til undervisningen kan man være med.”
(Vordingborg, pige)

Nogle elever fremhæver deres egen rolle som deltagende og ikke kun modtagere af lærdom eller undervisning. I det følgende citat fremhæver eleven, hvor meget det betyder, at han engagerer sig i timerne, ikke blot for ham selv, men for hele “studiemiljøet”:

“I praksis diskuteres, argumenteres og meningsudveksles der utroligt meget i timerne. Jeg tager ikke alt, hvad læreren siger for gode varer. Hvis jeg mener, det er forkert, forbeholder jeg mig ret til at argumentere herfor. Derfor er jeg også meget mere engageret i undervisningen. Denne åbenhed virker fremmende på et godt studiemiljø.”
(Vestjysk Gymnasium, dreng)

En elev sammenfatter, hvad der for hende har været forskellen på livet i folkeskolen og den nuværende situation ved afslutningen af gymnasiet:

“Da jeg forlod folkeskolen, vidste jeg, at jeg havde lært alt, hvad jeg havde brug for på det stadie, og var klar over at det var tid til at komme videre. Jeg kedede mig afsindigt i skolen, men til gengæld læste jeg hver eneste bog, jeg kunne få fingre i. Det er en følelse jeg ikke har her ved gymnasiets afslutning. Jeg ved at jeg endnu kunne lære mange værdifulde ting, og jeg har ikke lyst til at afslutte min gymnasietid, for jeg føler mig stadig som en lærling, der ikke er parat til at forlade sin mester endnu. (...) At opdage verden er en proces, der tager hele livet.”
(Rysensteen, pige)

Vi kan vist ikke sige det meget bedre selv! Et udsagn som dette er tæt på, hvad man kan ønske sig for sine elever: at de tre år i gymnasiet har åbnet for, hvor uendelig meget der ligger og venter på én ‘derude’.

Hvordan kan det så være, at mange alligevel ikke tager imod det, der tilbydes, kunne man spørge? Den interesserede gruppe har ofte reflekteret over sagen og finder selv en begrundelse i de vilkår, som de unge i øvrigt lever under, uden krav om ansvarlighed. I de følgende citater svinges piskene over ‘de andre’, og de er værd at bringe som endnu nogle eksempler på,

at der blandt eleverne selv findes overvejelser over, at der eksisterer et større perspektiv end den enkelte elevs tilstedeværelse og engagement i undervisningen.

“Eleverne kan være noget krævende med hensyn til undervisningen. Der skal helst være underholdning og ingen lektier. Men jeg synes at det er for ‘slapt’, da man selv ved, hvad man går ind til. Man har valgt at få en gymnasial uddannelse med henblik på at kunne starte en anden uddannelse. Sådan er det nok bare ikke altid. Jeg tror også at der er en del, der vælger gymnasiet, fordi de ikke ved, hvad de ellers skal lave.” (min understregning)
(Metropolitanskolen, pige)

Lidt mere forsigtigt udtrykkes det, at nogle måske ikke har gjort sig klart, at gymnasiet er en faglig uddannelse:

“Mange ved ikke hvad de går ind til, og for mange betyder det ikke at skulle lave lektier, være opmærksom i timerne osv, men mere det at kunne skabe et socialt samvær, en ny form for tryghed, og sidst men ikke mindst at have det sjovt.”
(Aabenraa, pige)

I andre udsagn sporer man en kritik af den forvænte og passive elev, som læner sig tilbage i stolen og venter på at få det hele serveret, men pointen er alligevel altid den samme, nemlig at det stiller store krav til deres lærere om at forny sig og hele tiden være fagligt opdaterede, hvilket denne gruppe af elever i øvrigt ikke tvivler på, at de er.

“For nu at vende tilbage til undervisningen, så hører jeg til dem, der godt kan lide at gå i skole. Jeg synes, det er utrolig spændende at modtage den undervisning, der gives på gymnasiet, og den dækker stort set de behov, jeg har for lærdom lige for tiden. - Men hvis læreren ikke forstår at forny/uddanne sig hele tiden, så kan undervisningen kun blive kedelig.”
(Kalundborg, dreng) (min understregning)

For disse elever hænger det altså sådan sammen, at der bydes på uanede muligheder for at berige sig fagligt i skolen, og at skylden ligger hos de unge selv, hvis det ikke sker.

Undervisningen er god, hvis lærerne er fagligt opdaterede, og hvis eleverne tager fra.

b) Den lektietyngede elev opfatter lektier som noget, der lægger en bremse på det, man egentlig har lyst til, som noget der presses ned over ens hoved, og som man arbejder med af andre grunde end det indhold, der måtte være i stoffet. Selve fænomenet 'lektier' er jo fra gammel tid ofte behæftet med tvang; det er noget, man ikke beskæftiger sig med af egen drift, men fordi det er adgangsbillet til en senere tilfredsstillelse, og tankegangen er jo efterhånden velkendt helt ind i de videregående uddannelser:

"På det skolemæssige område er kravene i dag skærpet, og skolen tærer hårdt på eleverne. Trangen til at lære synes forsvundet. Efter en skoledag, hvor man har siddet solidt plantet på skolebænken i 8 timer, mens læreren har torpederet én med stadig flere fortolkninger, beviser osv., er det kun naturligt at være psykisk udkørt. Med tanken om de utallige lektier, der venter derhjemme, tynges nutidens gymnasieelev yderligere, men er forpligtet til at fortsætte "kampen" på hjemmets skolebænk, da det ulidelige karakterræs ikke tillader andet. Motivationen mangler primært som følge af karakterpresset."
(Virum, pige) (min understregning)

"Somme tider har jeg da været lidt ked af at gå i skole, fordi man føler, at man ikke kan tillade sig at lave andet end lektier, hvis man skal undgå dårlig samvittighed."
(Roskilde, pige)

Lektiepresset, den evige dårlige samvittighed og tvangstanker om gode karakterer opleves som en 'forpestelse' af tilværelsen. Skolegangen er her beskrevet som en daglig krig, hvor eleven *torpederes* af overmagten, læreren.

c) Den sociale elev har hentet inspiration i Zweigs tekst til at beskrive, hvad man kunne kalde 'det alternative liv', og det benævnes ofte 'det sociale'. Det knytter sig altid til den del af skolelivet, der ikke drejer sig om undervisning, og denne gruppe af elever hævder i mange udsagn, at det centrale i skolehverdagen foregår uden for klassen; og de er helt klar over, at

indholdet af dette alternativ har skiftet temmelig meget karakter, siden Stefan Zweig gik i gymnasiet.

I dag drejer det sig om at have det sjovt, selv om det måske vanskeliggøres af alt det andet, det faglige, som står i vejen. Mange af de følgende beskrivelser kan tyde på, at disse elever måske har set Lise Roos' udsendelser "Frikvarter" (1995) om gymnasielivet på Falkonergården Gymnasium, hvor livet i kantinen og ude i byen var det centrale. Eller der kan være reminiscenser fra efterskolens mere eksperimenterende livsformer.

"Gymnasiet fungerer også som en slags opvisningssted. Der er mange der går op i at gå med specielt tøj og at have en speciel hårfarve eller frisure, i det hele taget at være speciel. Jo mere opsigt man vækker, jo bedre."

(Vordingborg, dreng)

"Minsandten om der ikke osse er en hel del der pjækker i dag. Især om fredagen i sidste time er der utrolig mange som pjækker, for at gå ned på et af de lokale værtshuse og få en "fyraftensbajer" sammen med kammeraterne, eller også mandag morgen (torsdag, fredag morgen) hvor man skal rekreere efter weekendens (gårsdagens) fester."

(Aabenraa, pige)

"Man begynder at bruge den dyrebare tid i skolen til at sætte 1-taller, krydser og 2-taller på en kupon fra den nærmeste købmand. Ikke fordi vi er lærerne overlegne på viden, men fordi Oddset interesserer os mere end det, læreren står og gennemgår. Hver tirsdag er der en voldsom prestige i at sende en vovet odds videre, og den så går hjem. Det er rent faktisk blevet en måde at få venner på. Jeg har set folk, der før var populære, pludselig kom ind i midten af kernen i "Oddset-klikken" fordi personen har gidet sidde og læse tekst-Tv og opsnappe de seneste statistikker, resultater og stillinger, og ud fra dette fået lavet en vinderkupon. Så på det punkt tror jeg ikke, generationerne er så forskellige. Men at sige at oddset styrer mit liv ville være en klar overdrivelse."

(Helsingø, dreng)

Beskrivelserne går her næsten over i skolehistorierne, som hører hjemme ved studenterjubilæet, de er allerede blevet til

anekdoter. Kun få reflekterer over eventuelle årsager til denne holdning, (*“det interesserer os bare mere”*), en enkelt sætter det i forbindelse med de unges øvrige tilværelse, hvor man *“ikke selv skal sørge for noget”* og derfor ikke er indstillet på at påtage sig det ansvar, som skolen forventer.

d) **Den umotiverede elev**, som af den ene eller anden grund er stået af, giver forskellige beskrivelser af, hvad man som umotiveret får tiden til at gå med i en time, hvis emne man ikke finder interessant, og som lærer kan man godt genkende mange af de elevtyper, som man har haft siddende i yderkannten i sine klasser. De har ingen andel i, hvad der foregår, og nogle har sandsynligvis heller ingen tillid til, at de vil begribe det faglige indhold, og derfor må de prøve at snyde læreren, så hun eller han ikke opdager, hvor galt det står til. Andre finder bare det der foregår uendeligt irrelevant, ikke fordi de ikke forstår det, men fordi det er dræbende ligegyldigt, og der er i stilene både malende og humoristiske fremstillinger af, hvordan disse elever overlever i deres forskellige subkulturer i løbet af skoledagen.

Det gennemgående begreb i deres beskrivelser er *kedelig*: emnet er kedeligt, klasselokalet er kedeligt, skolen og læreren er kedelige. Man kan finde alle sider af institutionen nævnt. Der er i denne type af stile ingen overvejelser over, *hvad* der er galt, og denne gruppe nøjes med at fortælle den ene historie efter den anden, om hvordan de har unddraget sig lærerens opmærksomhed, og hvordan de har fået det til at se ud, som om de var interesserede. Der er ikke mange refleksioner over, om de selv eller andre evt. kunne gøre noget for at ændre på tingenes tilstand, eller at de muligvis befinder sig det forkerte sted, når det hele nu er så kedeligt.

“Også i dag kan man få meget tid til at gå med at tegne i bøgerne; læse anden lektur mens læreren gennemgår et eller andet kedeligt digt, og i dag er der heller intet der afholder elever fra at blive væk fra en time, hvis de skal have fat i en billet til Michael Jackson-koncerten. Det er meget mere spændende at være nede i byen og opleve det pulserende liv fremfor at sidde i et kedeligt klasselokale og have religion.”

(Fredericia, dreng) (min understregning)

Og hvad er så alternativet til det kedelige liv i skoleklassen? At pjække for at købe billetter til Michael Jackson-koncerten eller for at tage til landskamp i Parken; eller at overleve en time ved at læse tipsbladet eller et motorblad bagved digtsamlingen, eller måske at sende små sedler rundt med besked om aftenens fest; eller om aftenen at opsøge det pulserende liv i byen. De henviser som nævnt til Stefan Zweig og hans venner, som pjækkede fra skole for at købe billetter til dagens teaterforestilling, og dagens unge kan udtrykke en stille forundring over, hvor lidt tiderne har forandret sig, siden deres egen skoletræthed allerede var opfundet for hundrede år siden.

De kammerater i deres egen klasse, der i modsætning til dem er interesserede, nævnes ikke, ej heller lærerne som andet end disse sære fjerne dinosaurer repræsenterende en anden verden, som hverken er inspirerende eller attråværdig. Formålet med at være til stede er meget naturligt at få læreren overbevist om ens flid og dygtighed, ikke fordi det faglige indhold er interessant, men fordi man gerne vil have en så høj karakter som muligt:

“I dag bruges de samme tricks som dengang, nemlig at virke interesseret, så læreren bedømmer dig korrekt, når han sætter tallet på karakterskemaet.

Ligesom dengang hænder det at man slumrer hen i en andagtsfuld siesta midt i timen. Eller hvem har ikke prøvet at læse noget som ikke har med undervisningen at gøre? I dag inspireres unge bare ikke af digte, men snarere af et motorblad, ‘Den blå avis’ eller et af de mange ungdomsblade...”
(Nakskov, dreng)

“I dag er der ligesom dengang tider, hvor lærernes såkaldte guldgrube slet ikke trænger igennem til klassen, fordi folk ikke følger med. Men hvor de dengang gemte Nietzsche og Rilke bag deres skolebøger, vil man nok nærmere i dag finde en tegneserie; det viser hvordan man i dag lægger større vægt på underholdning frem for viden.”

I dag er det ikke litteratur eller museer, der trækker de unge mennesker, men tøj og fester.”
(Odense, dreng) (min understregning)

Som nævnt er der i denne gruppe ikke mange eller dybe refleksioner over forholdet mellem elevernes behov og skolens

tilbud. Det er lærerens eller tidens skyld, at de keder sig, men for det meste er det en ukommenteret og ren konstatering, at de bare ikke har lyst, og at det der 'rykker' befinder sig ude i byen eller inde i hæfter og blade med underholdning. Argumentationen er ofte upræcis, i modsætning til selve beskrivelsen af den kedelige time, som tit kommer til at ligne de anekdoter, som alle børn bærer med sig, hvor det handler om at snyde læreren. Man finder derimod ikke blandt disse moderne unge den holdning, der før i tiden havde sit udspring i en frygt for autoriteten, tværtimod skriver mange på et overskud, der kan læses ud af de frimodige beskrivelser af det skjulte liv i klassen. Disse elever har ikke moralske skruller, og de føler ikke skolen som et tyngende pres; de lever udmærket og underholdende deres parallelliv uden for lærerens søgelys. Og de har i teksten fundet bekræftelse på, at deres interesser er lige så lodige som det, der foregår i timerne.

Nogle af de elever, der har kedet sig bravt, har alligevel forsøgt at finde en årsag til problemet. Det har ikke været så enkelt for dem at formulere klart, og det er tydeligt, at emnet måske kan være svært at kaste lys på i en eksamenssituation, hvor det kunne være utaktisk at kritisere alt for direkte. Men årsagerne til problemerne findes altid hos lærerne, aldrig hos eleverne selv.

I det følgende citat er en pige gået tilbage til begyndelsen af skoleforløbet og har beskrevet sine egne forventninger, og hvordan det er gået med dem undervejs i gymnasieforløbet. Hun kommer med alle sine gode forsætter, men de holder ikke ret længe, og hun argumenterer uden nærmere uddybning, hvilket godt kan forstås sådan, at det skulle være forklaring nok på, at hun efterhånden bare fik mindre og mindre lyst. Hendes udsagn er dækkende for mange elever, ikke mindst i den måde argumentationen forskyder sig, fra en interesse for at lære noget ubestemmeligt nyt til en afvisning af undervisningens indhold; beskrivelsen af hendes udvikling falder i tre dele, som jeg for overskuelighedens skyld har opdelt i afsnit:

"Når man begynder et nyt sted, er man nysgerrig og vil gerne lære noget, så den første tid retter man sig efter hvad der bliver sagt, og man laver lektier for at gøre et godt indtryk på lærerne.

Men så kommer der et tidspunkt, hvor man begynder at kede sig, man følger ikke med i undervisningen, man vil hellere lave noget andet. - I de kedelige timer kan man sidde og snakke med hinanden, skrive breve til hinanden eller tegne.

Grunden til at vi ikke fordyber os i digte og filosoffer er at vi ikke har lyst til at bruge vores tid på det, når der er så meget andet man kan bruge tiden til. Det Stefan Zweig gerne ville bruge tiden i gymnasiet til, det bruger lærerne i dag i vores undervisning, og det er ofte det vi synes er kedeligt.”
(Rødkilde, pige)(mine fremhævninger)

Udgangspunktet hos den nye 1g'er er nysgerrighed og åbenhed, et ønske om at lære noget, men hun oplever samtidig lige fra starten en modsætning mellem skole og elev, hvilket man kan læse ud af den måde hun beskriver forholdet på: hvis hun vil nå målet, skal hun rette sig efter læreren, dvs. erkende sin plads i et ulige forhold, stoffet hedder lektier, og de læses ikke for deres egen værdi, men for at gøre indtryk på læreren, og det holder da heller ikke ret længe.

Efter at kedsomheden er indtrådt, er hun bare til stede og slår tiden ihjel på forskellig måde. Det virker, som om denne proces ikke har taget ret lang tid, og i sidste del af citatet er hun inde på, at det er stoffet (lektierne), der ikke passer til eleverne. De lærer noget forkert, (og i parentes bemærket er dette *forkerte* præcis det samme stof, som Zweig og hans kammerater i sin tid efterlyste og opsøgte ude i byen!) Og det vil de ikke spille deres ungdom på, den skal bruges til *“så meget andet”*.

Jeg har bemærket, at begrebet 'tid', og det man vil bruge sin tid på, af mange elever ofte bliver brugt i stedet for begrundelser. Også for pigen her er det et underligt amorft fænomen, som kan erstatte alle slags argumenter, og man slipper (måske?) for at gå tættere på den egentlige årsag, som måske er upassende eller pinefuld for den, der bruger begrebet.

Et af problemerne er formentlig, at det hele er uklart: både hvad hun vil med uddannelsen fra begyndelsen, ud over at lære et eller andet - og hvad alternativet så er, da skolelivet bliver for meget. Derfor er hun blevet tiden ud, med ulyst og uafklaret. Men ikke et øjeblik er hun i tvivl om, hvorvidt hun skulle fortsætte eller måske hellere finde en anden uddannelse, der

bedre kunne dække hendes behov. Det er en given ting, der åbenbart ikke har argumenter behov, at det er nødvendigt at have gennemført gymnasiet. Og så må man jo klare sig som man bedst kan.

I andre stile kan man læse eksempler på, hvad alternativet til skolearbejdet kan være: fester, tøj, film, tv, - den moderne ungdomskultur.

Til slut en understregning af betydningen af lærerens aktive nærvær:

*“Medvirkende til skoletræthed er lærerens ligegyldighed.
..Eleverne bliver umotiverede på grund af den manglende
inspiration fra lærerens side. Men heldigvis findes der stadig
undtagelser.”*
(Odense, pige)

En elevkonklusion

En enkelt elev sammenfatter sin vurdering af sine med-elever og deres manglende behov for at udforske de vidensområder, der bydes på i skolen, og som før hørte til den almene dannelse, med følgende argumentation, der bygger på en sammenligning mellem Stefan Zweigs generation og hendes egen i dag:

“I forrige århundrede var det få procent af hver årgang der kom i gymnasiet, og derfor er det eliten der beskrives. Anderledes (end i dag) må det vel siges at være, at de netop stræbte efter vanskeligt tilgængeligt, og ikke almindeligt tilgængeligt materiale. — I gymnasiet i dag lærer vi om store forfattere, digtere og tænkere, men generelt skabes der ingen interesse omkring dem. På grund af en stor lektiebyrde er det de færreste der overhovedet åbner andre bøger end deres skolebøger (og det er af pligt, og ikke af interesse), og desuden undgås de mere komplicerede programmer i tv. Måske er det en hård kritik af min egen generation, men jeg tror ikke, den er uretfærdig. Eleverne i dag mangler lysten til at sætte sig ind i komplicerede tankegange, og fx i dansktimerne vil en kompliceret tekst, eller digt, ofte blive betegnet som dårligt eller uinteressant. Måske har alle læst Peter Høeg, men stadig mener jeg, at det er under 1/5 af min årgang der læser den slags ‘must’-bøger. Til gengæld har de sikkert set sidste afsnit af Beverly Hills. Ligegyldighed, selvoptagethed, generation-x.- En

af årsagerne til forskellen kan være, at det i dag ikke er den lille elite, men 40% af en årgang. Det må bevirke at niveauet sænkes. “

(Køge, pige)

Citatet vidner om niveauforskellene i den enkelte klasse. De tidligere omtalte umotiverede og lektietyngede elever kan sagtens være identiske med dem, citatskriveren tager afstand fra. Holdningsmæssigt tilhører hun en del af den første gruppe, *de interesserede*, der klandrer deres kammerater for dovenskab og uvidenhed, og derudover ser hun sin tids brede rekruttering til gymnasiet som hovedårsag til den manglende motivation. Hun kaster sig ikke ud i, hvad man burde gøre ved det faktum, at gymnasiet ikke er en eliteskole længere, men stopper med konstateringen af, at niveauet er faldet. Her kunne en konkret diskussion være interessant. Også mellem nogle af de citerede parter, fx mellem pigen fra Køge og drengen fra Nakskov, der fik sin andagtsfulde siesta i timen. Selv om hun formulerer sig på et overordnet niveau og han på det helt personlige.

Konklusion

Det er måske ikke så mærkeligt, at det for en lærer kan være svært at få en time til at fungere, når der skjult under overfladen af tilsyneladende pæne og interesserede elever stritter pile i alle retninger, nogle rettet mod de dovne og lade kammerater, nogle mod stræberne, nogle mod de kedelige lærere og andre mod lektierne og alle de andre uoverskuelige krav.

På trods af forskellige holdninger er eleverne *enige* om flere forhold:

For det første er de enige om, at der eksisterer flere slags liv i skolen - det faglige og det 'andet'. Og beskrivelserne af dette 'andet' fylder meget i stilene, hvilket måske ikke er så mærkeligt, her er de selv eksperter, og her findes de gode historier. Om selve indholdet konkluderer en pige:

“Tænker jeg tilbage på nogle af de fag, jeg har afsluttet de tidligere år, er det ikke meget af dem jeg kan huske, men jeg ved, at de er der et sted og er et solidt fundament af almen viden,

som der kan bygges ovenpå, hvilket i bund og grund er hele ideen med gymnasiet.”
(Odense, pige)

For det andet er der *enighed* om, at det er læreren, der er ansvarlig for, om undervisningen fungerer. Alle disse mange elever, der kommer ind på deres egen rolle i en undervisnings-situation, ser deres lærere som undervisningens energicenter. Ingen beskriver situationer, hvor de selv opsøger viden eller udforsker et område - med mindre der er tale om fænomenet *lektier*, der bruges som betegnelse for traditionel hjemmeforberedelse, og flere udtrykker en stor frustration over, at lærerne ikke inddrager eleverne noget mere; de savner en højere grad af selvforvaltning i timerne.

Jeg mener godt, man kan konkludere, at pædagogiske begreber og metoder som Ansvar For Egen Læring eller projektarbejde ikke endnu er slået meget igennem i gymnasiet. I hvert fald har eleverne i 1997 ikke oplevet nye former, som har været værd at nævne.

Uenighed er der derimod om relevansen for den enkelte af det der foregår. Som det vil vise sig i de følgende afsnit, gør en stor gruppe af eleverne sig store anstrengelser for at forklare eller undskylde deres manglende engagement. Det er oftest piger. Mens den lille gruppe (drengene) nøjes med at berette om sine andre interesser uden for klasselokalet.

3.2 Lærernes rolle:

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

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

a) Den gode lærer

Den gode lærer er en person der kan løfte undervisningen

med sin faglige overlegenhed og med sit personlige engagement:

“Jeg mener, at en lærer er af den største betydning, når det kommer til et fags indlæring. En lærer har det i sin magt, som den vidende, at fange elevens opmærksomhed, og hvis faget tillader det, tryllebinde elevens sanser. Så at eleven ser frem til næste time, og at det er med tårer i øjnene at hver time afsluttes. Jeg ved fra egen erfaring, at en elev med største interesse inden for et fag let kan miste denne interesse, hvis læreren er uerfaren og nedladende over for sine elever. Og omvendt kan en lærer tænde for en skjult flamme inden for nogle fag.”
(Metropolitanskolen, dreng)

“Lærerne på gymnasiet i dag har også en større viden, og dermed bliver undervisningen mere spændende end det var dengang. Lærerne i dag ved stort set noget om alle forfattere, så eleverne ikke mangler noget i undervisningen. - De vil godt modtage noget nyt fra eleverne, så det skaber et bedre overblik over tingene, så det nærmest bliver en kombineret form for undervisning. Så det er sådan, at både lærer og elev lærer noget nyt hver dag.”
(Vestjysk Gymnasium, pige)

Den gode lærer tænker pædagogisk og didaktisk og udvikler elevernes selvstændighed, og i det følgende udsagn er samlet en række af de forhold, der karakteriserer den positive og afklarede elev, som har overvejet, hvad der er vigtigt for den gode undervisning:

“Lærerne har opnået en højere faglig og pædagogisk indsigt. Man kombinerer forskellige arbejdsformer og opgavetyper. En meget vigtig ting er lærernes åbenhed over for andre ting end netop de emner, der står i pensu opgivelserne. Undervisningen er helt fra starten af ens skolekarriere bygget på, at man selv skal tilegne sig viden. Derfor undervises der i informationssøgning, så eleverne har mulighed for at blive klogere på egen hånd... Skoleeleverne i dag har ikke en frygt for lærernes straf. Det kan godt være de ikke altid har lyst til at gå i skole, men ...de går alligevel hen i skolen, af lysten til at lære noget spændende og være en del af det sociale liv i klassen. “
(Østre Borgerdyd, dreng) (mine understregninger)

Som modforestilling til udtalelserne ligger dels Zweigs fagligt stillestående lærere, og dels en tid, hvor lærere var fjerne og truende i kraft af deres position. Tværtimod formuleres her en stor ros til lærerne, både hvad angår deres didaktiske og deres personlige kvalifikationer.

En elev er begejstret for sine lærere, men har samtidig et forslag til, hvorfor der alligevel er noget i vejen i skolen i dag, og det spørgsmål, der rejses her, genfindes i mange stile:

*“De moderne lærere er - skåret over en kam - en kaskade af klistrende muligheder, inspiration og viden (i hvert fald de fleste).”
“Hvorfor så de sorte huller af skoletræthed? Vores begejstring bliver opsplittet i den fragmentariske undervisning og vi bliver bombarderet med glimt af nye områder, en ustandselig hiven i alle retninger. Hvor man på Stefan Zweigs tid blev sultet åndeligt i skolen, bliver vi i dag stopfodret til vi brækker os af usammenhængende input. De diametralt modsatte forhold skaber i begge tilfælde en lede ved skolen, og tvinger de fleste til at søge deres interesser uden for den højt agtede læreanstalt.”
(Rysensteen, dreng)*

Problemet er ikke, at lærerne er for kedelige, ej heller at stoffet er forældet eller at kammeraterne er for dovne - problemet er, at der er alt for meget! Alle fylder på, og der er ikke mulighed for at komme i dybden med noget fag, selv om det skulle være interessant. Og af lutter overfodring melder man sig ud - sandsynligvis til mere letflydende interesser.

Et udsagn som dette har efter min mening perspektiver der rækker ud over den isolerede beskrivelse af undervisningen. Det kan samtidig ses som et indlæg i debatten på den pædagogiske scene for tiden, hvor alle klager over, at der er for lidt plads til faglig selvstændighed, og hvor kodeordet er blevet *fordybelse*.

b) Den kedelige lærer

Ofte forbindes den kedelige lærer med noget gammelt eller forældet; i modsætning til omtalen af den gode lærer, hvor hverken stoffets eller lærerens alder synes at have relevans. Undervisningen er kedelig, fordi stoffet er gammelt, eller fordi læreren har undervist i det for længe:

"Skolen er simpelthen for kedelig, den knastørre dansklærer afløser den giftige fransklærer. Undervisningen er tappet for initiativ og påhitsomhed, vi sidder der dag ud og dag ind og til sidst går luften af ballonen og den stræbsomme elev bliver den ligeglade elev."

(Bornholm, pige)

"Lærerne i dag underviser også i de samme ting, de har gjort de sidste ti år. De har en forudindtaget mening om alle teksterne, og timerne bliver derfor hurtigt til "gæt hvad læreren tænker". Det frie initiativ bliver dræbt, da der ikke er plads til det, kun lærerens udgave af en fortolkning er rigtig. Gymnasieungdommen keder sig altså lige så meget som før og derfor bliver timerne ofte brugt til at sende små breve og lave afleveringer til andre fag."

(Midtfyn, pige)

"Det er i den grad læreren, der kan være med til at skabe interesse om sit fag. Ethvert fag kan uanset elevens egen interesse virke kedeligt, så længe læreren ikke inddrager eleverne i undervisningen, men bare sidder og plaprer løs i 45 minutter..."

(Gl. Hellerup, dreng)

Et fælles problem her er, at eleverne føler sig sat uden for indflydelse, hvilket de formulerer på den måde, at de bare *sidder der dag ud og dag ind*, at de ikke har *mulighed for at være medbestemmende*, eller at *det frie initiativ bliver dræbt*, eller at læreren ikke *inddrager eleverne i undervisningen*. Man finder her temmelig massive oplevelser af, at de ikke får lov til at bruge egne kræfter, men bare er passive tilskuere. Nogle af disse elever føler sig som statister i en forestilling, som for længe siden burde være taget af plakaten.

I det følgende citat får gymnasiet følgende afskedsvurdering: både skolen som institution og den enkelte lærer er forsvundet op i en højere tåge af noget håbløst irrelevant og indespærret.

"Desværre må man konstatere, at det stadig er tilfældet at skolen ikke fanger eleverne, at den ikke har kontakt med selve livsnerven. En forklaring er, at skolen nemt bliver et indskrænket og lukket univers, hvor de gamle forestillinger blokerer for nye anderledes ideer og tanker. Der synes at være en

tendens til, at hele skolesystemet bliver fastlåst i den samme rille.”

(Risskov, pige) (min understregning)

Den form for kedsomhed, eleverne giver udtryk for her, minder om, hvad filosofen Mogens Pahuus har kaldt henholdsvis den “situationsbetingede” og den “ubærlige” kedsomhed.⁵

Han beskriver den situationsbetingede kedsomhed som en tilstand hos børn, der keder sig, fx i skolen, og han ser den som en naturlig del af udviklingen og ikke som et problem.

Oplever man den situationsbetingede kedsomhed, sker der ikke nok, *“der mangler noget spændende, sjovt. Der mangler forandring, afveksling, fornyelse. Og man ikke bare keder sig, man bliver rastløs. Som løven i fangenskab. Man kan ikke udagere de impulser der melder sig indefra.”*

Den ubærlige kedsomhed går et spadestik dybere. Den er ikke som den situationsbetingede knyttet til øjeblikket, som jo kort efter kan have ændret sig til noget bedre (timen er forbi, - eller læreren har skiftet emne). Mogens Pahuus beskriver den ubærlige kedsomhed som en tilstand, der især rammer unge, som noget mere desperat:

*“Nok har de frihed og tid, de skal ikke sørge for sig selv, man stiller forventninger til at de finder frem til, hvem de er og hvad de rummer. Men de unge føler sig ikke konfronteret med virkelige udfordringer, sådan at det de foretager sig, gør en forskel. De føler ikke at der for alvor er noget der betyder noget i den givne verden. (...) Dagligdagen er en trummerum, fordi alt er så fastlagt og indrammet.”*⁶

(min understregning)

Man finder begge former for kedsomhed beskrevet i stilene, både i form af den barnlige rastløshed hos den, der ikke kan vente med at komme i gang med bolden, eller hos den der sidder med tipskuponen under bordet, - og også i form af frustration hos den der er skuffet over, hvad skolen har budt på,

⁵ Mogens Pahuus: Det gode liv. Gyldendal. 1998

⁶ Ibid. (s. 38 ff)

fordi det har været for tyndt i forhold til de store forventninger, vedkommende havde.

Den situationsbestemte kedsomhed hænger, så vidt jeg har erfaret, sammen med manglende skolemodenhed, og elever som oplever på den måde må finde sig i almindelig pædagogisk afvisning, for nu at sige det kort, hvorimod den desperate og ubærlige kedsomhed, som kommer til udtryk i det sidstnævnte elevcitat fra Risskov, ikke kan overses eller bortforklares. Hvis mange elever erfarer, at skolen ikke har kontakt med "selve livsnerven" har den (skolen) et pædagogisk problem.

Personlighedens betydning

Den gode lærer manifesterer sig gennem sine personlige egenskaber og gennem sin evne til og sit engagement i at inddrage eleverne; dette er allerede berørt tidligere. Hun eller han skal vise åbenhed over for andre sider af tilværelsen end det rent faglige, vise interesse for hver enkelt elev, og for hvad der foregår omkring hende eller ham, både inden for skolens rammer og udenfor. Hun eller han skal prøve at forstå eleverne og undervise for deres skyld, med udgangspunkt i deres interesser og ikke blot ud fra en faglig synsvinkel. Hvis læreren har mistet gejsten, mister eleverne motivationen, dette udtrykkes igen og igen. Til gengæld kan det godt være, at man en dag pludselig opdager, at der var et indhold bag alt det kedelige! Fx i følgende citater, der også forsøger at opstille en årsagskæde af sammenhænge mellem lærerpersonligheden, fagene og elevinteressen:

*"I slutningen af gymnasietiden går det op for én, at lærerne kun underviser for vores egen skyld. Mange begynder rent faktisk at læse bøger efter gymnasietiden for sin fornøjelses skyld. Og det er rart, når man har læst en bog, at man kan se den dybere mening med den, i stedet for bare at kyle den ud til højre efter end læsning. Mange kan senere hen også se mening-
en med at se ti kirker på studieturen, selv om det var kedeligt, da man var der."*
(Helsingør, pige)

Modsat går det galt, hvis læreren har opgivet at få den personlige kontakt. En elev beskriver, hvordan hun forestiller sig, det har udviklet sig gennem årene for (hendes) lærere:

“Medvirkende til skoletræthed er lærernes ligegyldighed. I begyndelsen af deres karriere er de formodentlig idealister. De ønsker at gøre en betydningsfuld forskel. Men som årene går bliver deres idealistiske forhåbninger forvandlet til knuste drømme. Efterhånden som de opdager, at unge ikke er så enkelt skruet sammen, som de håbede. Derved begynder interessen for hver enkelt elev at svinde. Denne transformation går ikke ubemærket hen, for hvor læreren før var fuld af udstråling og karisma, så er det nu blot en monoton strøm af ord, der når ud til eleverne. Eleverne bliver umotiverede på grund af den manglende inspiration fra lærerens side. Men heldigvis findes der stadig undtagelser”.

(Odense, pige) (min understregning)

Ligesom i tidligere eksempler ser man for sig taleboblen ud fra lærers mund med ord, der aldrig rammer de mange hoveder i lokalet.

“Også i dag føler mange elever, at nogle lærere ikke interesserer sig ordentligt for, hvad der foregår, men bare kører det samme pensum år efter år og selv mister gejsten for, hvad det egentlig er de underviser i. Dette gør hurtigt at eleverne mister interessen, som i forvejen kan være svær at holde, hvis man ikke kan se det relevante. (..) Men jeg synes faktisk at lærerne i dag er orienteret godt nok om, hvad der sker; man skal bare spørge de rigtige”.

(Tornbjerg, pige) (min understregning)

Mine understregninger viser, hvordan den udbrændte og uinspirerede lærer kan opleves, helt ud i ordvalget. Begge elever mener, at årsagen til miseren kan findes i lærernes egne forhold. De har mistet nogle idealer, eller de er kørt fast rent fagligt. I hvert fald kan man læse ud af udsagnene, at de unge er klare over, at også lærerne har behov for ny inspiration, hvis ikke de skal sande til og miste gnisten. Meget karakteristisk for denne type udsagn, der jo går meget tæt på lærers personlighed, slutter de med en lille forsonende bemærkning om, at ikke alle er, som de netop har beskrevet.

I enkelte tilfælde har jeg læst udsagn, der påpeger, at det personlige engagement på den anden side også kan blive for meget, så det bliver omklamrende og ubehageligt, f.eks.:

“Den fortrolighed og intimitet, der i dag kan være mellem lærer og elev, kan også blive for meget. På vores gymnasium har, og kan vi se eksempler på det. Det synes jeg er forkert, for den respekt man før i tiden havde for sine lærere forsvinder, og så tror jeg at en del af undervisningen “forsvinder”. Det kan gå for meget op i pjat og useriøsitet. Det vil være godt at genindføre at kalde lærerne ved efternavn. Måske en gammeldags tanke, men effektiv. For dengang man tiltalte lærerne ved efternavn, havde eleverne også mere pli og opdragelse.”

(Køge, pige)

Den kammeratlige tone opleves åbenbart som lærerens kompensation for ikke at være på højde rent fagligt. Og også dette fører til, at eleverne mister respekten for både læreren og det stof der skal læres. Eksemplet her er ikke typisk; kun meget få nævner det venskabelige forhold mellem lærer og elever som et problem, i de allerfleste tilfælde er det omvendt et savn, at lærerne ikke interesserer sig nok for den enkelte som person.

Stort set ingen af de unge i materialet er i tvivl om, at deres lærere er *fagligt dygtige*. De sammenligner dem af og til med deres lærere i folkeskolen, og de er overbeviste om, at i gymnasiet *ved* lærere en masse, og mange gange fremhæves det, at de ikke selv nogensinde har følt, at de “havde overfløjet skolen åndeligt” (Stefan Zweigs udsagn). Det er således tydeligt, at dette aspekt, nemlig fagligheden, ikke er så påtrængende som problem for eleverne i dag. Der er åbenbart ikke behov for at sætte spørgsmålstejn ved lærernes fagkompetance, og når emnet er nævnt i mange stile, hænger det sammen med, at Stefan Zweigs beskrivelse har overrasket dem:

“Lærerne i gymnasierne i dag er langt mere spændende for eleverne at høre på - de er selv meget interesserede i det fag, de underviser i, da man uddanner sig til det, man har lyst til at være”
(Vestjysk Gymnasium, pige)

“Man kan mærke i dag, at lærerne ved mere inden for deres område, end eleverne gør.”
(Midtfyn, pige)

Mine understregninger henviser til elevernes sammenligning med Zweigs beskrivelse.

Det er altså ikke på dette felt, at der er problemer i dag. Hvis der er nogle, er det som nævnt i de personlige relationer mellem elever og lærere, og i selve formidlingen af stoffet. De unge vil have nærkontakt, de vil føle sig set, og de vil selv være deltagere i processen, men lærerens faglige kompetence er en selvfølge. En vis afsmitning fra erhvervslivet kan man aflæse i de udsagn, der kommer ind på, hvilke konsekvenser det skal have for lærere, der ikke opfylder de krav, man må stille både fagligt og personligt. Man kan gøre kort proces og skille sig af med de udbrændte, der ikke tilpasser sig brugerne:

“Man kunne måske sige, at det betød en vis mangel på modenhed fra min side, hvilket jeg ikke udelukker, men modenhed skal være gensidig. For lærerens vedkommende betyder modenhed at forstå at forny sig og tilpasse sig de forskellige årgange og klasser. Når læreren ikke længere er i stand til det, bør han eller hun udskiftes med en ny yngre lærer med mere gåpåmod.”

(Gl. Hellerup, pige) (min understregning)

Eller:

“Hvis lærere i danske gymnasier var så ligeglade og kedelige, ville der være stor sandsynlighed for, at frafaldsprocenten ville stige drastisk.”

(Helsingør, pige) (min understregning)

Lærernes andel af ansvaret for skolens succes er, set fra disse elevers side, overordentligt stort. Det overstiger resten af skolens og det ligger hinsides deres eget ansvar. Det er bemærkelsesværdigt, at de ikke selv har nogen oplevelse af, at undervisningens succes også afhænger af deres egen holdning og indsats.

Til sidst et eksempel på et forsøg på en mediering: begge parter har en andel i, om målet - at der læres noget - bliver nået:

“Mange lærere er engagerede, og næsten ingen er kedelige. Men vi er generelt mere dovne - det har at gøre med vores mangelen-

de respekt for autoriteter, og en generel liberalisering af vores samfund.

Det er vigtigt at eleverne på et eller andet plan ser op til læreren, for at indlæringen lykkes. “

(Silkeborg, dreng)

Eleverne skal altså bestille noget, og lærerne skal fungere som forbilleder!

Konklusion

Elevernes udsagn om deres skole har to hovedretninger. Den ene udtrykker en sult efter at lære og nærmest en taknemmelig holdning over for de lærere, som har åbnet deres øjne og givet dem et modspil, de havde behov for. Mange mener, at det er tilstrækkeligt at være modtagere, og nogle fremhæver muligheden for at have fået et debatforum, hvor man kunne afprøve sine tanker og argumenter.

Den anden retning har enten ikke haft de store forventninger, eller også er de blevet skuffede. Set fra disse elevers side samler problemet sig først og fremmest om lærerpersonligheden. Det er læreren, der skal motivere, det er ham eller hende, der skal interessere sig for de unge, som mennesker og ikke kun som hoveder, hvis indlæringen skal lykkes.

Det er ikke den konkrete faglighed, der er problemer med, men mange elever oplever, at lærere mangler et engagement i den enkeltes skole- og måske hele livssituation.

Nogle elever savner, at læreren giver plads til udfoldelse.

Ordet projektarbejde nævnes ikke, men det ligger i luften, at arbejdsformerne trænger til at blive evalueret, når der så ofte efterlyses mulighed for, at den enkelte bliver mere inddraget i processen, at bliver aktiv deltager og ikke kun være passiv modtager.

Den gruppe, der ser problemet som elevernes eget, lægger som nævnt op til, at man kan få alt, bare man “gider” tage fra.

Inspirationen er der, den skal bare samles op, og problemet er, at for mange ikke har gjort sig dette klart.

Endelig retter noget af kritikken sig mod de alt for store stofmængder, der ikke kan blive bearbejdet på en tilfredsstillende måde, selv om lærerne gør sig de hæderligste anstrengelser for at gøre det relevant.

3.3 Formålet med de tre år

Opgaveformuleringen indeholder som tidligere nævnt ingen retningslinjer for, hvilke emner/temaer eleverne skal behandle i deres besvarelse, og Stefan Zweig beskæftiger sig i uddraget ikke med, hvad hans gymnasieuddannelse skal føre til; mit eksempel materiale vedrørende formålet med de tre år er da heller ikke voldsomt stort.

Mange af udsagnene vidner om, at temaet desuden kan virke lidt uhåndgribeligt, og at det kræver større abstraktionsevne hos studenten end referatet af hændelser fra den daglige skolegang. Imidlertid giver de elever, der kaster sig ud i forsøget på at formulere et formål med deres tre år i gymnasiet et godt bidrag til at aflæse de unges holdninger, og udsagnene er med til at sætte de mange skolehistorier i perspektiv.

Eleverne kan selvfølgelig ikke i deres nuværende situation vide, hvad der bagefter vil blive essensen af deres skolegang. Men de har nogle forestillinger om formålet med skolen, som det ser ud for dem lige nu ved afslutningen af deres tre år i gymnasiet, og disse tanker vil jeg give eksempler på i det følgende.

“Som sagt mener jeg, at gymnasietiden er en utrolig vigtig tid i vores liv. Det er her, vi skal finde den viden og de egenskaber, vi skal grundlægge vores videre liv på. Man er naturligvis langt fra færdig med ens intellektuelle udvikling, når man forlader gymnasiet, men man har forhåbentligt et fornuftigt grundlag. Det er derfor, det er så vigtigt, at gymnasiet afspejler verden uden for i så høj grad, som det kan lade sig gøre. Vi skal ikke kun lære for skolens skyld, men for os selv og livet.”
(Vestjysk Gymnasium, pige).

Udsagnet her vidner om stor åbenhed og klarhed over, hvad gymnasiet kan byde på, både på kort og langt sigt, og såvel på det personlige plan som på det mere erhvervsrettede. Dette positive overblik deler hun nu ikke med alle sine kammerater, og i det følgende har jeg sammenfattet fire hovedopfattelser af formålet med de tre gymnasieår, som er lidt mere énstrengede end overblikket hos pigen fra Vestjysk Gymnasium.

Formålet fremstilles som: a) et springbræt eller b) en personlig modning eller c) en social uddannelse eller d) en nødløsning

De tre første kategorier falder tilsyneladende pænt inden for de autoriserede formål, det studieforberedende og det almen-dannende, i dennes todelte form, mens den fjerde ligner, hvad man plejer at kalde de ikke-egnedes begrundelse.

a) **Skolen som et springbræt.**

Hvis målet med uddannelsen omtales direkte af eleverne, knytter det an til det studieforberedende, og det er bemærkelsesværdigt, så ensartede formuleringer, der er taget i brug, f.eks:

“Gymnasiet er et springbræt for os alle, men måske ikke så meget et samlingspunkt i dag som før i tiden.”

(Risskov, pige)

“Gymnasiet er en solid grundsten på den vej, vi er ved at lægge”

(Skanderborg, pige)

“Et ståsted på vej til de videregående uddannelser”

(Kolding, pige)

(at det alle er piger fra Jylland, betragter jeg som en tilfældighed.)

De ser alle gymnasiet som en del af en proces, og metaforerne signalerer vekslende grader af fasthed og stabilitet, men fælles for dem er at målet venter efter skoletiden, og at gymnasiet er en station på vejen.

Den ovenfor citerede pige fra Skanderborg formulerer dette synspunkt direkte:

“Det er ikke bare for personlig udvikling man vælger gymnasiet, men for at sikre sin fremtid, der i høj grad afhænger af hvilket job man får. Vi ser arbejdet som en måde at realisere os selv på, og selvrealisering er meget vigtig.”

(Skanderborg, pige) (mine understregninger)

Dobbeltheden i udviklingen af både personlige og faglige kompetencer er til stede, og de forenes bedst i arbejdet. Med denne indstilling, som denne gruppe af elever har, får de ikke

problemer med at begrunde den daglige tilværelse i skolen. De kan forklare over for sig selv, hvorfor de møder op, og hvorfor de deltager i timer, de måske opfatter som kedelige. Det er ikke nødvendigt for dem at opfinde et engagement hver morgen.

Deres overvejelser i forlængelse af udsagnet om at sikre deres fremtid går dog ofte på oplevelsen af, at noget er *tabt*. Fællesskabet, som var der i begyndelsen, er gået under i konkurrencen om de bedste karakterer, som er nødvendige for at komme videre, og de regner med, at de skal *kæmpe* for at få et arbejde. Pigen fra Risskov (citeret ovenfor) mener således, at skolen før i tiden var et "*samlingspunkt*", men at den nu er reduceret til et "*springbræt*", altså noget mere midlertidigt, usikkert og flygtigt. Måske er det en henvisning til Zweigs fremstilling af det glødende fællesskab i hans klasse. Men gymnasiet er et led i et overgangsforløb, og det er stort set ok for denne gruppe.

b) Den personlige modning.

Enkelte reflekterer direkte over undervisningen ud fra modsætningen mellem det personligt udviklende og den faglige viden, og materialet indeholder helt modsatrettede synspunkter på denne problematik. For nogle er den hele personlighed målet forude, og det som gymnasiet er et skridt på vejen henimod. Det følgende citat er et eksempel på dette synspunkt:

"Gymnasietiden er en af de faser, man gennemgår for at blive voksen og for at skabe en personlighed. Det er nok den mest grundlæggende fase i livet, for man vil komme ud for at skulle træffe nogle valg, der kan have afgørende betydning for ens senere liv. Det er vigtigt at skabe sig nogle indtryk af, hvordan den store verden ser ud, og det er vigtigt at gøre sig nogle erfaringer. Overgangen fra barn til voksen og det at skabe sin egen identitet sker i løbet af den periode. Heldigvis kan de fleste se tilbage på gymnasietiden som en dejlig tid og erfare at resultatet - én selv - er blevet en succes. Men for dem der sidder i det, kan det være en trøst, at der er et lys for enden af tunnelen og at fremtiden bestemt ikke er noget at frygte."

(Metropolitanskolen, pige) (min understregning)

Andre ser gymnasiet som det sted, hvor man burde få grund-

lagt en stor viden, og det følgende citat kommer desuden ind på elevernes egen ansvarlighed i forbindelse med tilegnelsen. Citatet udtrykker et usædvanligt ræsonnement i materialet:

“Jeg synes det er synd, at gymnasieelever gør så lidt ud af at få en stor viden. Man burde gøre det klart, at de skulle læse aviser, og at de skulle søge viden uden for skolen, og at skolen kun er et vejledende sted hvor man kan spørge om det, man ikke forstår. “

(Slagelse, pige)

Synspunktet kunne ligeså godt være formuleret af en faglærer. Det gælder her om at være bredt orienteret, uden at det er præciseret særlig meget, men man kan alligevel genkende holdningen fra de voksne debattører, der insisterer på en uddannelse til fordomsfrihed gennem tilegnelse af en stor fælles viden.

c) Skolen som social uddannelse.

Man kan opfatte fænomenet personlig udvikling på forskellig måde. I materialet findes helt andre opfattelser af formålet med gymnasiet end dem, vi hidtil har mødt, og i sammenhæng hermed helt andre fortolkninger af det personligt udviklende.

Hovedessensen i disse opfattelser er, at det, der udvikler sig mellem de unge, uden indblanding fra skole og lærere, er selve ideen med gymnasiet.

Skolen er det sted, hvor livet leves, men helst uden for klasseværelset. Elever med denne opfattelse er ofte ironiske over for det faglige eller hævder oprigtigt, at det sociale er det egentlige formål med gymnasieuddannelsen, og de bebrejder systemet, at det ikke tager hensyn til det. Eksemplerne er ikke talrige, men meget underholdende, og de demonstrerer en anden side af den elevtype, der har en række behov der skal opfyldes, før der er plads til det faglige.

“Den væsentligste negative ting i dag er den manglende forståelse for vigtigheden af det sociale sammenværd (det står der) i gymnasiet. En ting er bøger og lektier, en anden at omgås andre mennesker.

Og hans opfattelse begrundes og konkretiseres på følgende

måde:

Derfor synes jeg det er vigtigt i gymnasiet, at eleverne får lov til at feste og more sig sammen, så gymnasiet også bliver en social uddannelse. Det må derfor opfattes som absurd, hvis en rektor skulle finde på at afskaffe eller skære ned på skolefester.(...)

Det tjener heller ikke noget formål at opfordre folk til ikke at gå i byen en torsdag aften, fordi de skal kunne møde friske op i skole næste dag. ..Hvis eleverne selv mener, de er godt nok med til at blive væk fra en time så lad dem det. “

(Gl. Hellerup, dreng)

Der er her opfundet et nyt godt ord: “*sammenværd*”, selv om det muligvis ikke er med vilje. Men det indeholder holdningen: det værdifulde i at være *sammen*. Citatet starter med det overordnede synspunkt, at det faglige og det sociale skal balancere, og heri er eleven sikkert enig både med sin rektor og med samfundet i almindelighed. Det sociale forklares nærmere som “*at omgås andre mennesker*”, og netop den kvalifikation er noget, alle kan godkende som en side af den almen-dannelse, man modtager i gymnasiet. Så vidt så godt.

I det næste afsnit præciseres så den unge mands opfattelse af begrebet det sociale: de fede fester. Og herfra bliver afstanden til skolens og samfundets formålsopfattelse tydelig. Han har fat i den ene side af sagen: den frie udfoldelse. Og den styrer argumenterne helt til slut. Hvis denne udfoldelse er målet, er det ganske logisk, at det opleves som helt urimeligt, at f.eks festerne begrænses. De er åbenbart det forum, hvor det gode ‘sammen-værd’ kan indlæres. Til slut vender han tilbage til det overordnede med noget der ligner en kliché, at man ikke skal opdrage på voksne mennesker, der har overblik over deres egne handlinger. Sammenkogt kan indlægget formuleres som: vi vil have flere fester, og vi vil selv bestemme.

Denne unge mand har givet ladet sig ophidse undervejs i skriveprocessen, han har ikke haft nogle modstandere i situationen, og logikken i hans egne argumenter har været indlysende og tilstrækkelig.

Citatet viser de modsatrettede tolkninger der findes af de samme begreber, fx vedrørende det sociale eller sammenhængen mellem det faglige og det almindendannende. Og her tror jeg, at

man kan finde en del af forklaringen på nogle af de modsætninger og misforståelser, der opleves inden for gymnasieverdenen i dag. Det sprog og de begreber, som institutionen benytter sig af, bliver ikke defineret sammen med de unge, og der er fare for, at de samme begreber, som f.eks personlig udvikling, det sociale, det faglige etc, opfattes helt forskelligt af de to parter. Det er vigtigt, at man fra skolens side er meget opmærksom på og forholder sig aktivt til, at det er forskellige kulturer, der mødes i skolesystemet.

d) Skolen som nødløsning.

Den sidste gruppe elever er meget desillusioneret. Nogle oplever de tre år som regulært spildte, eller i det højeste ligeegyldige. Andre betragter de tre år som en slags time out, en pause, fordi de ikke ved, hvad de vil. Én skriver meget lakonisk:

“I dag kan alle, uanset intelligens og samfundslag, få tre års undervisning, mens de spekulerer over, hvordan de skal udnytte resten af deres liv. “

(Grenaa, pige)

Som skolen karakteriseres her, er den ikke for de udvalgte, ikke for dem der virkelig vil noget, og tilsyneladende mener eleven, at der er en sammenhæng mellem den brede rekruttering og en middelmådig undervisning; slet og ret “*tre års undervisning*”. Mere skrabet kan det vist ikke blive!

Men samtidig spores også i udsagnet en forestilling om, at skolen ikke havde været så ligegyldig, hvis den havde været for de kloge og de rige, og ikke for alle og enhver.

Andre elever begrundet ganske utilsløret deres skuffelse med den brede tilgang, som resulterer i, at der ingen prestige er forbundet med at gå der, og én klager:

“I dag har man ikke høj status ved at gå på gymnasiet. Man er ikke noget specielt.

- og hun konkluderer på denne situation:

Der lægges ikke op til en enorm litterær og filosofisk viden. Derfor tror jeg ikke, det interesserer ungdommen i dag, og de unge er meget fokuseret på sig selv og deres fremtid.”

(Vestfyn, pige) (mine understregninger)

Udsagnet er fyldt med negationer; det er utroligt, hvad der ikke findes mere, og bag alt dette gemmer sig jo nok drømmen om det modsatte. Drømmen om via gymnasiet at blive noget særligt findes stadigvæk.

Billedet af de personer, der rager op i samfundet ligger lige for, og erkendelsen af, at vejen ikke er sikret med studentereksamen er bitter. Jeg ved, at mange gymnasieelever i dag kender den følelse, selv om den ikke er udfoldet direkte i dette materiale. En anden måde at formulere synspunktet, at 'vi er blevet for mange' på, ses i udsagnet:

"For tiden er det nærmest blevet en trend at gå på gymnasiet"

og det skal i denne sammenhæng ikke forstås som noget positivt, idet formålet med det ikke er at kunne blive meget klog, men - som tidligere nævnt - at udsætte sin beslutning om fremtiden, og valget er *"for mange ved at blive en nødløsning"*. Her er, som vi kan se, meget langt til følelsen af at være *"noget specielt"*.

De fleste af alle disse udsagn har handlet om, hvad eksamen var eller ikke var adgangsbillet til - bagefter. Kun få ser et formål i selve fagenes indhold, hvilket man måske ikke skal undre sig over i netop den situation, hvor stilene er skrevet, i ingenmandslandet mellem den sidste skoledag på den ene side og det afsluttende mere rolige overblik på den anden.

Konklusion

Det, der skiller vandene for de unge mennesker, er deres synsvinkel. Der tegner sig tre hovedtendenser: Nogle ser uddannelsen som et afsnit i en proces, der har en begyndelse i folkeskolen, en midte i gymnasiet og en afslutning på en højere uddannelse. Andre ser den som et led i en personlig udviklingsproces, hvor målet er mere uklart i konturerne, men dog til stede som en fornemmelse. Og atter andre er fortrinsvis optagede af, hvad de selv kan bruge lige nu, i deres eget liv, set fra deres egen private synsvinkel.

Hvor det sidste er tilfældet, er det tydeligt, at de også er mere sårbare over for modstand og kedsomhed og lettere at vælge omkuld. Hvis ikke der er en overordnet begrundelse for forlø-

bet, et formål, der har sin rod i en konsensus om, at det der foregår af flere grunde er nyttigt og vigtigt, (som tidligere nævnt), så er der også en større fare for, at projektet mislykkes, idet det nærmest er en umulig opgave, og vel heller ikke en ønskelig opgave, for en skole at leve op til hver enkelt elevs forventninger.

Det er bl.a. det der sker, nemlig at projektet mislykkes, for de elever, der undervejs opdager, at fremtiden ikke er sikret med en studentereksamen. Dermed ryger deres oprindelige begrundelse for at gå der, og for mange har det været svært at finde en ny. Hvis de hver eneste dag skal overveje om dagens fag eller lærere nu rager dem, eller om det kan betale sig at stå op og tage bøgerne med og gå i skole, så er der noget galt.

Det sidste udsagn sammenfatter nogle af de gennemgåede synspunkter. De bredes i det følgende citat ud til at omfatte hele generationen som bestående af folk, der har mistet det fælles udgangspunkt og mål. Tilstanden opfattes som resultat af en historisk proces fra den entydige skole til den moderne flertydige, hvor oplevelsen af en sammenhæng mellem dens forskellige kompetencer er gået tabt:

“Gymnasiet bliver ikke længere betragtet som en dannelsesskole, og for mange unge er det blot et ståsted på vej til de videregående uddannelser. Ydermere er de fælles værdier blevet udskiftet, og mange vil nok mene, at ungdommen i dag er rodløs, idet den har form som en stor forvirret masse. Der er umiddelbart ingen måltethed, og de værdier som de unge mennesker har taget til sig, stemmer ikke overens med det den ‘ældre generation’ havde planlagt.”

(Kolding, pige) (mine understregninger)

Det er et problem, at dannelsesaspektet er gået tabt, et ‘fald’, og det ses i sammenhæng med den klare opsplitning i værdi-forestillingerne, de mange enkeltindviders private synsvinkler og modsætningen til den forrige generation, som åbenbart har haft en ‘plan’ med de unge. Eleven kommer ikke ind på, hvordan man kunne løse dette problem, men nøjes med at påpege dets eksistens, som en tingenes tilstand og en forklaring på de sammenbrud, der sker, både for den unge og den ældre generation.

3.4 Perspektiv

Dette forsøg på at se gymnasiet i et større perspektiv står lidt alene i materialet, men det peger ind mod den debat, som foregår i disse år om gymnasiet. Mange har en mening, og her skal præsenteres nogle synspunkter i forlængelse af elevernes udsagn. Fra lovgivningen til den enkelte elev.

Gymnasielovens § 1 er meget kortfattet, en ramme for udfylgende fortolkninger:

“Gymnasieskolen giver i tilslutning til grundskolens 9. klassetrin i et treårigt forløb en fortsat almindelig undervisning, som tillige giver det nødvendige grundlag for videregående studier og slutter med en prøve (studentereksamen).”

I den offentlige debat er diskussionen om formålet med gymnasiet fast tilbagevendende, alt efter hvordan uddannelsen vurderes af de tilstødende institutioner eller internationalt.

På et møde i Århus den 31. maj i år (1999) formulerede undervisningsminister Margrethe Vestager sine tanker om formålet med al undervisning⁷: Elever i Danmark skal i løbet af deres skoletid (som indebærer en ungdomsuddannelse til alle) udvikle tre overordnede færdigheder eller kompetencer: de skal for det første komme til en erkendelse om sig selv, være sig selv bekendt og udvikle en stærk personlighed, - for det andet skal de lære at fungere socialt, i et samspil med andre, dvs de skal kunne indrette sig efter fællesskabet, - og for det tredje skal de erhverve sig en brugbar viden, som de kan bidrage til samfundets fortsatte udvikling med, - kort sagt tre færdigheder: den personlige, den sociale og den videnskabsmæssige, som alle er underordnet den afgørende forudsætning, at man skal fungere som borger i og har en forpligtelse over for det samfund, man er et medlem af.

Margrethe Vestagers udtalelser er på linje med, hvad flere lærere og forskere har påpeget, nemlig den stigende vanskelighed med at formulere mål, der opfattes som fælles for alle, både elever og lærere.

⁷ Bygger på egne notater under mødet (AN).

De følgende to udsagn, der beskæftiger sig med, hvilke mål der ideelt kan opstilles for en ungdomsuddannelse, kan sættes i relation til mit materiale.

Anne-Mette Nygaard fra Det fri Gymnasium tager udgangspunkt i en moderne livssituation. Eleverne er ikke længere del af en fælleskultur, hverken med hinanden eller med deres lærere, og de lever i mindre fællesskaber med hver deres idealer og adfærdsformer.

“Hvis vi vil træde i eksistens som gymnasieleerere, må vi forstå, at der ikke længere findes en fælleskultur, vi kan referere til, men et postmoderne kaos uden absolut fællesnævner. De unge, og for den sags skyld også mange voksne, lever i relative subkulturer, hvori man har fælles træk, fælles påklædning, fælles identitet osv..”⁸

Som en konsekvens af dette forhold skriver hun, at *“således er der heller ikke et fælles overordnet katalog af love og regler, der kan gælde som en autoritet”*. Anne-Mette Nygaards opfattelse af, hvilke mål man på den baggrund bør opstille, kan læses ud af følgende formulering:

“..Eleverne skal lære at indgå i en dialog med fremmede subkulturer, at vise respekt og samtidig beholde deres selvrespekt. De skal kunne gebærde sig i et kaotisk samfund og turde fastholde deres eget.”⁹

Som det ses, er hun i sit udgangspunkt helt på linje med pigen fra Kolding (s.42), der skriver om *“forvirring”*, og som mener, at ungdommen er uden *“fælles måltrettethed”*. Men hun går et skridt videre, idet hun giver råd om, hvordan man skal forholde sig til denne forvirring og lære at bruge denne dobbelthed af respekt og selvrespekt.

Lidt anderledes formuleret er redaktør Anne Knudsen, Weekend-Avisen, enig med hende. Hun udtaler i et interview: *“Et samfund uden fælles viden er ikke noget samfund, men*

⁸ I bogen “Gymnasiet - år 2005 (1995).

⁹ Ibid.

kan kun holdes sammen med magt”.(...)

“Det er grundlæggende, at der bag omgangsformerne ligger en viden om, at den anden har nogle synspunkter og har ret til at have dem. En viden betyder, at min måde at se tingene på ikke er den eneste mulige; der findes også andre måder.”¹⁰

Dette udsagn er på linje med både undervisningsministeren og Anne-Mette Nygaard i deres krav til vægtningen af spillet mellem den enkelte og en (måske anderledes) omverden, og desuden påpeger Anne Knudsen det uomgængeligt nødvendige i en fastholdelse af en ‘fælles viden’, hvilket efter Anne-Mette Nygaards karakteristik af ‘*det postmoderne kaos uden fællesnævner*’ vil blive noget af en opgave!

De ovennævnte opfattelser af formålet med gymnasiet belyser samlet, hvor stort problemet er med at skabe kollektive rammer for f.eks. ‘en god skole’. På den ene side udtrykkes det synspunkt, at vi er opsplittede i utallige subkulturer, der indbyrdes kan være helt modsatrettede, og på den anden side efterlyses en stræben efter nogle rammer at udfolde sig i forhold til.

En tidligere gymnasieelev, Carsten Skytt, tager fat i eleven selv. I hans eller hendes grad af bevidsthed om sin egen uddannelse, og han går hårdt til værks, idet han mener, det er et problem, hvis eleverne ikke gør klart for sig selv, hvad der er formålet med deres skolegang:

“Har man ikke taget stilling til, hvorfor man går i gymnasiet, (...) så er det ikke ens egen, men velmenende forældre og/eller læreres motivation man iklæder sig - og jeg tvivler på det personlige udbytte af det, for ikke at nævne det alment dannende. (...) problemet er, at denne dannelsesproces ikke kan finde sted, førend man selv har gennemført sin egen lille dannelse. Man skal have gjort sig sine intentioner med gymnasiet klar, førend man er i stand til at modtage det potentielle udbytte, der ligger i uddannelsen.”¹¹

Carsten Skytt kommer ikke ind på, hvad det personlige mål

¹⁰ “Gymnasieskolen” nr. 4 (febr. 1999)

¹¹ Kronik i Information 11.08.98

skal være, men at det skal være der og at eleverne på forhånd ved, hvorfor de går ind af gymnasieporten. Hertil kunne man tilføje, at gymnasiet ville vinde meget ved at gøre intentionerne med uddannelsen klare for eleverne ved indgangen til de tre år, i stedet som nu i udgangens dimissionstaler.

Det er ikke så mærkeligt, at mange elever oplever deres generation som en "*forvirret masse*", og denne diskrepans mellem de unges værdier og dele af samfundets (her repræsenteret ved de oven for citerede personer) havde vi netop et eksempel på hos den elev, der så gymnasiet som stedet for de sociale "*sammenværd*", og afsnittets forskellige elevsynspunkter bekræfter, hvad Anne-Mette Nygaard skrev om gymnasieelevernes brogede subkulturer.

På den anden side kan man anskue den individualisering af både mål og prioriteringer, som har vist sig at være et gennemgående træk i materialet, som et vilkår, der ikke kan rokkes ved, og som et forhold, der også indeholder *positive* muligheder.

Denne tankegang bliver uddybet i kapitlet om generationen.

4. Forældre og samfund

De kritiske forældre

For nogle elever fylder, kræver og forventer forældrene for meget. Deres børn kan ikke komme til, fordi deres erfaringer og handlinger hele tiden er til debat og ikke regnes for lødige, og nogle føler sig næsten som ofre for en repressiv tolerance, som deres forældre måske selv i deres tid gjorde oprør imod. Forældregenerationen beskrives som utilfreds med sine børn, som på deres side føler sig under anklage, fordi de finder sig i for meget og tilsyneladende ikke er aktive.

“Min generations oprør er blevet sløvsindets oprør. Der er ikke noget der kan forarge vores forældre som det, at vi ikke tager stilling, ikke engagerer os, kort sagt, ikke laver oprør. .. Vi er dog ikke meget anderledes end 1890’ernes ungdom, vi skjuler blot vores nysgerrighed og videbegærlighed under en maske af ligegyldighed.

(Silkeborg, pige)(mine understregninger)

En enkelt mener, at der er noget, forældregenerationen helt har overset, og tager til genmæle med følgende kommentar:

“Alligevel bliver de unge anklaget for at være initiativløse. 68’er-generationen kan ikke begribe, hvorfor deres børn ikke gør oprør mod et eller andet. Måske skulle forældrene/68’er-generationen forsøge at se på sagen i et andet perspektiv - nemlig ud fra de unges synsvinkel: det er meningsløst at gøre oprør mod et velfungerende uddannelsessystem. Ligeledes er der heller ingen grund til at gøre oprør mod forældregenerationen, som jo vores egne forældre gjorde, for de unge har jo aldrig haft så frie tøjler før, som de har i dag. ... Informationssamfundet, hvor individet er i højsæde, er ved at slå igennem. En ny verden åbner sig for os, og de unge har indset dette. Denne nye verden har den ældre generation blot ikke opdaget endnu!”
(Nakskov, pige) (mine understregninger)

Det er den samme oplevelse, der gives udtryk for i de to citater: forældrene mener, at der er noget galt med deres børns

attitude. Det står nemlig ikke altid klart, hvad de skal være kritiske imod, kun *at* de skal være det. Det er deres holdning, der åbenbart er forkert, og forældrene har åbenbart en klar forestilling om, hvordan de unge burde forholde sig.

Disse unge er børn af oprørsgenerationen, og det er ikke ganske gnidningsløst; for de unge ser det ud til, at forældrene er i færd med at begå præcis de samme fejltagelser, som de selv anklagede *deres forældre* for at gøre, nemlig at definere, hvordan deres børn skal være.

Pigen fra Nakskov har selv flere svar parat på denne anklage, som hun finder helt utidig, idet hun henviser til de gode forhold, der findes i dag netop på baggrund af oprøret i 70'erne. Problemet er i følge hende bare, at de gamle ikke har opdaget, at der er sket en kvalitativ forandring også i livssynet, men bliver ved med at reagere som da de selv var unge, hvilket hun ville finde latterligt at gøre.

Som en følge af denne udvikling er der nemlig sket det, at forældregenerationens ideologi opleves som meningsløs. Hvorfor stå sammen i en kamp for noget, som allerede er opnået? Den kulturelle frisættelse har sat sig igennem, også for de unge, og den rummer nye muligheder, hvilket datteren her prøver at forklare de gamle.

Den samme tankegang finder man hos universitetslektor Henrik Kaare Nielsen i en noget mere sammentrængt form i hans karakteristik af "den kulturelle modernitet":

"Den fremadskridende frisættelse af individet i takt med opløsningen af de traditionelle sociale og kulturelle fællesskabsformer og nedbrydningen af de overleverede forholds autoritative aura har efterhånden bibragt samfundsindividerne en ny stor fond af erfaring i omgangen med moderniteten, som har afsløret denne som en verden, der nok er uberegnelig og problemfyldt, men som det i kulturel henseende absolut er muligt at leve med og i. Individualiseringen har vundet ved nærmere bekendtskab, .."

(mine understregninger)¹²

¹² Kultur og modernitet. Aarhus Universitetsforlag, 1993.

I øvrigt udfoldes her den samme karakteristik af livet i moderniteten, som Anne-Mette Nygaard citeres for i forrige kapitel om 'Skolen'.

Denne opfattelse af individualiseringen og moderniteten, som Henrik Kaare Nielsen er inde på, finder man også hos eleverne, og selvfølgelig kommer den enklere til udtryk hos dem; den kritik, de unge har mødt - at de mangler ideologiske holdninger - vendes i det følgende udsagn om, og problemet betragtes ud fra en anden synsvinkel. De tilsyneladende manglende ideologiske holdninger er i virkeligheden det samme som evnen til at tage hensyn. Hør blot:

“En af grundene til at vi “mangler” ideologiske holdninger, er måske, at vi er blevet opdraget til at tage hensyn til andre mennesker og deres holdninger, og at vi ikke skal forholde os fordømmende over for anderledes tænkende. Det mener jeg er en positiv lære.”

(Rysensteen, pige)

Følelsen af manglende tilstedeværelse eller grænser, diskuteres ofte, og der findes både den humoristiske og den skarpe, direkte formulering:

“I dag stiller mange forældre sig ofte kritisk an overfor de unges adfærd og interesser, eller også er de måske bare ligeglade. Mange unge prøver nu også bevidst at provokere forældrene - enten ved en piercing i navlen, en tatovering på skulderen eller lignende...”

“At det er svært for os at lave oprør er både godt og ondt. Selvfølgelig er det dejligt, at vore forældre har kæmpet så meget, og at vi nu kan nyde godt af det. Men på den anden side kunne man frygte, at nogen ville gå længere end godt er for at kunne blive oprører.

Husk i øvrigt lige at min generation er jo ikke død endnu, så der kan jo nå at komme et overraskelsesoprør endnu”

(Østre Borgerdyd, dreng)

Med denne lille eftersætning, der giver plads til et skævt smil i kampen mellem generationerne, afsluttes denne del af afsnittet, der har omhandlet de velformulerede elever, som kan svare igen på forældrenes anklager, som de har hørt før - og som de jo selv har refereret i deres besvarelse, da disse kritiske forældre ikke er til stede i Zweigs forlæg.

De forsvarer sig imod de gamles anklager. Og nogle af de unge føler sig svigtede. Desuden er de opmærksomme på, at behovet for at overskride de afstukne rammer er noget der hører alderen til, og derfor oplever de, at forældrene så at sige tager oprøret fra dem, ved at forvente det af dem og ved at definere det på forhånd. Drengen fra Østre Borgerdyd antyder, hvad der senere skal omtales, at de unge kan blive tvunget til at gå til yderligheder for overhovedet at blive set. Denne tankegang er ofte fremme i materialet.

De grænseløse forældre

“Ligegyldigt hvilken musik man hører, hvilken farve man farver sit hår eller hvilken absurd interesse man har, bliver man ikke udstødt af samfundet. Det kan måske skyldes at vores forældres generations oprør har været så banebrydende, at vi ikke kan diske op med noget, der kan overraske dem.”

(Østre Borgerdyd, dreng)

Citatet fortsætter tankegangen fra før, hvor 68-forældrene drømte om at se deres børn male håret og byen rød, samtidig med at det tematiserer det problem, at de voksne ikke markerer, hvad der er rigtigt og forkert - i modsætning til Zweigs forældre, der åbenbart accepterede interessen for den gode kunst og ringeagtede drenges interesse for sport og piger. Et udsagn kommer ind på, hvilke konsekvenser den store frihed har haft på det følelsesmæssige område:

“Vi har haft friheden til at gå ud i ekstremerne, hvis vi havde behov for det. Vores forældre har i den bedste mening givet os den altfortærende frihed, de selv kæmpede for, til at finde os selv, og med den altfortærende frihed har de efterladt os i en afgrund.”

(Helsingør, dreng)

I dette tilfælde ses den kulturelle frisættelse ikke som et fremskridt; for det unge menneske, som lige nu er på vej ud, oplever det ikke som et mulighedsfelt men som et tomrum, som forældrene godt kunne have sparet ham for.

Den udstrakte frihed kan have sit udspring i et opdragelsesprincip, som det fremgår af ovenstående citater, men den bag-

side, som antydes i det ovenstående, uddybes af andre, som et decideret savn. De har manglet nogle forældre, som turde optræde mere tydeligt. På forskellig måde prøver de at forklare, at de manglende rammer skyldes, at forældrene ikke har overskud til at fastholde rammerne.

Denne forældretype beskrives som enten klynkende eller fraværende, og de unge har svært ved at skjule foragten. I det følgende citat sløres det, om problemet muligvis vedrører skrive- ren selv, idet både forældre og børn er omtalt lidt upræcist (fx *de fleste*) og i 3. person. Stefan Zweigs fremstilling af det uproblematisk og klare forhold mellem generationerne har nærmest virket provokerende på et ungt menneske, der selv (måske) skal være mor for sin mor:

“Hos Stefan Zweig glæder forældrene sig over, at de unge har sådan nogle sunde interesser i stedet for kortspil og piger, forældregenerationen i dag ville aldrig foretage denne skelnen, ikke fordi de i bund og grund er ligeglade, men fordi man jo endelig ikke må blande sig i de unges liv. Jeg tror, de fleste unge i dag kender lyden af mors nervøse stemme: “Nå, meen hvordan gik det så?” mens hun ser ud som om hun er ude sammen med en ildsprudende drage, der hvert sekund kan vende sig og æde hende.”

Årsager til den fraværende naturlige balance hobes herefter op, og der viser sig bunker af uløste problemer, som den unge ufrivilligt bliver en del af, og hun konkluderer:

“De fleste forældre i dag har fra en meget ung alder indviet deres børn i deres private problemer, og bærer derudover rundt på en mængde skyldkomplekser over ikke at have været nok sammen med børnene, evt ikke givet dem en ordentlig familie, hvilket ofte resulterer i at forældrene, velvidende hvilke dårlige rollemodeller de selv er, bliver ude af stand til at sætte grænser for deres børn.”

Længere nede i besvarelsen vender hun tilbage til Zweigs fremstilling af en tilsyneladende lykkelig barndom, og hun konkluderer:

“Stefan Zweigs generation fik retten til at være børn og unge i vuggegave, retten til at være kåde og naive, retten til selv at

opdage verden når de var parat til det. Vi fik voksenalderen. Vi fik friheden til at bestemme over os selv og dermed ansvaret for at bære vores egne byrder.”

(Rungsted, pige)

Pigen her skriver videre på Zweig-teksten, ind i en situation hun er meget fortrolig med. Det er ikke så afgørende her, om det netop er hendes personlige skæbne, hun beretter om, men det er her som i andre udsagn forældrene, der står som en modstand eller blokade for, at de unge kan udvikle sig til voksne mennesker. Blokeringen har ikke form af kritik og anvisninger på 'det rigtige' ungdomsliv, som det var tilfældet for den forrige gruppe, men viser sig gennem fravær af det voksne menneskes ansvarlighed, overskud og personlighed, kort sagt: alle de egenskaber, de unge forventer at finde hos forældre.

Friheden ændrer sig fra forestillingen om det fortidens frirum, hvor barnet frit kunne udfolde sig inden for de voksnes værn, til en nutidens tilværelse uden beskyttelse. Den kulturelle fri-sættelse, set nedefra.

Denne gruppe ser typisk børnene som ofre for en uretfærdig behandling, de ikke selv er skyldige i. Det gennemgående er, at forældrene ikke har været til stede, og børnene har manglet forbilleder, stimulans og inspiration. Én er inde på, at de har været for lang tid i institution, så *“..de kan ikke selv finde på noget at lave”*, eller som der stod i citatet overfor: de *”fik ansvaret for at bære (deres) egne byrder”*, hvilket jo understreger en frustration og følelse af forladthed.

Man kan selvfølgelig aldrig vide, om emnet er løbet af med nogle af eleverne, mens de har skrevet, men givet er det, at de forskellige udgaver af overgreb eller mangeloplevelse kendes af en stor gruppe unge. Erfaringerne har ligget så højt i bevidstheden, at de er blevet aktiverede, selv ud fra de få bemærkninger, der findes i forlægget, der som sagt ikke har forældrene som tema.

Visioner

Nogle af eleverne kommer med et par gode råd til forældrene, eller måske snarere nogle visioner om, hvordan de gerne selv ville være engang:

“Jeg tror altid, at vi som den unge del af befolkningen vil være allergiske over for bedrevidende forældre og andre der prøver at opdrage for meget på os. Jeg kan da sagtens se hvor frustrerende det må være at se ens børn begå de samme fejl som sig selv, men vi kan jo ikke rigtigt vide hvordan det er uden at have prøvet det først.” (mine understregninger)
(Silkeborg, pige)

“Jeg vil selv fortælle mine fremtidige børn om hvad jeg selv har lært og synes er rigtigt. Det vil vise sig om den næste generation er totalt uenig med min og derfor ønsker en masse ændringer, eller om blot et par ideer kan bruges. Den iver efter at lære noget helt nyt, uden at voksne og lærere skal blande sig, (...) som jeg selv er tilhænger af, ville jo højst sandsynligt ikke være der, hvis ikke forældre havde et andet syn på tingene end deres børn og fortalte dem om det tit, og så ville verden holde op med at ændre sig særlig meget, og geniale tanker ville gå tabt.”
(Rungsted, dreng) (mine understregninger)

De er begge to inde på, at det er en naturlig ting at have generationskonflikter, og de konkluderer, at de godt kan forstå de voksne, bare de dog ville både forstå deres børn og holde fast ved deres eget. De anmoder næsten deres forældre, om de vil være så venlige at blive ved med at være de voksne og stå ved deres idealer og retningslinjer, selv om de møder modstand fra børnene!

Drengen fra Rungsted svinger sig så højt til sidst, at civilisations udvikling afhænger af dette forhold! En opøvelse til demokrati kunne man også kalde det.

De elever, der kommer i gang med at skrive om emnet forældre-børn, er allesammen kritiske og har behov for at forsvare sig. Alle er de midt i en diskussion/et skænderi/en privat vrede, hvilket nok ikke er så mærkeligt for mennesker, der netop sidder og skriver deres sidste stil på vej væk hjemmefra og fra skolen.

Der findes kommentarer om Stefan Zweigs fremskredne alder, da han skrev sine erindringer og fremstillede sit forhold til forældrene. Han var jo en ældre herre, og måske havde hans ungdoms sammenstød og irritationer fortonet sig noget gennem

årene. Dette spiller imidlertid ingen rolle for de unges behandling af deres egne forhold, men fungerer tværtimod klart som afsæt og inspiration.

Ingen beskriver den velfungerende familie eller den søde sted-mor, og der kan være flere grunde til, at man kun omtaler, hvad der er problemer i, og ikke hvad man er glad for. Det forhold vil jeg ikke gisne om, men blot tage ad notam; det kan jo være uden gnidninger og derfor ikke værd at nævne - eller så afvigende fra forlæggets univers, at det ville blive for indviklet i denne sammenhæng at gøre rede for rækken af papfædre, -mødre og -søskende.

Men hvad skriver de så om?

Den ene gruppe skriver om, at forældrene lægger deres egne idealer ned over dem, og at de forlanger, at de unge skal handle som dem - og det vil de unge ikke. Det ironiske er så blot, at disse forældre, der insisterer på deres egen autoritet som den sande, er de samme, som i sin tid etablerede århundredets største generations-oprør, og som nu forlanger, at deres børn skal fortsætte eller gentage deres kamp, endda på den samme måde. Sådan oplever de skrivende børn det i hvert fald.

Problemet for den anden gruppe unge, der savner at forældrene er nærværende, er blandt andet, at forældrene ikke tillader, at konflikter gennemleves. De har trukket sig, og de har overladt de unge til sig selv; konfrontationen er umulig, enten fordi forældrene har som princip, at deres børn i en tidlig alder skal lære at tage ansvar for egne valg og skal have en frihed, de måske selv har manglet, eller fordi de af forskellige grunde er bange for deres børn og appellerer til *dem* som de voksne. Den form for frisættelse vil disse unge meget gerne være foruden, og interessant er det, at ingen af dem beskriver den som den fornyelse, som Henrik Kaare Nielsen er inde på.

På en måde er der den samme pointe i alle beskrivelser af forældre, uanset om de er gamle oprørere eller ej; men netop i forhold til denne kategori (oprørsforældrene) oplever de unge det paradoksale i, at de på den ene side er opdraget til frigørelse, men at de på den anden side ikke selv må vælge, hvor-dan denne frigørelse skal forme sig, fordi den skal foregå efter mønstre, som forældrene har lagt i forvejen. Progressiviteten har udviklet sig til form og krav, lige så rigide som tidligere

tiders forældrekrav. I denne sammenhæng er der for de unge ingen forskel på, om det er borgerlige eller progressive forældre, der stiller krav, for pointen er, at de skal *opfyldes*.

Sammenligning

I undersøgelsen fra Århus Amt "Ungdomskultur - skolekultur" (1998) findes et kapitel, der handler om de unge i familien. Og her er konklusionen, at nok er de unge i 3g på vej væk fra hjemmet, men de er mere positive, end undersøgerne havde forventet, de ville være; de har mange aktiviteter sammen med forældre og søskende, og de opfatter hjemmet som et trygt sted at være. "*Familien lever stadig*" hedder den konkluderende overskrift.¹³

At familien stadig lever kan man jo godt undre sig over efter læsningen af mit materiale, hvor forholdet beskrives langt mere konfliktfyldt, men jeg vil tro, at der er flere faktorer, som har betydning for forskellene i de to undersøgelser. For det første er forskellen på denne undersøgelse og min, at den første har arbejdet med *spørgsmål, der er stillede på forhånd*, hvilket i sig selv definerer, hvad der skal tales om, og hvilke delområder der skal belyses. Dette betyder formentlig, at de elever, der havde et uproblematisk hjemmeliv, og som ikke fandt det bemærkelsesværdigt nok at skrive om, fordi det måske lignede Zweigs, er kommet med. I mit materiale har eleverne *selv udvalgt* de temaer, de vil fortælle om, og den skrivesituation, de befinder sig i, er som nævnt tidligere noget atypisk. For det andet er der i "Ungdomskultur - skolekultur" - undersøgelsen fulgt op på spørgsmålene med udvalgte interviews, hvor detaljer kunne uddybes. Mit materiale er uden samtale og uden korrektioner, hvilket selvfølgelig kan betragtes som en usikkerhedsfaktor. Men det kan også være en garanti for, at de unge udelukkende skriver på egne vegne. Jeg vil naturligvis ikke ind på, hvilke af udsagnene, der er mest sande, men kun konstatere, at de er *forskellige*.

Konklusion

Stefan Zweigs lærere repræsenterede 'den gamle orden', resterne af den veldefinerede embedsmandskultur, som for de unge

¹³ Aksel Pedersen og Lise Hansen: *Ungdomskultur - Skolekultur*. Århus. 1998.

viste sig forstenet og forældet. De opsøgte alle de alternative områder, der repræsenterede moderniteten, som for dem var det nye og det, der var forbundet med en eksplosion af muligheder, og som rummede muligheder for en afvikling af "*de traditionsfæstede livssammenhænge*"¹⁴ i familien, religionen og kunsten fra enevældens tid, som den fandtes inden for deres egen borgerkultur.

Den samme oplevelse af, at skolen repræsenterer "den gamle orden", har de unge måske i dag. Den uorden, der brød frem for hundrede år siden, er nu blevet til tradition og fast pensum, og nu repræsenterer elevgruppen i sig selv mange kulturer. I dag taler man om, at moderniteten er ved at blive afløst af 'det postmoderne', eller at det moderne er inde i sin sidste fase. Den del af forældregenerationen, der identificerede sig med ungdomsoprøret, kæmpede i sin tid - både politisk og privat - imod den opsplitning og fremmedgørelse, som industrisamfundet havde udviklet sig til, og man insisterede på at 'alt hang sammen' - 'alt var politisk'. Spørgsmålet er så, om man dengang i sine utopiforestillinger og i sine alternative sociale eksperimenter i virkeligheden vendte tilbage til en førindustriel tankegang og praksis; 'den kollektive landsby' kaldte man oprørsmiljøet, med en positiv valeur.¹⁵

Man kan godt tolke elevernes reaktioner som den næste generations svar på denne kamp mod fragmenteringen. De vil ikke underkaste sig én overordnet idé eller fortolkning, de har ikke behov for den "restaurative orientering mod nære, faste fællesskaber og meningssammenhænge", som Henrik Kaare Nielsen kalder ungdomsoprørets bestræbelser. Deres erfaring er ikke, at vi lever i et industrisamfund med klare opdelinger i venner og fjender, men derimod, at vi lever i en langt mere infiltreret verden, og det nye er, at de unge er indstillede på at "finde bevægelsesformer, som i højere grad indlader sig på moderniteten som positivt vilkår."¹⁶

¹⁴ Henrik Kaare Nielsen: *Kultur og modernitet*. 1993.

¹⁵ Tankegangen er af Henrik Kaare Nielsen formuleret således: Hvad enten de manifeste programmatisk forestillinger havde fokus på "bevægelsen", "kollektiver", "partier", "subkulturen", "klassen" eller "kønnet", drejede den latente motividannelse sig om genindlejringen af individet i et forpligtende fællesskab baseret på overindividuelle strukturer og nødvendigheder. (s. 32).

¹⁶ Ibid s. 37.

De unge har ikke noget klart verdensbillede, de finder ingen faste instanser, der altid har ret - eller uret.

Værdiforestillingerne er flydende og defineres af den sammenhæng, de indgår i. Og for den del af de unge, som er ungdomsoprørets børn, er det (ifølge udsagnene i dette materiale) ikke noget problem!

Dette sidste har den forrige generation svært ved at acceptere.

5. Generationen

Dette kapitel om generationen er rapportens mest omfattende, og det rummer de unge menneskers mangfoldige beskrivelser af sig selv. Her sammenligner de sig med Stefan Zweigs generation, med deres forældres forventninger og med de utallige beskrivelser, som de har mødt, af sig selv.

“90erne udmærker sig ved at være det årti, hvor der ikke er en fælles bevægelse i udviklingen. Der er ingen fælles mode, holdning, smag, etik, moral. Populært kunne man sige, at det eneste vi har til fælles er, at vi ikke har noget til fælles! Og så måske alligevel ikke.

Vi har ikke brug for næsten i samme grad som på Zweigs tid. Vores samfund er indrettet til individualisten.

I dag går udviklingen så hurtigt at vi hele tiden søger nye udfordringer, og det gør vores projekter mere og mere sindssyge. Vi får i dag rigelige doser af kultur og politik serveret i vores hverdag, og må ergo søge længere ud. Se bare på fænomener som piercing, bungy-jumping, overlevelsesture eller trekking i Himalaya.

Vi har stadig det samme mål: vi vil udforske det ukendte, sprænge nogle rammer, gøre noget provokerende. Problemet er bare, at alt er udforsket og gennemtygget for os, så for hver dag der går, må vi finde noget endnu mere ekstremt at dyrke.

Tørst efter livet, efter at opdage livets mysterier, efter at vide alt, Tørsten har i dag fået en lidt bizar drejning. Videbegærlighed er en god ting, men jeg synes, det er problematisk, at vores interesser bliver så ekstreme efterhånden.”

(Rysensteen, pige)

5.1 Personligheden

“Det er blevet legitimt at være anderledes. Det er blevet acceptabelt at blæse på principper og idealer. Til gengæld har den elektroniske verden gjort det langt mindre prestigefuldt at beskæftige sig med tænkere og interessefæller langvejs fra.

Endelig er vi blevet mere kritiske over for nye tanker og ideer, min mor, en 68'er, siger, at vi er blevet “svære at få op af stole-ne”. Det er givetvis to sider af samme sag.”

(Svendborg, dreng)

Mange elever føler en afstand til tidligere generationer, og de gør en del ud af at beskrive sig selv som personligheder, ofte under dække af 'generationen' eller 'de unge', og i dette første afsnit i kapitlet vil jeg præsentere de tre forskellige typer af skudsmål, som de giver sig selv.

En stor del bruger udtrykket "*generation X*" om sig selv, andre fokuserer på, om de er nogle store *egoister*, og endelig tager mange stilling til, om den konkurrence, der er beskrevet i teksten, også er gældende på samme måde i dag.

Fælles for udsagnene og vurderingerne er, at karakteristikkerne ofte er fundet uden for dem selv, i den litteratur de har mødt i skolen, hos andre, der har kaldt dem noget bestemt, eller i tekstforlægget. I forhold til disse beskrivelser eller angreb må de forsvare sig, hvilket demonstreres tydeligt i de citater, vi møder på de kommende sider.

I elevernes kredsen om, hvad der adskiller dem fra Zweigs generation, inddrages eksempler fra litteraturen, og det er tilsyneladende fra det store udland, man skal hente sine dækkende udtryk. Begrebet 'generation X' stammer fra amerikaneren Douglas Couplands roman af samme navn, og det er ofte blevet brugt i debatten som en generations-kliché. Fra Italien kommer begrebet 'skumhed', med modsvarende verbum 'at skumme', i Sandro Veronesis roman "De strejfedes"¹⁷.

Hvis en person karakteriseres med begrebet 'skumhed', henryder det til noget flygtigt, flydende, altid i bevægelse, noget på én gang meget kraftfuldt og uhåndterligt. Skummet på en bølge kan ikke fastholdes, men skifter ustandseligt form, samtidig med at det gendannes få sekunder efter. Det er boblende og hører til øjeblikket, ikke til det lange forløb.

'Generation X'-begrebet har træk til fælles med skumheden. X er jo det ukendte i regnestykket, det man gennem udregningen skal finde frem til. Men 'x' er også noget anonymt, det er uden form og omrids, måske ligefrem farligt; er man 'et x', er man ikke rigtigt nogen. Begrebet indeholder altså udover det ukendte, noget utydeligt og gråt.

¹⁷ Douglas Coupland: *Generation X* (1991) og Sandro Veronesi: *De strejfedes*. (1990). Begge tekster er brugt i gymnasiets danskundervisning og findes i den samme antologi (*Skumhedens tid*. Dansk lærerforening. 1995). Associationen kan dermed siges at være styret, men diskussionen eller opgøret med udsagnene er elevernes egne.

Skumheden er smuk og flygtig, hvorimod 'x'-et er skjult og måske truende, fordi det har en kraft man ikke kan se. Fælles for de to begreber er, at de udtrykker det uhåndterlige, det skiftende.

Generation X

“At opleve nyt i dag er ikke at suge viden til sig, men er en form for tidsfordriv, der kan udfylde vores tilværelse, så der ikke optræder et vakuum; Kierkegaard ville formodentlig have betegnet os som æstetikere. Generation X er kendetegnet ved overfladiskhed.”

(Herlufsholm, dreng)

I dette elevudsagn forbindes begrebet 'Generation X' med en udvendig person uden engagement og uden et mål med sin færden; han sammenlignes med 'æstetiker', dvs en person som med den øjeblikkelige nydelse lægger låg på en tomhedsfølelse, og som ikke påtager sig et ansvar for sit og sine nærmestes liv.

Andre elever er mere beskedne i deres sprogbrug; et par eksempler kan vise, hvor enige man er om opfattelsen af "Generation X"-begrebet:

“Generation X er en meget beskrivende betegnelse for dagens ungdom, en generation der ikke har nogen fælles idealer.”
(Risskov, pige) (min understregning)

“Vi er altid sammen, og vi har ikke noget fælles at kæmpe for. Alt det forskellige gør os forvirrede og immune. En følelse af fortabthed, Generation X.
(Køge, pige) (min understregning)

Flere af udsagnene formulerer sig på andres vegne, måske lærernes, samfundets - eller hvor de nu har hørt kritikken. Andre bruger det som en udtryk for egne erfaringer, som et overbegreb for noget, de godt kender. Fortabtheden, f.eks, som er oplevet indefra.

Kan man så komme nærmere på, hvad det er, der er 'tabt'? De fælles idealer, den fælles sag eller den fælles kamp? Det har tydeligvis at gøre med bevidstheden om, at der tidligere har eksisteret nogle fælles værdier eller et fællesskab, som de imidlertid ikke kan finde ud af at etablere. Nogle formulerer det

som et manglende “*indestængt raseri*”, andre taler om et manglende “*behov for at stå sammen*”, manglende “*fælles idealer*”. Alle disse fænomener beskrives, som om de naturligt burde være en del af de unges kultur.

Som jeg har været inde på før, er det bl.a. forældrene, der har forventninger og som formulerer utilfredshed med de unge, og Generation X-begrebet kommer bl.a. hos disse unge til at rumme: andres skuffelse over manglende engagement og voksende borgerlighed. Ligeledes opfattes medierne som meningsdannere; de kæmper tilsyneladende også forgæves for at give ungdommen et forbillede, der kan gøre den mere oprørsk. Ofte kommer begrebet til at betyde noget i retning af ‘doven’, og hos en pige fra Silkeborg findes en bred diskussion af, hvad der ligger bag udtrykket. Hun starter med en fremstilling, der ligner tidligere beskrivelser af de unges ligegyldighed over for næsten alt, hvad der omgiver dem:

“Min generation er ofte blevet betegnet som “generation-X”. X-et kan forstås på to måder - en positiv og en negativ. Negativt: vi er dovnede og ligeglade. Vi tager ikke stilling til noget og vender ryggen til, når der opstår konflikter. Vi gider ikke gøre oprør og ny viden interesserer os ikke.”

Men over for denne kritik sætter hun en positiv modforestilling, som hun selv mener passer bedre; nu formulerer hun det som: alsidighed, selvstændighed og personlig stillingtagen, og i modsætning til den forrige elev opfatter hun medierne som sine ‘medspillere’:

“Positivt: vi er svære at beskrive på grund af vores alsidighed. Vi påvirkes hele tiden gennem medierne af andre kulturer og nye indtryk. Der er ikke længere noget som er rigtigt og forkert og verden er ikke så “sort - hvid”. Vi sorterer indtrykkene og får på den måde det bedste fra alle kulturer. Man kan ikke præke os hvad som helst på. -”

Som hun formulerer sagen, ser det ud til, at medierne med deres mange tilbud på kulturformer finder genklang hos de unge - i modsætning til fx hos forældrene med deres forestillinger om deres børns liv:

“Jeg er tilhænger af den positive beskrivelse af “Generation X”, selv om der også er noget rigtigt i vores lidt lige glade holdninger. Men det er måske også en del af vores oprør at være lige glade. Vi kan jo ikke gøre oprør på samme måde som de “fantastiske 68’ere” da det klart nok ikke vil være et oprør.”

(Silkeborg, pige) (mine understregninger)

Igen møder man denne lidt ironiske fremstilling af oprørsgenerationen og dens lidt forherligende selvforståelse. Og elevernes konklusioner er de samme: hvis de skal gøre noget selvstændigt eller i hvert fald reagere, må deres oprør bestå i ikke at gøre oprør, og Silkeborg-pigen er inde på, at der ikke vil være meget oprør i at gentage forældrenes, selv om de måske gerne så det.

Tidligere, i kapitlet om forældrene, har jeg været inde på andre stiles diskussion af forældrenes forventninger, og i disse stile finder vi de samme synspunkter. Hvad der er den egentlige forskel på forældregenerationen og dem selv, bliver ikke helt klart udtrykt hos de unge; de nærmer sig dog kernen i denne modsætning, når de beskriver sig selv i en verden, hvor “den store fortælling” ikke længere findes, det de med et af deres egne udtryk kalder at “blive stoppet ind under en fællesnævner, at der findes en verden, hvor alt er “rigtigt eller forkert”, sort eller hvidt”.

De er helt klar over, at ‘Generation X’ er en negativt ladet karakteristisk, slet ikke så flot og heller ikke rummende de samme dybder og perspektiver som ‘ungdomsoprøret’. Men de, der går længere end til repetitionen af kritikken, forsøger at give udtrykket et nyt indhold, som rummer værdier som selvstændighed og fleksibilitet, værdier deres angribere, generationen før dem, ikke har opdaget.

Disse unges alternative syn på tilværelsen og deres egen rolle i den er værd at notere sig og tage alvorligt: deres forkastelse af, at der findes en endegyldig sandhed, som den forrige generation forventer, at de bekender sig til, er noget helt centralt i denne sammenhæng.

Skumhedens generation

‘Skumhed’ ligger på linje med Generation X-fænomenet, og de følgende citater uddyber, hvad der er omtalt i det ovenstående om generationen og forventningerne til den.

“Jeg vil ikke nægte at nutidens unge er mere flakkende eller omtågede, om man vil. Det er almindeligt kendt. Det er kommet så vidt, at der er kommet et nyt verbum til at beskrive os. Det vi gør, kaldes at skumme. Vi zapper rundt i tilværelsen, sådan som vi har lært det fra fjernsynet. Vi er rodløse, rastløse, uengagerede, holdningsløse amøber!

Jeg ved ikke, om det er sandt, at vi er så uengagerede, men det er i hvert fald ikke min opfattelse. Hvis jeg ser mig om i min bekendtskabskreds, så er de fleste optaget af en eller anden interesse.

Men det træder ikke så tydeligt frem, som det gjorde før i tiden, gennem diverse foreninger og sammenslutninger”
(Rysensteen, pige)

“Jeg synes sådan set, vi er blevet mere åbne og adspredte, sammenlignet med Zweigs generation. Men dette medfører naturligvis også at vores viden bliver mere overfladisk, denne overfladiskhed synes desværre også at være smittet af på de mennesker, der er omkring mig og desværre også mig selv.
(afslutning på stilen)

(Køge, dreng) (mine understregninger)

I dette sidste tilfælde virker det som en ærlig erkendelse til sidst, at det overfladiske desværre også må siges at gælde den unge mand selv - det beklager han over for os, læserne, kritikerne, men måske er det ikke så meget hans eget problem, som det er stilens formodede modtages.

Individualist eller egoist?

Ofte fyger de to ord *individualist* og *egoist* over siderne, og det er jo sjældent for det gode. Men med disse to begreber karakteriserer mange af de unge sig selv. Alle ved på den ene side, at det er dårligt at være en egoist, som kun tænker på sig selv og handler uden at tage hensyn til fællesskabet; men hvordan så på den anden side forklare, at man ikke har det fjerneste behov for at være medlem af en større gruppe med regler og ansvar?

Det kan være vanskeligt at finde et passende ordvalg, når der i almindelighed er konsensus om, at egoisme er noget negativt. Ikke alle er i stand til at angribe egoist-anklagen frontalt, men de prøver at skrive som de tror, det forventes, men alligevel

skrider tankegangen ofte. Det vil jeg give nogle eksempler på. Nogle forholder sig til arten 'de unge', og prøver at styre uden om problemet ved at omtale dem i 3. person:

"Hvor er det, de unge engagerer sig? Det er i deres eget liv! Kald dem egoister eller selvcentrerede, men de unge engagerer sig i dag i deres uddannelse, karriere eller individuelle interesser."

(Nakskov, pige) (min understregning)

Selv om eleven her skriver 'de', kan man vist godt regne med, at hun selv identificerer sig med arten.

De forsværer sig, og de vil have en uddannelse og et godt liv! Dette synspunkt finder man hos mange elever, udformet på mange måder, med den samme pointe, nemlig at der ikke er tillid til de store, organiserede sammenhænge. Men de føler sig åbenbart usikre, derfor "de"-synsvinklen.

De sikre argumenterer mere direkte for elevernes egne erfaringer, og de sætter dem som et positivt, nutidigt alternativ, som ikke behøver at være problematisk. Og det er ofte interessant nok disse elever, som samtidig udtrykker en kritik mod forældregenerationen.

De føler sig stærkere end forældregenerationen, og derfor tør de stå alene med en evt. kritik, og de beskriver fællesskabet, som en støtte man har brug for i nødsfald, hvis man ikke har mod til selv at stå frem. Et eksempel på denne gruppes holdninger ses i det følgende citat:

"Jeg synes, unge mennesker i dag er blevet bedre til at lytte til sig selv og sige: "Hvad vil jeg med mit liv?" og "Hvad kunne jeg tænke mig?", i stedet for hele tiden at sige: "Hvad gør alle de andre?" det har så både positive og negative sider. Folk er mere selvstændige, men tendensen er desværre også blevet, at man passer sig selv og sine nærmeste, og andre kan ikke forvente nogen medlidenhed."

(Randers, pige)

Både i de ydre forhold og på det personlige plan er der sket fremskridt, mener de:

Der er blevet mere 'plads' til, at man kan være forskellige; det

er blevet legitimt at være anderledes, og det er blevet acceptabelt at *blæse på principper og idealer*, som en dreng fra Svendborg formulerer det, uden at det præciseres nærmere hvordan man gør det.

En anden ser opdragelsens indflydelse på den nye ungdomskarakter:

“I dag ved man, at et barn bliver nødt til at gøre sine egne erfaringer. Derfor får vi lov til at læse hvad som helst, vi skal kende hele sandheden og derudfra danne vore egne meninger og blive selvstændige individer.

(Kildegård, dreng)

I forhold til den enkeltes personlige udvikling fremstiller denne dreng det som en god udvikling, at de unge gør sig klart, hvad de selv har lyst til, at de med andre ord er blevet mere ‘selvstændige’. Man kunne kalde det den positive udgave af at være ‘egoist’. De er så godt klar over, at der kan komme et problem, hvis selvstændigheden kammer over i den negative selvtilstrækkelighed, eller hvis der skal opnås enighed om initiativer i en klasse. Det kunne blive et demokratisk problem. Men det opleves oftest ikke som sådan. Det er nemlig ikke et problem, at folk er forskellige. Mulighederne er der for, at man kan komponere sit eget helt individuelle og personlige ungdomsliv, og det er først, når den enkelte bliver bremsset, at der opstår modstand. Man ser her en tydelig bevidsthed om, at de unge tillader forskelligheden. Det er ikke et problem at ville skille sig ud; det er i overensstemmelse med de faktiske forhold, nemlig at de føler sig som enkeltindivider snarere end som medlem af en gruppe.

Til sidst citerer jeg et lille hjertesuk fra en pige, der efter en lang redegørelse og undskyldning for sine egne kulturelle mangler skriver, tydeligt med adresse til Zweigs beskrivelse af sin generation, der ville ‘overgå hinanden med hensyn til viden om det allersidste nye’:

“For os almindelige mennesker i dag er det ikke så vigtigt at opdage og være forud for andre. Vi ønsker bare at have det godt hver især og lægger nok derfor mere vægt på os selv og ikke på andre og hvad de kan og foretager sig.”

(Rødkilde, pige)

Efter at pigen i flere afsnit før dette citat har spanket sig selv for sine egne mangler, kommer hun så her med en spagfærdig kommentar, der viser hendes modforestilling, omend den ikke udfoldes ret præcist. Hun ser sig selv som en outsider i miljøet, og hendes ønske til sidst om, at man ikke blander sig i andres liv, opfatter jeg ikke som den negative egoisme, men som et ønske om at få lov til at være i fred for de store krav, hun alligevel ikke kan opfylde.

‘Os almindelige mennesker’, som bare vil leve godt med os selv og naboen. Hvorfor skal man absolut ‘opdage’ noget eller være noget specielt? Hun vil hellere være anonym og få den eksamen, som hun har beskrevet som nødvendig for at komme videre’ i livet’ til mand og børn.

Flere elever giver udtryk for de samme tanker og følelser som pigen fra Rødkilde, men kun få har formuleret dem så eksplicit som her. De danner en gruppe, som føler sig fremmede i skolemiljøet, de har ikke tænkt de store tanker, de ser det som et umuligt krav at skulle tilhøre eliten, og de tre år i gymnasiet har ikke overbevist dem om, at det er særligt vigtigt, sammenlignet med tanken om ‘bare’ at have det godt.

Konkluderende kan det følgende lille citat bidrage til karakteristikken:

“Selv om man ikke har en stor fælles interesse, kan man sagtens mødes, man kan måske lide at gå til fodbold med nogle, men går til rockmusik med fire andre venner osv.”

(Randers, dreng)

De unge vedkender sig kritikken af, at de er individualister, men vender kritikken til noget, de selv kan leve med. De agter ikke at lave sig selv om. Selv om de er oppe imod stærke og meget velformulerede kræfter, der holder diverse spejle i form af romaner og moralske argumenter op for øjnene af dem, så flytter de sig bare to skridt til siden, kigger ikke i spejlet, tager ikke kampen op, men lader kritikken passere.

Af de enkelte udsagn fremgår det klart, at de unge har en anden forståelse af sig selv som individer end deres forældre eller lærere, men samtidig har de viden om, at det er en problematisk attitude, de indtager. De usikre lægger afstand til deres egen holdning ved at udtrykke sig i 3. person, og det tolker jeg som deres forsøg på at formidle det paradoks, som

de må opleve i et skoleunivers, der mere eller mindre usagt formidler en enhedforståelse, som de ikke kan genkende og ikke ønsker at tilegne sig.

Som tidligere nævnt i kapitlet, findes de unges syn på tilværelsen og deres tid beskrevet af mange andre end dem selv, og jeg har tidligere henvist til Henrik Kaare Nielsen. Han ser de unges reaktion i forlængelse af og i modsætning til 60ernes og 70ernes kamp for at genoprette nogle tidligere tabte helheder og værdier. De unge reagerer imod kravene om at indgå i forpligtende fællesskaber, som er etableret på et overordnet grundlag, det kunne være religionen eller det politiske parti. De vil derimod tage stilling fra sag til sag, hvilket Henrik Kaare Nielsen udtrykker mere knudret, end eleverne gjorde det, men også klart:

*”Det er netop i vores konkrete, processuelle omgang med verden, at vi erkender. Vi **producerer** vores erkendelse af et konkret stof i et konstant dialektisk samspil med dette,”(s.20) ...
“Vi (kan) ikke længere lukke øjnene for, at sikker erkendelse i klassisk forstand ikke gives, men (...) det gælder ikke desto mindre om - i bevidstheden om dette vilkår - hele tiden at forsøge alligevel, i indgribende håndgemæng med realiteten. I praksis.”¹⁸ (min understregning)*

Henrik Kaare Nielsens ihærdige påpegning af modernitetens vilkår og hans mange bestræbelser på at forklare, at vi i dag lever inden for kvalitativt helt andre forståelsesrammer end for 30 år siden, synes at svare til, hvad stilenes forfattere har erfaret. Hans forslag til, hvordan man så skal agere i den verden, er derimod noget anderledes end de unges - han fastholder, at der skal handles, som om der var en sikker erkendelse! Og denne opfattelse deler han ikke med studenterne, årgang 1997.

Forhold til andre / konkurrence

Konkurrencen spillede i sin tid en stor rolle for Stefan Zweig og hans venner, og den var en del af deres liv sammen. De opfattede sig selv på to måder: dels som en del af en større

¹⁸ Nielsen: 1993. p21.

organisme, klassen, som var fælles om at være fascineret af det, der var på mode - i hans klasse den nyeste kultur, - og dels som hinandens konkurrenter, fordi det gjaldt om at være den førende i det fælles univers.

I stil materialet findes eksempler på, at de unge er enige med Zweig, med hensyn til den kollektive begejstring og ihærdigheden efter at være først med det sidste er fortiden genkendelig:

“Den indre følelse eller trang til selv at opdage eksisterede altså dengang som nu. De ydre omstændigheder var naturligvis anderledes. Man gik ikke i biografen eller på diskotek, det eksisterede jo ikke, men trangen til at opleve i fællesskab eksisterede og eksisterer. Verden af i går kan med andre ord, åndeligt set, siges at være verden af i dag eller i morgen.”

Helsingør, pige) (min understregning)

“Igennem hele livet styres ens interessefelter af begejstringen og især i skolen, specielt af massebegejstringen - forstået på den måde at man er i et fællesskab, fx i en klasse. Fascinationen og ønsket om at være ‘foran’ med det sidste nye ses også i min generations musikfascination.”

(Østre Borgerdyd, dreng)

“Dengang kæmpede man om at være klogest, i dag kæmper man om at have været til flest fester.”

(Vordingborg, dreng)

For disse elever er der tilsyneladende ikke sket de store forandringer, bortset fra at interesserne har ændret sig, hvilket de færreste opfatter som noget særligt interessant eller problematisk, for grundlæggende er der i dag som dengang tale om de samme behov for både fællesskab og selvhævdelse. Og konkurrencen er for dem også uproblematisk.

Typiske er de diskussioner, der drejer sig om de ændringer, konkurrenceformen har undergået. Disse forandringer kommer tydeligt frem i beskrivelserne af forholdet mellem kammeraterne, og beskrivelserne fortæller også i et større perspektiv noget om skolens forandrede status og måske dens rekrutteringsgrundlag:

“Hvis vi vil frem, må vi tænke frem, og det er det vi gør og må for at bestå, og ikke ryge i fordærv. Konkurrencen indbyrdes på gymnasiet er abnorm, men ikke så meget om menneskelig viden, for den kan ikke bruges, men om boglig viden, som vi så senere finder ud af i erhvervslivet, at vi ikke skal bruge overhovedet. Næsten fra første dag i gymnasiet finder man ud af hvem man hører sammen med karaktermæssigt, og derved dannes hurtigt klikker. Man bliver på den måde hurtigt afsocialiseret og bare på grund af karaktererne. Derved bliver vi også gjort til store egoister i skolen, fordi at der også kæmpes i klikkerne. Vi bliver vant til at bruge alle kneb for at komme frem, og sådan er snart hele vores samfund.”
(Slagelse, pige)

Denne elev har følt sig diskvalificeret rent fagligt fra starten. Hun er utilpas i den gruppe af ikke særligt dygtige, som hun er havnet i, og selv dér må hun kæmpe, og hun beskriver sin skoletid som jungleagtig og korrump - hvor alle kneb gælder for at ‘komme frem’, hvilket åbenbart er målet. Nogle få elever er inde på, at de føler sig helt isolerede, og i det følgende eksempel beskriver eleven sit ubehag ved både lærerne og de andre i klassen, idet han gør rede for hvordan konkurrencen former sig:

“Hvor den af Zweig omtalte konkurrence kan være en fordel for de unge, der således lærer mere og mere ved at forsøge at overgå hinanden, er nutidens konkurrence i skolen en ulempe for mange. Jeg har været vidne til mange væmmelige episoder, hvor en elev er blevet beskyldt for at være en stræber og som følge deraf er blevet udstødt af fællesskabet. Det er synd, når eleven virkelig interesserer sig for fagene i skolen. Samtidig forsøger de fleste at overgå hinanden for at se gode karakterer på deres karakterblade. Jeg har under egne udredninger om et emne i forskellige timer opdaget en slags kollektiv hadfølelse mod mig fra andre elever. Hvis disse andre elever ikke gad sige noget fornuftigt i timerne, ja så skulle jeg bestemt heller ikke.”
(Fjerritslev, dreng)

“De væmmelige episoder”, der omtales i citatet, er jo nok oplevet indefra; det er ham selv, han fortæller om, selv om han i

begyndelsen omtaler offeret som “*en elev*” Dette er et af de få eksempler på, at det er kammeraterne i klassen, og ikke forældregenerationen, der beskrives som modstanderne. Det ligner et eksempel på regulær mobning af en elev, som i øvrigt i sin stil har beskrevet sit liv uden for skoletiden sammen med kammerater fra andre ungdomsmiljøer i byen.

Der, hvor konkurrencen findes, er den blevet ondere i dag, hvis man skal bedømme ud fra de beskrivelser, jeg har læst. Det hænger måske sammen med, at temaet er taget op af de elever, der har oplevet den som hæmmende eller undertrykkende, og ikke af dem der har befundet sig fint med den. Det indtryk, der bliver hængende efter læsningen af disse udsagn, er at det er eleverne i periferien af en gruppe eller klasse, ofte desuden de fagligt svageste, der oplever konkurrencen som et problem. De oplever ikke den kulturelle frisættelse som et gode, og som noget der giver mulighed for, at man kan udfolde sig på modernitetens præmisser, men som en tilstand af fortabthed og underlegenhed. Og Stefan Zweigs glade studentliv ligner en uopnåelig fjern ønskedrøm.

Afsluttende om personligheden

De store fællesskabers tid, manifesteret i de politiske organisationer, elevforeninger eller fællesrejser, er forbi. Problemet for de toneangivende unge er ikke individualiseringen, men den massive kritik af den fra generationen af lærere og forældre. I Birgitte Simonsens og Lars Ulriksens bog “Universitetsstudier i krise”, fremlægges en gruppe RUC-studerendes forventninger til deres kommende studium, og den enkeltes forhold til fællesskabet og arbejdsgruppen analyseres grundigt. Det var meget tankevækkende for mig at læse de studerendes holdninger til deres livssituation og mål med studiet, fordi jeg i deres citerede udsagn fandt udtalelser, der næsten ord til andet svarede til, hvad jeg har læst i de danske stile, og mange af deres synspunkter kunne lige så godt være fremført af studenterne i sommeren 1997. Forfatterne forestiller sig, hvordan de unges holdninger harmonerer med det demokratibegreb, der er gældende i dag:

“Individualiseringen har medført at demokratibegrebet må have et ændret indhold. De studerende vil ikke have at nogen

bestemmer over dem, men der er på den anden side ikke nogen klar modbevægelse, nogen klare holdninger i opposition til det, der bestemmes. ...Demokrati består for dem bl.a. i at der er en masse at vælge imellem, så ingen tvinges ind i noget, de ikke lige aktuelt har lyst til, og det er som nævnt meget afgørende virkelig at kunne have sig selv med.”¹⁹

Citatet sammenfatter meget præcist, hvad studenterne i mit materiale gentager gang på gang: at de unge befinder sig i en overgangssituation mellem skolen og det ubekendte udenfor. De har ikke klare billeder af, hvilke mål de styrer efter, og de forbeholder sig ret til ikke at skulle gøre rede for, hvilke tanker de har gjort sig. Én ting er dog sikker: at mulighederne for at vælge frit skal være til stede, især for dem, for hvem den personlige udvikling er det overordnede.

Gennemgående for de fleste af eksamensstilenes mange, mange elevudsagn, der kredser om at karakterisere ungdomsgenerationen, er et stort kendskab til andres beskrivelser og vurderinger af denne generation. De unge studenter er på en måde i defensiven og ikke - som Zweig eller forældrene - i offensiven med egne behov og nyfortolkninger. Alle beskrivelserne ligger der i forvejen, og de gider dem ikke.

På forskelligt abstraktionsniveau formulerer de, at de vil være fri for alle de retningsanvisninger, som tilbydes dem allevegne fra. Og de vil ikke føle sig forpligtede til at formulere nogle nye selv.

5.2 Interesser

Forhold til den klassiske kultur

Stefan Zweig beskriver, hvordan han og kammeraterne farer ud i byen for at opsuge, hvad der sker på teatre og inden for litteraturen og ved videnskabelige forelæsninger. Det er i byen det sker, og det er de kulturelle begivenheder, de unge konkurrerer om at vide mest om.

Dette afsnit i forlægget er det mest kommenterede i stilene. De mange elever forholder sig mere eller mindre reflekteret til den type af interesser, som Zweig her beskriver, men først og sidst undrer de sig! Over at man frivilligt kan kaste sig over

¹⁹ Simonsen og Ulriksen: 1998.

læsning af Kierkegaard og Nietzsche og andre litterære og filosofiske sværvægttere - alene de store mængder af sider kan gøre nogle svage i knæene.

“Der findes ikke mange elever, der bliver væk fra skole til fordel for kulturelle begivenheder og gad vide, hvor mange gymnasieelever der nogensinde har besøgt et antikvariat? - efter lektier er der ikke meget overskud til at opsøge ny viden. Man kan ikke sige, at nutidens gymnasiegeneration er uvidende, det er bare nogle andre ting, der fanger interessen. Sport, musik, fester, tv, tøj er bare nogle eksempler på hvad vi har viden om. Eleverne er nok (...) totalt ligeglade med boglig viden i det hele taget og har deres interesser andre steder.”
(Grenaa, pige)

Desuden undrer de sig over, at man overhovedet opsøger mere viden, end man kan få i skolen, hvor der bydes på mere end nok.

“Jo, jeg har oplevet følelsen af, at skolen ikke kunne lære mig noget væsentligt. Og jeg har da også ofte drømt mig ud i byen - væk, mens jeg burde koncentrere mig om napoleonskrigene eller den franske grammatik. Men hverken jeg eller nogle af mine klassekammerater har været at se ved en forelæsning, ved en sektion eller med øjnene begravet i Nietzsches og Kierkegaards værker. Jeg har end ikke hørt om én eneste 14-årig, der frivilligt og for egen regning har gået ind og set en opera.”
(Allerød, pige)

I det ovenfor citerede konstateres det ret lidenskabsløst, at ingen i dag dyrker de samme interesser som Zweigs generation gjorde, men det er karakteristisk, at behovet for at slippe væk og ud i byen på jagt efter et alternativ til skolens tilbud stadig er brændende.

I mange besvarelser er der synspunkter på denne modsætning mellem skolens intellektuelle krav og elevens egne interesser. Kulturen tilhører skolen og fortiden, ikke de unge selv. Skolen beskrives som det sted, der tvinger én til at læse, selv om man hellere vil dyrke sport, og det hører til fortiden at være optaget af kunst, teater og opera. I dag har interesser som livsstil, mode og skønhedsidealers erstattet det finkulturelle for mange unge.

Kigger man nærmere på de mange udsagn, der handler om, at de unge ikke bruger den klassiske kultur, er der nogle formuleringer, der går igen. De fortæller om, at de aldrig kunne finde på at opsøge den klassiske kultur af "*egen drift*" - højst hvis det af én eller anden grund er på mode, er "*in*".

Nogle konstaterer, at de ikke opsøger kunst af egen drift, eller at de ikke har et lidenskabeligt forhold til kultur, eller at de er ligeglade med boglig viden og bøger, og at de ikke frivilligt går på museum eller i teatret. Sådan er det bare.

Andre har dårlig samvittighed, fordi de har på fornemmelsen, at de burde, men de mener ikke de har overskud eller energi, eller at de kan overskue det efter de mange lektier, desværre.

En tredje type peger på, at det er umoderne at læse eller blive klog, det er ikke en 'trend' i dag, som de skriver. Det gælder ikke om at kunne citere et digt eller få udvidet sin horisont.

Og en skriver direkte, at "*det ikke er særligt maskulint at gå i teater og på udstillinger*", og det er "*ikke normalt for unge drenge at rende rundt i antikvarforretninger*".

Nej, kulturen hører til i skolen, og når man har lavet sine lektier, skal man have fri - og det er det modsatte af at opsøge ny kunst eller videnskab. Som nogle mener, er det kun de få, der "*lever og ånder*" for kultur, og de kaldes "*letpåvirkelige*" og lidt sære.

Når eleverne i deres stile forholder sig til, hvad man kalder 'det klassiske', går de uden for de rammer, som de godt ved eksisterer for god tone. De ved nemlig godt, og mange beklager da også tingenes tilstand, at det gælder om at tilegne sig viden om sin kultur, både den gamle og den aktuelle, - men det er ikke "*klassisk musik, kunst og litterært stof, man smelter for*", som én skriver, men derimod "*sport, pigejagt og kortspil*"! Biblioteket bruges kun i forbindelse med arbejdet med større opgaver i skolen; historiske mindesmærker slæbes man med til af klasselæreren, "*de unge vil nutildags underholdes, når de ikke er tvunget til at gå i skole, kun for at holde deres fraværsprocent nede.*"

Mange identificerer sig med denne holdning, som kommer til udtryk i ovenstående citat, og den kan udtrykkes på forskellig måde, fra den dårlige samvittighed over ikke at have energi eller overskud til at gå på museum - over konstateringen af at sport er mere interessant end finkultur - til en ren forkastelse,

begrundet i at det ikke er “maskulint” at gå i teatret og på udstillinger.

En skriftlig censor reagerer med et hjertesuk på læsningen af udsagn som disse:

*“Jeg fik så forfærdeligt ondt af mange, som skrev, at de fik så meget viden i skolen, at de blev helt lammede og kun havde overskud til fodbold og drukfester. Det er bekymrende at læse om det vemod nogle giver udtryk for, over at de ikke kender til Stefan Zweigs begejstring og fascination, men kun er overvældet af den store informationsflod, der næsten drukner dem i dag.”*²⁰

Der findes naturligvis andre holdninger til emnet, hvilket jo også var at læse i kapitlet om skolen, og de findes ofte hos unge, der ikke føler sig som en del af klassen, men lidt som outsiders. De er bevidste om deres plads på sidelinjen, men de fastholder på trods af det deres interesser, enten fordi disse interesser betyder mere end fællesskabet, eller fordi de opfatter dem som en side af den intellektuelle rolle, man spiller som gymnasieelev.

“Trangen til at fordybe sig i åndelige interesser findes i lige så høj grad nu som for hundrede år siden.”
(Helsingør, pige)

“Selv har jeg haft nogle store passioner i løbet af min teenage-tid. Bøgerne og musikken har optaget næsten al den tid skolen ikke tog og jeg har tilbragt oceaner af tid på biblioteker for at låne bøger og musik. Jeg har aldrig delt disse interesser med nogen og har derfor ikke fået det konkurrencemoment eller den fællesskabsoplevelse, som Stefan Zweig beskriver.”
(Silkeborg, pige) (min understregning)

“Dette gælder for den intellektuelle del af gymnasieungdommen i dag, man vil gerne skille sig ud og på den måde føle, at man er et selvstændigt tænkende menneske (...) Det ensidige og meget stereotype billeder af nutidens gymnasieungdom er, at den i høj grad fokuserer på karrieren og dermed bliver meget

²⁰ Undervisningsministeriet. 1997.

*konkurrerende og koncentrerer sig meget om skolearbejdet.
Man har næsten ikke tid til at søge anden viden i fritiden.”*
(Skanderborg, pige)

Diskussion

Flere repræsentanter for hvad man kunne kalde det kulturelle debatforum i Danmark har i de senere år udtalt sig om barometerstanden i det danske gymnasiums dannesklima, og de er næsten alle sammen bekymrede. Ud fra mine læsninger kan man måske godt give dem ret langt hen ad vejen. Men der kommer alligevel en forskydning i perspektivet, når man har læst de mange stile, hvilket jeg vil gøre rede for her.

I sin bog *“Sidste udkald”*²¹ beskriver professor Jørn Lund, hvordan det står til med ungdommens beredskab af både kundskaber og dannelse, og det står ikke for godt til. De har ikke den mest elementære viden om vores historiske, geografiske og kulturelle fortid og nutid, og han påviser ud fra eksempler, hvordan det bl.a. kan begrundes i den ringe kulturformidling, der foregår via tv. Men der hvor eleverne i de danske stile så årsagen til den *kulturelle stopfodring*, ser han årsagen til *ulykken*, nemlig i skolen, og der males med den brede pensel, når synderen skal findes: i den ofte nævnte generation, der efter hans mening forkastede det klassiske kulturstof:

*“Den generation, som netop nu begynder at blive bedsteforældre, besluttede engang for ca. 30 år siden, at den ikke ville række sine egne kundskaber, sin egen dannelse og kulturarv videre til næste generation. (...) Dagens forældregeneration, 68ernes børn, er sig meget bevidst, at den har et problem med dannelsen (...). Men der bliver gjort noget ved sagen og udfoldet stor energi for igen at komme i tanker om de værdier i historie, filosofi, kultur og så videre, som 68erne valgte at glemme. Hukommelsestabet er drevet over. Prognosen er god.”*²²

Et resultat af den mangelfulde 68er-undervisning kunne være den student, der omtales således:

²¹ Lund. 1998.

²² Ibid. (s. 68-69).

“En kvik student med over 9 i gennemsnit spurgte mig en pas-sant, hvem Freud var; senere viste det sig, at hun ikke vidste, hvem der gemte sig bag navnet Oehlschlager, og hendes for-hold til klassikerne må også have været noget distant, når hun kunne kalde grækeren Homer for “Howmer”.”²³

Når man har læst de danske stile fra årgang 1997, må man konstatere, at Jørn Lunds vurdering ikke stemmer overens med stu-denternes egen opfattelse. De oplever alle som én (siger jeg efter arbejdet med 350 stile), at det er i skolen, den kulturelle dan-nelse formidles, og det endda så rigeligt!

Imod dette kunne man måske så indvende, at de naturligvis vån-der sig ud fra de beskedne mål, de overhovedet er blevet præsæn-teret for i skolen, og at de i virkeligheden slet ikke er blevet klar over, hvor meget de rent faktisk er gået glip af. Eller man kunne glæde sig over, hvor mange der trods alt ikke lider af “*hukom-melsestabet*” fra 70erne, som Jørn Lund formulerer det.

Nu er jo ikke alle 68ere døde endnu eller gået på pension, så der må stadigvæk være nogle tilbage, som har undervist stu-denterne fra 1997 i den fælles kulturbaggrund, som de måske har halet op af deres kollektive glemsels dyb.

Over for disse forskellige vurderinger af gymnasieuddannelsen står så eleverne af i dag. Mange af dem er sådan set tilfredse med skolen, men de føler sig stopfodrede! Og deres problem er ikke den manglende mulighed for videnstilegnelse eller kul-turtilbud - men problemet er, at de ikke kan rumme det!

Man kunne så konkludere, at på den måde er alt jo i den skønneste orden! Skolen leverer den vare, der stilles krav om. Den bruger mange kræfter på at bibringe eleverne historisk forståelse og indsigt i den verden, de selv er en del af - endda i så høj grad, at de slår bremserne i.

Man kunne også opfatte det som et problem, at eleverne fak-tisk repræsenterer så modsatrettede forventninger til, hvad gymnasiet skal indeholde, som det er tilfældet. Det er måske årsagen til, at en del ikke er i stand til at bearbejde de tilbud, de har fået, fordi de ikke synes, disse tilbud er relevante for dem, måske fordi de på forhånd er dem totalt fremmede. Endelig kan det jo godt være, at det ikke udelukkende er

²³ Ibid (s. 37).

temaerne i skolen, der reageres på, men at det i det hele taget er en naturlig reaktion at stå i opposition til det, skolen repræsenterer, ikke mindst i den situation de på dette tidspunkt befinder sig i, ved den skriftlige eksamen.

Hvis skolen står for den gamle kultur, må de unge jo selv opsøge den nye udenfor. De står i kø for at skaffe sig billetter til Michael Jackson-koncerten i stedet for at gå til fransk eller fysik! De tager til landskamp i Parken i stedet for at se Elektra med old-læreren. De tager heldagsvagter i grillbaren for at få råd til det specielle mærkevare-tøj, de skal have på i byen fredag aften. De sidder hele natten foran skærmen for at løse et bestemt computer-problem.

Det interessante i et større perspektiv må så være, om elevernes massive og vedholdende klage i stilene over alt "det boglige" skal tages alvorligt, og i givet fald: hvordan? Er det et tegn på modløshed og faglig passivitet, som censoren er inde på, eller er det blot forbipasserende eksamenskuller?

Har de ret, blot fordi de er elever, eller skal de tværtimod være glade for, at de lever i et samfund, der insisterer på at formidle en tradition til deres generation, selv om de gør modstand og lige i øjeblikket ikke mener, de har brug for denne tradition?

Et andet sted i sin bog formulerer Jørn Lund sin opfattelse af, hvordan kultur bør forstås og formidles i skolen; formidlingen hviler på en hårfin balance, eller med hans egne ord:

*"Kultur kan ikke reduceres til en servicepakke med de etablerede klassikere, med det overleverede gods. Det er heller ikke et knæfald for alt nyt. Kultur udfolder sig i et spændingsfelt mellem det overleverede og det, der er på vej. Kultur er hos os ikke blot - vaner. Det er heller ikke traditionsbrud"*²⁴
(min understregning)

En god definition; den er på samme tid både tydelig og rummelig.

Netop "spændingsfeltet mellem det overleverede og det, der er på vej" er det væsentlige og interessante i denne sammenhæng, og jeg tror, at de fleste vil være enige med Jørn Lund i dette syn på, hvad der er kernen i kulturformidlingen. Men her er det

²⁴ Lund. Ibid. s. 85.

så også interessant - i et historisk perspektiv - at iagttage den forskydning, der er sket i kulturopfattelsen og i opfattelsen af de dannelsesmål, skolen skal leve op til.

For 25 år siden reagerede netop en ny generation af (dansk)-undervisere mod det, der dengang var kernen i faget, og det som definerede faget, nemlig en "*servicepakke med etablerede klassikere*", som Jørn Lund kalder det. Og måske er det netop den reaktion og den fagdebat denne reaktion affødte, som har været en del af grundlaget for at man i dag i brede kredse - inden for danskfaget - vil kunne blive enige om det rummelige og forholdsvis brede kulturbegreb, Jørn Lund formulerer. Hvis der er et problem i dag, så handler det for mig at se om, at der er et misforhold mellem de unges opfattelse af, hvad der er relevant - og skolens, vores. Jeg synes, at de mange elevudsagn fra 1997 vidner om, at der ligger et stor arbejde foran gymnasiets lærere med at overbevise de unge mennesker om relevansen af 'alt det gamle lort', som de kalder det, før at de samme vil kunne blive inspireret af spændingen mellem de to poler. Nogle elever opfatter ikke traditionen og det nye som modsætninger, de ser modsætningen mellem kultur på den ene side, uanset om den er gammel eller ny, - og underholdning på den anden side.

Vi har at gøre med et komplekst problem. Ud fra mine læsninger af de danske stile mener jeg ikke, at det kan reduceres til blot at handle om, at der går et snit mellem lærere med og uden hukommelsestab. Der går mange snit i flere retninger på samme tid: dels mellem den trætte og den engagerede lærer - og dels mellem lærere, der hælder til den etablerede tradition og elever, der kun anerkender det sidste nye. Og endelig mellem den engagerede lærer, der prøver at formidle en erfaring om spændingsfeltet - og de elever der nægter at forholde sig til den ene pol i feltet, nemlig traditionen.

Situationen i dag tyder på, at mange kræfter skal bruges i kampen for at få en minimal samling på de mange forventninger og krav, de forskellige elever, lærere, forældre og det omgivende samfund har til skolen og til undervisningen.

Interessant er det i denne sammenhæng at konstatere, at der i dag inden for de enkelte fag i gymnasiet er stor enighed om, hvad der bør holdes fast på, og hvad der har mistet relevansen. Det kan man se, når man nærlæser de nye fagbilag, der trådte i kraft i efteråret 1999. Det er her tydeligt at se, at krigen om

den klassiske kulturs berettigelse ikke føres internt i gymnasiet (f.eks. mellem forskellige fløje). Der er i høj grad tale om konsensustænkning på dette område i dag. Det er uden for gymnasiet, at myterne lever - men det gør naturligvis ikke debatten om kulturen mindre interessant og relevant.

Interesser uden for skolen

Når nu skolen af den ene eller anden grund ikke kan opfylde de unge menneskers behov, hvad gør de så i stedet? Set i bakspejlet så tilværelsen sådan ud i gamle dage:

“.. udenfor, der var der en by fuld af tusindfold adspredelser og inspirationer, en by med teatre, boghandler, universiteter, museer og musik, en by, hvor hver ny dag bragte overraskelser med sig. Ganske naturligt da, at al vor opdæmmede tørst efter viden, at al vor åndelige, kunstneriske, æstetiske nyfgenhed, som ikke fandt nogen næring i skolen, lidenskabeligt vendte sig mod alt det, der skete uden for skolen!”
(Stefan Zweig: af Verden af i går.)

Og de følgende to citater viser et stykke af verden af i dag, set fra Fredericia og Svendborg:

“..det er ude i byen og ude i verden, i det pulserende liv, den virkelige lærdom findes. .. Selv om man lærer en masse vigtigt i skolen, tvivler jeg meget på, at der er nogle uddannelser, der kan hamle op med livets skole. ... Mange unge elsker også at opsoge det spændende og det forbudte, det giver også “points” hos kammeraterne , ... men det er ikke gennemlæsning af nye bøger, der kan få kammeraterne til at måbe. I dag gælder diskussionen, hvem der var sammen med hvem i byen i lørdags, hvem der var mest fuld osv. ... Unges lyst til at lære er stor, men det er bare ikke kunst og bøger, snarere computer og miljø.”
(Fredericia, dreng) (mine understregninger)

“Man kan godt sige, at nogle af de kulturelle værdier er gået tabt her i vores ungdom. De unge er blevet for engagerede i deres udseende, at gå ud at more sig, drikke og dyrke sex. Det mest kulturelle vi kan mande os op til er at gå i biografen eller til koncert. Det er fordi vi skal have gang i den og fart

på. At sidde og fundere over tingene er for kedeligt, det går for langsomt. Lyrikken er blevet lagt på hylden og vi interesserer os for andre ting, såsom sport.”

(Svendborg, pige) (min understregning)

Eksemplerne demonstrerer, hvad mange tænker bag ved den facade, de til daglig viser frem for lærerne. Det drejer sig om elever, der har deres interesser helt andre steder end i undervisningen, og de udtaler sig tilsyneladende helt ucensureret uden hensyntagen til eksamenssituationen.

De unge, som formulerer disse opfattelser, kommer ikke fra et bestemt område i Danmark, de er ikke udtryk for f.eks. en bestemt 'omegnsholdning', som man måske kunne tro. De er spredte over hele landet.

I det følgende har jeg grupperet en række udsagn efter den synsvinkel, der er anlagt på *fritiden*.

Lærdom

Ordet er blevet omdefinert af de unge, og fritiden kan betragtes som den tid, hvor man får den virkelige lærdom, nemlig ude i livets skole. I citatet ovenfor refererer drengen fra Fredericia tydeligt til Zweigs beskrivelse, og han angiver samtidig forskellen på dengang og nu: i dag opsøger de unge nogle steder, der ikke i almindelighed regnes for kulturinstitutioner. Denne opfattelse findes i mange stile, og er formuleret på lidt forskellige måder:

“Man længes efter at komme ud og lære noget selv. Ikke at skulle sidde på sin plads og få fortalt, hvad der er rigtigt og forkert. - men jeg vil påstå at vi i dag vælger en fritidsbeskæftigelse der ligger en del længere væk fra skolen som litteratur. Det kunne være sport eller for den sags skyld tv”

(Aabenraa, pige) (min understregning)

“I dag skal ungdommen opleve verden, komme ud for problemer og forskellige udfordringer, før de helliger sig et studie.”

(Rysensteen, pige)

Det er ikke, fordi disse unge ikke vil lære noget, det er bare noget *andet*, de vil lære. De vil selv opleve, på deres egen krop så at sige, i stedet for at læse om andre, der har omskrevet og

omfortolket det virkelige liv til litteratur og kunst. De vil opsøge det spændende eller forbudte, selv om nogle er inde på, at der efterhånden ikke er meget tilbage af det ukendte eller tabuerede.

Mange mener, at de slet ikke får dækket behovet for at lære om det emne, de her og nu selv er optagede af, f.eks. computere eller miljø. Computere beskrives som en del af fremtiden, og interessen for det område optræder ofte som en begrundelse for manglende deltagelse i undervisningen, sammen med en irritation over, at skolen ikke ofrer mange flere ressourcer og mere tid på ny teknologi.

“Når jeg ser en elev, hvad enten han går op i de ting der foregår i skolen eller ej, finder en pludselig interesse i noget nyt og spændende, så er der i langt de fleste tilfælde ikke noget, som er for svært, til at han ikke vil sætte sig ind i det. Således sker det tit, at en elev der i timerne virker meget fraværende, ja måske ubegavet, alligevel kan fortælle alt om fx et kompliceret og i den grad aktuelt edb-problem, fordi han i sin fritid har brugt mange timer på at sætte sig ind i det på kryds og tværs.”
(Allerød, dreng)

Lærdom er således noget man i dag langt hen ad vejen selv definerer, og den opnås gennem erfaring fra den ‘virkelige’ verden eller gennem de specialer, man selv vælger. Når ordet ‘lærdom’ bruges i stilene, har det, med mindre det er omdefineret som ovenfor beskrevet, ofte konnotationer i retning af noget støvet; man mærker hos eleverne en mere eller mindre udtalt fornemmelse af noget kedeligt, og det ses især i de udsagn, der handler om, at de unge vælger noget ‘med gang i’ og med ‘fart på’ som alternativ. Det er ikke fordi beskrivelserne af det er særlig præcise, men det konkretiseres ofte som f.eks. en tur i byen eller på diskotek, eller oplevelser i en sammenhæng hvor man griner og sveder og får pulsen i vejret. Det virker ind i mellem, som om eleverne kan være ved at eksplodere over at skulle sidde stille og samtidig høre om, hvad andre har foretaget sig i en fortid, de ikke kender til. Det kan i og for sig være interessant nok, synes nogle, men det kræver samtidig, at der findes en mulighed for at “koble fra”:

“For os er det vigtigt at koble af fra koncentrationen, fra at

være fornuftige og pligtopfyldende. Derfor går vi ud og danser, drikker os berusede og skaber os, hvilket ikke er tilgodeset på skolen eller eftermiddagsjobbet.”

(Rysensteen, pige)

Koble fra

Når man ‘kobler fra’, skiller man noget ad. Arbejdshestene kobles fra, togvognen, der skal i remise, kobles fra, og hjernen der er overanstrengt, kobles ligeledes fra. Man sætter den på venteplads, indtil man skal bruge den igen; man bliver sat i stå. I stilematerialet bruges udtrykket ofte: fritiden kan være den tid, hvor man kobler fra og går på opdagelse i diskoteker-nes og bajernes verden, og hvor man virkelig er “*sociale*”.

“Diskoteker er for min ungdom også blevet en hverdagsting. Man er ude næsten hver weekend og kobler af fra hverdagens stressede gang. “

(Aabenraa, pige) (min understregning)

“Hvilke interesser har min årgang så? Jeg finder det umuligt at sætte ét begreb på vores interesser. Det er stadigvæk det sociale der er i højsædet, men ikke baseret på kunst og intelligens. I dag er det sociale mere baseret på morskab og frakobling. Vi går i biografen, går til fester og på diskoteker - vi dyrker vores kammerater i stedet for kunsten.

Frakobling er et ord af stor betydning i min verden. Når jeg kommer hjem fra karakterråset oppe på skolen og når jeg er færdig med mit lektieterperi, så har jeg stort behov for at koble fra og fuldstændig glemme skolen, og dette gør jeg bedst ved at gå i byen eller være sammen med min kæreste.”

(Risskov, pige) (mine understregninger)

I modsætning til Stefan Zweig og hans venner opfatter disse unge i dag ikke deres egne alternativer til skolehverdagen som specielt dynamiske og aktive, men netop som pause, en ‘ikke-aktivitet’. Objektivt set er det jo egentlig ikke korrekt, for det er umådeligt anstrengende at dyrke sport eller tage på Roskilde-festival, men i set relation til skolens krav og forventninger opleves de alternative aktiviteter som frakobling. I eksemplet ovenfor skriver den pæne pige diskret om at gå i byen eller besøge sin kæreste, uden at udpensle det nærmere.

Andre formulerer lidt anderledes, hvad de har behov for, og den følgende unge mand fra Herlev har virkelig haft det sjovt uden for gymnasiet, og han og andre med ham har den særlige brug af ordet 'social', som altid forbindes med druk:

"På Zweigs tid havde de en lærdomsinteresse, hvorimod vi unge i dag interesserer os for sport, musik og øl. Vi unge i dag er mere ligegyldigt indstillet over for lærdom og kompenserer for den kedsommelige og ligegyldige undervisning ved at pjække fra skole, glemme alt om lærdom og drikke øl. For mig at se er der mange, der kun går i gymnasiet, da de ikke ved hvad de ellers skulle lave/læse, og derved bruger gymnasiet som tidsfordriv.

Hvis en fyr fra min klasse siger han skal på druk den næste dag og de andre hører det, får vi en såkaldt "snowball"effekt, - til slut skal næsten hele klassen på social druktur."

(Herlev, dreng) (min understregning)

Druk er den gennemgående måde at holde fri på, og det fremhæves utallige gange, i nogenlunde de samme vendinger, ikke nærmere beskrevet, men i forbindelse med fester og den ugentlige bytur:

"Mine weekender bliver brugt på byture, fester, druk, piger og andre sociale arrangementer. Hvis man ikke kunne komme ud og slå sig løs på denne måde, ville det være pokkers kedeligt."

(Helsingør, dreng) (min understregning)

Man kommer som læser ikke med på en druktur - sådan som man kom med på de mange små subkulturelle excesser i skoletimen (fx s.18 og s.20), men det har i hvert fald ikke været noget problem at omtale drikkeriets betydning, og i enkelte tilfælde ser det ud, som om det er blevet det væsentligste udbytte af elevens tre år i gymnasiet. Ofte er det drenge, som nævner det, men i det følgende eksempel er det en pige, der foretrækker sin egen ungdomstid fremfor Stefan Zweigs:

"Man er kun ung én gang i livet, så hvorfor ikke nyde det, så længe det varer. Hvis jeg var i deres sted, ville jeg hellere tage på stranden, høre musik og gå i teatret - gøre det som unge gør i dag. I Stefan Zweigs ungdom var der ikke noget med fester,

druk og atter druk. Jeg ville være blevet tosset hvis jeg levede i slutningen af forrige århundrede. En ting er sikkert, jeg synes at vi lever bedre som unge i dag end de unge gjorde dengang."
(Gl. Hellerup, pige)

Udsagnet kunne godt være læst af en censor, der har nedfældet følgende hjertesuk:

*"Mange elever forstår egentlig ikke, hvad Zweig skriver om. Mange synes, at 'øl, fis og hornmusik', som en pige med passende moderation i udtrykket sammenfatter nutidens alternativ, er meget bedre. Læsere opfattes som 'nørdere'."*²⁵

En del stile handler dog om andre måder at koble fra på, f.eks. ved at gå i biografen eller se tv. Et vigtigt element i denne sammenhæng er imidlertid, at det ikke må være for svært, og at det skal være underholdning 'på fælles niveau'. Hertil kommer, at det skal være behageligt og sjovt. Disse andre måder at koble fra på gøres der egentlig ikke meget ud af, de beskrives ikke i detaljer, men de nævnes, som om man umiddelbart forudsætter, at lærerne ved, hvad der menes. Pointen er, at det skal være afslappende og et alternativ til skolen. Det er piger, som kobler af på denne måde, og de giver samtidig tit udtryk for, at de har på fornemmelsen, at det ikke er lødigt.

Ordet "*mode*" nævnes mange gange, men beskrives sjældent. Enkelte (piger) fortæller dog helt uden filter om, hvordan de har været nødt til at arbejde meget i fritiden for at få råd til at købe ALT i modemærket Calvin Klein: tøj, smykker, solbriller, sko. Og om hvordan tiden i venindegruppen blev brugt til at lege, de var med i Calvin Klein-reklamer. Dvs. at fritiden for det første blev brugt til at arbejde for at købe varerne, og for det andet til at se en masse Klein-reklamefilm for at lære de rigtige replikker, som man så brugte, når man var sammen i frikvartererne og uden for skolen.

Jeg ved jo ikke, om der bag de andre udsagn, hvor ordet "*mode*" kun antydes, gemmer sig en lige så udpenslet rolleleg, som i det her refererede; men der er i hvert fald langt til Freud og Oehlschläger, som Jørn Lund i sin tid forgæves spurgte

²⁵ Undervisningsministeriet 1997

den kvikke student om, og en skriftlig censor gør sig også nogle overvejelser om denne typer af elever:

“Jeg mener ikke, at verdens undergang er nær, ej heller føler jeg ‘evige kulturværdier’ trådt under føde (i hvert fald ikke ret meget), men jeg fik sgu ondt af eleverne og sad ofte tilbage med noget i retning af depression over, at de i den grad var fanget ind i en overfladisk 100% kommercialiseret livsstil og kultur. Jeg må jo have sovet i mange timer, når det ikke er gået op for mig før.”²⁶

Og der er langt fra Kierkegaard til Calvin Klein!

Lidt mere overordnet beskrives i det følgende stileudsagn, hvordan det er hårdt arbejde at være gymnasieelev, hvis man på samme tid skal nå at tilfredsstille både skolesystemet med alt det faglige, sig selv med alt det sjove og familien med forventningerne:

“At opdage verden betyder, at man finder sig selv. Det kræver dog en vis portion livserfaring at vide, hvilke sider man hører til i denne verden.

I nutidens gymnasieungdom er det næsten overdrevet lovligt at have det sjovt - det er groft sagt det, det hele handler om i dag. Faktisk er det sådan, at man skal kunne nå det hele.

“Det hele” indebærer, at man skal have en god eksamen samtidsdig med at man skal have tid til venner, familie, kæreste og samtlige fester, der holdes i løbet af gymnasietiden.”

(Vestjysk Gymnasium, pige)

Bevidsthedsniveauet er forskelligt hos den gruppe af elever, hvis udsagn jeg har behandlet i dette afsnit. Det afspejles i de begrundelser, man finder for den tilbøjelighed, der tydeligvis er fælles for de unge her på falderebet: at komme ud og væk. Som den ene yderlighed fandt jeg det synspunkt, at man vil opleve selv, man vil holde en pause i den abstrakte videnstilgelse, før man går videre med at studere. Dvs, at fritidslivet, rejserne og det midlertidige arbejde uden for skolen er en del af en proces, som i øvrigt ikke er til debat, fordi den ikke rummer de store problemer.

²⁶ Undervisningsministeriet 1997

I den modsatte grøft befinder sig de unge mennesker, som ikke gør sig klart, hvorfor de har været tre år i gymnasiet, og som overlever på de interesser, der kan udfoldes udenfor. Hvad enten de drejer sig om mode, druk eller sport. Den gruppe, der befinder sig imellem disse to yderpunkter, prøver at forklare omverdenen, hvorfor det kan være nødvendigt at 'koble fra'. Mellem linjerne finder man hos mange af dem samtidig antydninger af undskyldninger for, at de ikke er mere kulturelle i deres fritid, som f.eks. Stefan Zweig og hans venner var. De har ikke andre forklaringer, end at de er trætte eller bare ikke har lyst. Men det ligger i luften, at de kender forventningen om, at de burde have lyst, uden at det står særligt klart, om forventningen stammer fra forældre, fra skolen eller fra andre normsættere.

Én ting er sikkert: der er en gruppe af kommende studenter, der har haft deres tanker og engagement et helt andet sted end i de forskellige fag og kulturelle tilbud, skolen har præsenteret dem for. Om det så skyldes manglende autoritet eller fejlslagen pædagogik fra skolens side, eller det kan begrundes i manglende beredskab eller forudsætninger hos eleverne, eller manglende ansvar for egen uddannelse, skal jeg ikke kunne sige.

Hvis man spurgte de samme elever i dag, 1999, to år efter de skrev deres stile, ville de måske vurdere sagen anderledes, og måske var der nu dukket mange brokker op, som de ikke vidste de havde fået med i sin tid, og måske havde de opdaget, at de også kunne anvende nogle af disse brokker.

Visioner

Tidligere i undersøgelsen har jeg været inde på, hvilke formål studenterne ser med deres gymnasieuddannelse. I dette afsnit har jeg sat lys på deres ønsker for den nære fremtid, og på hvad de helt personligt forestiller sig, og ikke kun i forhold til en fremtidig karriere. Temaet er ikke bearbejdet i alle stile, og én væsentlig grund er nok - igen - at det ikke findes i Stefan Zweig-forlægget, der som tidligere nævnt kun indeholder refleksioner over hans egen og generationens tilværelse som skoleelever.

Når jeg alligevel tager det med her, hænger det sammen med de næsten enslydende beskrivelser af livet efter studentereksamen, man finder i mange stile. De fleste glæder sig, nogle få

er noget bekymrede. Jeg bringer et par eksempler på hver type. Det er citater, som er hentet fra stile, som stammer fra hver sin ende af landet, og de unge uddyber her selv deres forestillinger om fremtiden.

At rejse ud

“Vi ønsker at udforske sider af livet vi ikke kender. Vi ønsker at prøve alt før det er for sent. Den største lidenskab blandt nye studenter er i dag at rejse jorden rundt på kryds og tværs. Vi drømmer om at sejle på Nilen, at spise ris i Indien, at sidde på toppen af Mount Everest. Mange finder store udfordringer i at opdage verden på egen hånd, med en rygsæk på ryggen. - Selvfølgelig er der også unge, som stadig finder udfordring i at studere Nietzsches tankegang eller Mozarts 5. symfoni. Men mulighederne er efterhånden blevet uendelige. -Det er i den periode, hvor vi tager stilling til hvordan resten af vort liv skal forme sig. Og det eneste vi har at forme med, er de opdagelser og erfaringer vi gør.”
(Vejen, dreng)

Fælles for de unge, der har den samme holdning er, at de vil væk fra bøgerne, væk fra andres fortolkninger af verden, nu skal der læres gennem egne handlinger.

Ønsket om at rejse ud kan desuden ses som et behov for at komme til at leve et spændende liv. Mulighederne er jo andre end for hundrede år siden, og alle har været uden for landets grænser selv, ikke kun i litteraturen. Man kan også ud af flere udsagn læse en lille konkurrence om, hvem der kan stille op med de mest eksotiske rejser. Dette antydes allerede i det ovenfor anvendte citat, hvor eleven næsten ironisk boltrer sig i fantasier om mærkværdige steder, det nærmer sig reklamen fra et rejsekatalog, *“Sejle på Nilen, spise ris i Indien”* osv.

Den begrundelse for at rejse ud, nemlig at skolen ikke kan give mere, ses også i det lille citat:

“I dag tager i massevis af unge ud at rejse efter gymnasiet, fordi de vil ud og opleve verden, se hvad det vil sige at stå på egne ben, og kunne gøre hvad man vil. Det som unge savner i gymnasiet er vel følelsen af at det man laver kan bruges til noget, at det ikke bare er et meningsløst ophold uden udvikling, og jeg tror netop, at det er for at blive mere moden og få

erfaring at unge rejser ud efter gymnasiet.”
(Tornbjerg, pige) (min understregning)

Dette alvorlige hjertesuk er måske præget af den uoverskuelige eksamenssituation, men det er ikke mere situationsbundet, end at det ligger på linje med mange andre udsagn. Ingen af de unge er ivrige efter at komme i gang med at studere, hvilket jo også kan være et tilfælde, men jeg finder det alligevel påfaldende, at markeringen af, at det er nødvendigt at opleve med egne sanser, er så massiv.

Et fælles træk, man finder hos disse elever, er holdningen til, hvad de vil bruge deres rejseoplevelser til: de vil finde ud af sig selv. De bruger udtryk som at opnå *“livserfaring”* og at de vil *“tage stilling til hvordan resten af livet skal forme sig.”* Og dette må de gøre alene. Dette mål har ikke noget med et kommende erhverv at gøre, udover at de måske ad den vej kan finde frem til, hvilket erhverv der kan dække deres indre behov. Igen er det nærliggende at henvise til den tidligere omtalte bog *“Universitetsstudier i krise”*, hvor tankegangen hos de studerende er præcis den samme som hos de kommende studenter; det kan ikke være et rent tilfælde:

*“Efter en gymnasietid der er oplevet som meget bunden og krævende har de fleste valgt en fase med store frihedsgrader. En fase hvor man for alvor selv vil forvalte sit liv, og hvor man oplever man har alle muligheder - og man derfor oplever det som meget vigtigt at få så meget som muligt ud af sine valg. Det er højst 12,5% af dem der afslutter en gymnasial uddannelse der fortsætter inden for det første år med en videregående uddannelse. 20% af studenterårgangen 1994 var på ophold i udlandet efter et halvt år og det samme var tilfældet efter et år - uden at det behøver at være de samme mennesker.”*²⁷

(mine understregninger)

Næsten ord til andet svarer beskrivelsen til de ovenfor citerede elever, der ville *“stå på egne ben”* og *“udforske livet, før det er for sent”*.

Ligeledes kommer de to forfattere af bogen ind på studenter-

²⁷ Simonsen og Ulriksen. Ibid. p. 72.

nes kraftige fokus på den personlige udvikling og ikke kun den karrieremæssige. Studenterne i RUC- undersøgelsen føler ikke en forpligtelse over for familien eller samfundet eller andre instanser, men over for sig selv, samtidig med at der også ligger en konkurrence om at få *‘nogle forrygende oplevelser, de skal konstruere et spændende og givende liv og bestemt ikke bare trække i nogens fodspor’*²⁸.

Dette underbygger den holdning, som ses andre steder i mit materiale: for det første at man må skabe sig sin egen tilværelse, og for det andet at der skal konkrete og uforudsigelige erfaringer til, som erhverves uden for institutionerne. Der ligger ikke en på forhånd fastlagt landevej og venter på hver enkelt - og den personlige udvikling er vigtigere at tage hensyn til end den hurtige eller enstrengede karriere.

Bange for fremtiden

Der findes imidlertid også elever, der slet ikke glæder sig til at komme ud i verden. De har oplevet skolen som et trygt sted at være, og de er usikre på, hvad der venter dem:

“Min generations idealer må nødvendigvis være anderledes end Stefan Zweigs. De var parate til at gå ud og erobre verden, til at ændre den. (...) Vi nærmer os verden fordi vi er nødt til det, fordi tiden uvægerligt bringer os derhen. Vi er bevidste om, at vi må tage et ansvar, men undlader det helst.”
(Silkeborg, pige)

“Og netop gymnasietiden er et strålende tidspunkt at finde det nye, for der er vi både fri fra forpligtelser og har nogen til at se efter os, og samtidig har vi ideen om, at verden burde være bedre. Gymnasiet giver os altså lov til at opdage verden og prøve den af uden forpligtelser. Det bliver alltså svært, når vi så endelig skal forlade vores trygge rede, og vores sikkerhedsnet bliver kappet af, og vi skal opdage verden fuldt ud, uden hjælp. Så er det jo kun at håbe, at vores vinger er fuldt udviklede så vi kan blive i luften.”
(Fjerritslev, pige)

Fælles for de to udsagn er de unges usikkerhed over for, om de

²⁸ Simonsen og Ulriksen, p. 72

selv kan leve op til, hvad der forventes, om de kan slå til, om de har lært nok til at klare sig. Billedet af sikkerhedsnettet som snart bliver *kappet af*, viser meget godt, hvordan de har det. De begrundes deres tilbageholdenhed forskelligt, dels er verden blevet mere uoverskuelig, dels er de usikre på, om de selv kan tage ansvar eller er dygtige nok.

Pigen fra Fjerritslev er en af de få, der ser skolen som et fristed, hvor hun kan få lov til at prøvekøre en udvikling. En slags 'tilværelsens øvelokale'. Hun omtaler to gange i citatet, at den er et sted *uden forpligtelser*, uden at dette i øvrigt forklares nærmere. Hun nøjes med at gentage udtrykket, og pligterne ligger åbenbart i fremtiden eller uden for skolen og ikke i dens lektiekrav, og hvad mange andre ellers klager over. Hun er en af de sjældne, der oplever skolen som det sted, hvor hun er 'fri' fra noget andet - i stedet for at glæde sig til at få 'fri' fra den!

Det har været en stor opdagelse for hende at gå i gymnasiet, og hun ville ønske den kunne vare ved lidt endnu - men brokker sig alligevel ikke og håber det bedste. Citatet er fra stilens afslutning, efter at hun har fortalt meget begejstret om, hvad hun har mødt af spændende og mærkværdigt i løbet af de tre år.

Samfundsvision

I materialet findes interessante refleksioner, der forsøger at sammenfatte og perspektivere på et overordnet niveau. De bevæger sig fra det rent private til abstrakte betragtninger over fremtiden og diskuterer på deres generations vegne, hvilken rolle en ungdom, der erkender at have så individuelle interesser, kommer til at spille.

I det følgende citat sammenfattes temaets synsvinkler, og der er desuden en kraftfuld insisteren på, at individualiseringen ganske vist vil skabe specialister, med fare for at der vil blive for stor afstand mellem de specialiserede eksperter og det almindelige menneske i et samfund, men den vil også fostre et højt vidensniveau, som rummer store muligheder:

"(...) At opdage verden er en proces der tager hele livet. Denne diversitet mellem forskellige interesser skaber grundlaget for udbredelse af en omfattende specialisering. .. Der vil opstå eliter inden for de fleste felter, og alt vil blive henlagt til

specialister. Det er en fordel, hvis man ser på niveauet af de resultater, der dermed opnås, men det medvirker også til at øge afstanden til os rent menneskeligt (...)

Nutidens ungdom er ikke en flok værdiløse skummere - det skal vi bare selv indse og så lære at bruge hinanden og vores fælles styrke - ikke til at skabe et specialist-styret samfund, men til at skabe et multipotent samfund af ligestillede, der vægter fællesskabet lige så højt som individualiteten!

(Rysensteen, pige) (min understregning)

Det er da en vision! Og det fællesskab, der ellers har det lidt sløjt i generationen, betragtes ud fra nye præmisser, for det skabes ikke på en fælles overordnet ideologi eller interesse, men som et Babel af forskellige synsvinkler, evner og styrker, som tilsammen danner dette "multipotente" samfund. Moderniteten er for pigen fra Rysensteen ikke bare et tab af værdier eller farveløs forvirring, den rummer uanede muligheder, og opgaven består i at lære at bruge dem, i forskellighed og sammen.

Pigen er her enig med Henrik Kaare Nielsen, som opstiller et ideal for, hvad han kalder "kulturel frigørelse", når den udfolder sig i en bevidsthed om, at de indbyggede modsigelser er "stående udfordringer" og "vækstmuligheder":

*"Kulturel frigørelse vil her sige den fuldbyrdede opløsning af traditionelle bindingers tvangskarakter og den kollektive udvikling af nye fællesskabsformer på individbasis, hvor fællesskabet reguleres af de myndige individers behov og interesser og de rammer, disse bevidst og i fri, indbyrdes interaktion vælger at formulere for livsudfoldelsen."*²⁹

I dette afsnit om de unges forestillinger om fremtiden mener jeg, man kan hente meget stof til eftertanke. Både som underviser og som ansvarlig for gymnasieuddannelserne. Som det kan ses, fremfører de unge en massiv argumentation for, at de ikke vil storme i gang med en videregående uddannelse med det samme. Det ligger dem tværtimod meget på sinde at forklare, hvorfor det er nødvendigt for dem at komme ud og væk i en periode. Dette gælder for størsteparten. De er lige nu, ved eksamens-

²⁹ Nielsen. Ibid. p. 42.

bordet, må man tilføje, mætte af teori og af *skole* i det hele taget, og de ser det næste skridt som en tilværelse i en eller anden form for *praksis* og *erfaring*, hvad enten det nu er på rejse eller i et arbejde.

Nogle har det dog nærmest lige modsat. De ved, at nu er tiden kommet, men den er noget ydre, kalenderens tid, og den modsvarer ikke et naturligt stadium i deres egen udvikling; de har alderen, men ikke modenheden, føler de selv. Man aner behovet for en beskyttelse i institutionen med dens faste rammer, og oplevelsen af et frirum hvor alt har været muligt, fordi det endnu *kun* har været 'på prøve' og endnu ikke virkeligt og forpligtende. Ingen af de unge har beskrevet deres forestillinger om, hvilken videregående uddannelse de har tænkt på. I situationen ved eksamensbordet handler drømmene åbenbart om noget andet end abstrakt viden eller lærepladser, og dette andet befinder sig uden for institutionerne - og langt væk!

Er alle generationer ens?

Er alle generationer ens? Er der fællestræk mellem mennesker, som er uafhængige af historiske og kulturelle sammenhænge? Det spørgsmål stiller mange af de unge mennesker sig selv, og mange er forbavsede enige om, at det på mange måder faktisk forholder sig sådan. Flere steder i materialet findes udsagn, hvor eleverne prøver at betragte modsætninger og konflikter på et mere overordnet niveau. I forhold til forældrene og skolen, og i forhold til den forrige generation i det hele taget. For det meste forklares disse konflikter ikke ud fra en mere teoretisk forståelse af de årsagssammenhænge, som konflikterne indgår i. Konkrete problemer og modsætninger beskrives, der ledes efter skyld og ansvar, og syndebugke opstilles; og de fleste stopper med det.

I de tilfælde, hvor elever generaliserer i deres beskrivelse af generationen, er forklaringerne ofte meget ens. De henviser i deres beskrivelser af konflikter og modsætninger til noget, der nærmest ligner en biologisk lovmæssighed, til at det er noget naturligt, noget der er gældende for alle, uanset tid, sted, køn eller klasse. En fase, som alle mennesker skal gennemleve.

"Jeg mener ikke, at ungdommen har ændret sig særligt meget gennem årene, men at udviklingen i samfundet har gjort det lettere for ungdommen at gøre det de har lyst til. Lysten til at

lære vil ungdommen altid besidde og den vil altid fremstå som kritisk over for den ældre generation. For selv om min generation ikke råber så højt, så er vi til stede. Selv om vi brokker os over vores situation, kunne det jo tyde på at vi har det godt nok, siden vi ikke gør noget for at ændre den.”

(Vestfyn, pige) (min understregning)

Det er nysgerrigheden, kritikken, bedrevenheden og videbegæret, der beskrives som karakteristisk for de unge. Trangen til at overskride grænser er der åbenbart, selv om de gamle ikke kan se det.

Disse udsagn står som et korrektiv til de angreb, som de føler permanent er rettet mod dem. Nogle er klar over, at deres interesser ikke bliver vurderet som lødige nok og gør opmærksom på, at det jo ikke er kunst og kultur, men sport og mode som de går op i. Også denne form for interesser opfattes som grænseoverskridende, - i og med at de overhovedet insisterer på at have dem trods modstanden. Et enkelt sted - hos den tidligere citerede elev, som har haft den store tilværelse med Oddset-vennerne - formuleres synspunktet med besvær, men man kan godt genkende det bag ordene:

“Dengang var det populært at læse kunst og gå i teatret. Nu er det på mode at gå til fester, dyrke sport, spille computerspil og vinde på oddset. Det er der den store forskel ligger, men princippet er egentligt det samme.”

(Helsinge, dreng)

Og her ser vi den grundholdning: at “princippet” er noget næsten naturgivent, de samme træk genfindes i alle generationer, de har blot forskellige fremtrædelsesformer - og det er det afgørende. Drengen fra Helsinge skriver ikke i et forsøg på at forsvare sine interesser, for de er principielt ligegyldige, men nu er de tilfældigvis hans. Og derfor kan der efter hans tankegang heller ikke føres argumenter for, at den kultur, som f.eks formidles i skolen, er bedre end techno-koncerten eller Den blå Avis!

Konklusion

De unge er helt klar over, at de befinder sig i en alder, hvor de må eller skal opsøge andre stier end deres forgængere. Det er der for så vidt ikke noget nyt i, men man kan måske godt

stoppe op og gøre sig nogle overvejelser over deres valg af veje. Og i denne sammenhæng er det i hvert fald nyt, at nogle uden tøven nævner aerobics, fester og computerspil, som de områder hvor de ved og kan alt. Og i samme åndedrag fremhæver at:

“.. Således har det næsten altid været ungdommen, der gjorde oprør og ændrede tingene. Det er på dette stadie i livet, at gå-på-modet er på sit højeste, og derfor er det i høj grad ungdommen, der står for nytænkning”

(Risskov, pige)

Det kan være svært for en voksen at se nytænkningen på det store plan, når fokus ligger på fester og computerspil, men i denne type af udsagn skal man ikke lede for meget efter ræsonnementets logik; jeg tror, vi her finder et sammenstød af flere tankegange, dels den private - hun har uden tvivl ret i, at hun er ekspert på sit område - og dels den tankegang hun har mødt i skolen, hvor der er blevet appelleret til ungdommen som repræsenterende den alder og det potentiale, hvorfra forandring og udvikling skal vokse.

Essensen af elevernes overvejelser, om hvorvidt deres generation er noget specielt, er klar:

det er den egentlig ikke, men de går som individer ind i rækken af unge til alle tider, og derfor er deres interesser hverken mere eller mindre lødige end fx skolens eller forældregenerationens. Det er en lettelse for dem selv at erkende dette, - og det er en bemærkning til deres kritikere om, at alt er som det plejer, så de kan bare tage det helt roligt.

Det bemærkelsesværdige i dette afsnit er fremhævelsen af det manglende værdihierarki. Min-interesse-kan-være-lige-så-god-som-din- holdningen, som blot er endnu en facet af det kalejdoskopiske billede af generationen, som har tegnet sig ved læsningen af de mange stile.

Her til slut kunne man jo stille spørgsmålet: er det tilfredsstillende for en skole, at dens elever efter tre år forlader gymnasiet, som er landets ungdomsuddannelse på det højest teoretiske niveau, med den bevidsthed, at alle beskæftigelser og holdninger er lige gyldige? Vil vi som skole leve med det?

6. Afsluttende bemærkninger

Formålet med min undersøgelse har været at belyse en række gennemgående temaer i studentereksamensstilene anno 1997, at lade de unge mennesker selv få ordet, og på en række områder at konfrontere deres synspunkter, holdninger og oplevelser af deres skolegang med de krav og forventninger, der stilles fra samfundets side, fra forældre og skole.

Elevernes syn på gymnasiet

I langt de fleste elevudsagn formuleres det synspunkt,

- at *gymnasiet* har været rammen om to slags liv: det faglige og 'det andet'³⁰

- at det er i skolen, at formidlingen af *den klassiske kultur* finder sted

- at *ansvaret* for hele den faglige side ligger hos *læreren*, og

- at de selv som *elever* stort set er *modtagere* eller *tilskuere*.

Om disse fire hovedsynspunkter er der meget bred enighed blandt 1997-årgangens elever.

Til gengæld er der slet ikke enighed om, hvilke muligheder der ligger i elevrollen.

For nogle har skolen betydet et væld af inspirerende tilbud, som de har kunnet tage imod og bearbejde videre selv. Hvis deres kammerater ikke har lært noget, er det deres egen skyld, fordi de ikke har gidet udnytte de eksisterende muligheder. For andre har gymnasiet nok repræsenteret masser af inspirerende tilbud, men de har manglet tid til og rammer for at fordybe sig i de store mængder af stof.

En tredje gruppe beskriver livet i skolen som styret af 'det andet', og livet i timerne har ofte været en forberedelse til

³⁰ som er alt det der udfolder sig uden for klasselokalet og uden for det, der opfattes som regulær videntilegnelse.

dette '*sociale sammenværd*', som ligger uden for skolens rammer.

Endelig har det for nogle været utilfredsstillende, at de kun har været passive modtagere; de har kedet sig gudsjammerligt, og de efterlyser en undervisning, hvor de selv er aktivt deltagende, og hvor det, de lærer, faktisk har en betydning ('*gør en forskel*') og ikke kun opleves som tom repetition af fortidens lærdom.

Elevernes syn på forældregenerationen

Et gennemgående træk i besvarelserne er de unges oplevelse af at være *under anklage*.

Denne følelse kommer massivt til udtryk, og anklagen formuleres angiveligt af alle, der tilhører eller er repræsentanter for den forrige generation i skikkelse af forældre, lærere eller mere abstrakt de institutioner, de unge er i kontakt med. Denne anklage kan i følge de unge mennesker antage mange former. Man mener, at de unge er for passive og uengagerede, for ukritiske, for lidt kulturelle og målrettede, for dovne, for egoistiske; de burde være aktive og mere opsøgende. Al denne utilfredshed med deres væremåde og attitude forsvarer de sig imod, og de fastholder - mere eller mindre tydeligt formuleret - at de ikke agter at leve op til forældregenerationens krav, idet de hævder, at deres alternativ her og nu er lige så lødigt og indholdsrigt som forældrenes krav.

Elevernes syn på deres egen generation

For det første er det, der står tilbage efter endt læsning af de mange kommende studenter beskrivelse af deres egen generation, deres insisteren på *at de vil være centrum i deres eget udviklingsprojekt*.

Deres tilværelse er ikke fastlagt på forhånd, der findes ikke ifølge deres egen selvforståelse en veldefineret og vel afmærket vej, ad hvilken de skal gå. Tilværelsen skabes gennem deres egne erfaringer, som de hverken kan eller vil planlægge på forhånd, eller den skabes som en del af en - påtvungen eller frivillig - kollektivitet.

De unge af i dag vægrer sig imod at indgå i store sammenhænge, hvor de kan blive tvunget til at træffe nogle valg, der kunne hindre dem i deres egen selvudvikling.

Individualisme, som de føler sig under anklage for, er i deres

øjne ikke noget negativt, men en holdning og et livsgrundlag, der et enkelt sted formuleres som forudsætning for et dynamisk og "*multipotent*" samfund. Mindre højtflyvende beskrives individualismen hos mange elever som retten til at være forskellig; retten til at vælge uddannelse i forhold til sit eget helt personlige dannelsesprojekt. De argumenterer for, at individualisme for dem er noget selvfølgeligt, noget de vedkender sig; det problematiske for dem er forældregenerationens kritik af den holdning.

For det andet fremgår det klart, at gymnasiet har fået konkurrence fra en verden udenfor, som rummer den moderne *ungdomskultur*. Der er kommet et stort skel mellem den kultur, som skolen og forældrene står for - og de unges egen. Og det nye er, sammenlignet med Stefan Zweigs beskrivelser, at denne ungdomskultur vurderes forskelligt af de unge selv og af de voksne.

Mange lærere og forældre finder i følge stilenes udsagn ikke, at ungdomskulturen er lødig; en Michael Jackson-koncert kan f.eks. ikke stå mål med den rigtige musik, og Casper Christensen slet ikke med PH eller Per Højholt. Denne modsætning og forskel i værdigrundlag og holdninger formuleres ofte i stilene, og i mange tilfælde fastholder de unge, at deres kultur, hvad enten det drejer sig om MTV, Oddset eller Calvin Klein-tøj, er lige så indholdsrig og derfor lige så kvalificeret at vælge som skolens, forældrenes, de gamles.

Materialets signifikans

Det billede, der tegner sig af en ungdomsgeneration og dens omverden ud fra dette stilemateriale, kan måske godt umiddelbart forekomme lidt mistrøstigt, hvilket man jo kan læse i nogle af censorindberetningerne. Man kan sidde tilbage med en følelse af, at undervisningen er fejlslagen, at de fleste unge kun går i gymnasiet for at slå tiden ihjel mellem festerne og sportsbegivenhederne, og en fornemmelse af, at de faglige mål og dannelsesmålene generelt bliver glemt midt i det virvar af tilbud og muligheder, som ligger åbne for dem i dag, og som byder sig til med bud på lyst- og behovstilfredsstillelse. Desuden at der for mange af de unge er problemer nok, både med forældre derhjemme og med det store arbejdspress i skolen.

I min indledning har jeg været inde på det særlige i situationen ved eksamensbordet, og ydermere tror jeg, at det i denne

sammenhæng er vigtigt at medtænke, at de unge mennesker i deres stile har haft fokus på de *brudflader*, de har oplevet i deres liv som gymnasieelever. Mange har beskrevet de forhold, der på en eller anden måde afveg fra normalen, fra den almindelige glade skolegang, som der måske ikke var så meget grund til at fortælle om.

Der kom jo helt fra gammel tid kun en historie ud af de hændelser, der *ikke* fulgte normen, eller som ikke var til at komme over. Og den tradition tror jeg også kan genfindes i de danske stile fra 1997.

Det skal understreges, at det ikke kun er de fagligt dårlige, der har valgt denne besvarelse. Som nævnt har henvend 10.000 elever udnyttet situationen til at prøve at danne sig en slags overblik over deres eget ungdomsliv i de tre år i gymnasiet. Og her har så mange af dem taget fat på de forhold, som de mener kan have interesse *ud over det*, som alle ved: nemlig at gymnasieuddannelsen giver et godt og udmærket fundament til at komme videre i uddannelsessystemet på. Som det kan ses undervejs i undersøgelsen, indeholder materialet da også mange udsagn, der udfolder elevernes oplevelse af udbytte, både på det faglige og personlige plan, men skriverne har så alligevel samtidig påpeget forhold, som de har været kritiske overfor, eller som de har fundet specielle.

Og det er som sagt disse forhold, der afviger fra det almindelige forløb, som jeg har hæftet mig mest ved i dette arbejde, fordi det må være netop her, man kan aflæse nogle tendenser i den udvikling der sker og er sket i gymnasiegenerationen. Var dette mon ikke, hvad den censor mente, som skrev, at "*aldrig var skolen og lærerne blevet så hudløst og ærligt anmeldt*", og at udsagnene derfor måtte kunne bruges til "*arbejdet med at gøre gymnasiet bedre*" ? Læst på denne måde får udsagnene en betydning, der rækker ud over det lidt deprimerende førstegangssindtryk.

Selv om mange måske i en stille stund kunne have ønsket sig andre anmeldelser, så har skolen måske netop brug for denne ærlighed, idet den er en forudsætning for en reel dialog om, hvad det er, gymnasiet rummer og skal formidle, og i hvilken retning udviklingen skal gå. I dette synspunkt ligger ikke, at elever automatisk har ret, blot fordi de er elever, men at det er nødvendigt, at vi (skolen, alle dem der bestemmer) ved, hvilke tanker der faktisk tænkes af de unge, hvis vi vil gøre os håb

om at komme igennem med at forklare, hvorfor det f.eks. er en uomgængelig del af et gymnasieforløb at beskæftige sig med traditionen.

Pointen er altså ikke, at vi skal underkaste os det mistrøstige billede, eller at vi skal rette os efter modstanden mod at lære noget bestemt; men pointen er, at man ved at lytte til eleverne øger muligheden betragteligt for, at de lytter til os!

Og vi kunne med Anne Knudsens ord måske gøre det klart for dem, at *“et samfund uden fælles viden ikke (er) noget samfund, men kun (kan) holdes sammen med magt”*³¹ Og at traditionsformidling i gymnasiet derfor er en nødvendighed og en forpligtelse, som vi ikke må eller vil dispensere fra.

Hvad der siden skete

I efteråret 1998 fremsatte undervisningsminister Margrethe Vestager forslag til folketingsbeslutning om *“et udviklingsprogram for fremtidens ungdomsuddannelser”*.

Forslaget kan ses som et meget tankevækkende perspektiv på de unge menneskers forskelligartede overvejelser, idet det på en række områder tematiserer netop de problemer, som eleverne har været inde på i deres stile, og det åbner muligheder for et udviklingsarbejde, som kan bearbejde nogle af de forhold, rapporten her kaster lys på.

For overskuelighedens skyld har jeg sammenfattet de af programmets punkter, som har relation til mit materiale:

For det første lægges der op til nye undervisningsformer og til ændrede forestillinger om skematimen som en fast og uforanderlig størrelse, idet der arbejdes med fleksible timelængder og en årsnorm i stedet for ugetimetal. Desuden er der forslag om indlagte projektperioder og mulighed for nye såkaldte ”fagpakker”.

For det andet satses der på en præcisering af, at gymnasiet er en faglig og teoretisk uddannelse, og der lægges op til en personlig vejledning af eleverne med henblik på en tilrettelæggelse af deres faglige studieforløb.

For det tredje skitseres en plan for, hvordan elevernes demokratibevidsthed og ansvarlighed i forhold til skolen kan udvikles eller styrkes.

Udviklingsprogrammet kommer måske de elever med den

³¹ Gymnasieskolen. 1999.

‘ubærlige kedsomhed’ i møde, de der har oplevet skolen som en endeløs række af ensformige skoledage. Der åbnes en mulighed for at koncentrere undervisningen i et enkelt fag på ganske få måneder i stedet for et helt år, hvilket betyder en mindre fagtrængsel og større mulighed for, at elever kan nyde godt af lærernes “*klitrende kaskader af inspiration og viden*”. Desuden vil tværfaglige projektarbejder kræve et medansvar for undervisningen.

Dernæst ser jeg en mulighed for, at man fra skolens side fra begyndelsen af elevernes gymnasietilværelse gør det klart for dem, at de har valgt en teoretisk uddannelse, og at det faglige ikke kun er adgangsbilletten til “*det andet liv*”, samt ikke mindst at de teoretisk nysgerrige og interesserede ikke behøver at leve et skoleliv som outsiders i kulissen.

Endelig imødegår programmets forslag til opøvelse i demokrati den holdning, som har været gennemgående i materialet: nemlig at alle meninger og handlinger i princippet er lige gode, og at det der foregår i skolen, passerer forbi som en film.

Ingen ved selvfølgelig, om planen i udviklingsprogrammet lykkes. Det er klart. Men det er også klart, at bestræbelsen tager udgangspunkt i den tanke, at hvis man er involveret i en sag og selv har været med til at udvikle den, er det vanskeligt samtidig at være tilskuer til den.

Skuer man tilbage over rapportens mange elevudsagn, skulle man tro, at undervisningsministeren og Folketingets Undervisningsudvalg havde læst stilene!

Meget tyder på, at stilene udsiger noget, som er typisk for situationen i gymnasiet omkring 1997. Udviklingsprogrammet har netop taget fat i de problemfelter, som mange af eleverne kredser om, og med programmet er der lagt op til, at man på den ene side prøver at imødekomme elever, hvis seriøse behov ikke er blevet opfyldt, og på den anden side giver gymnasierne mulighed for at optræde mere konsekvent over for dem, der ikke har opdaget, at denne skoleform ikke udelukkende er ramme for det “sociale sammenværd”, men at den først og fremmest er fundamentet for et videregående teoretisk studium.

Eleverne er børn af modernitetens fragmentering, og de vil i al beskedenhed hævde deres ret til selv at designe deres tilværelse uden at skulle rette sig ind efter brugte eller nye ideologier.

Ideologierne er deres egen sag, men det må hævdes, at hvis man bevæger sig ind på gymnasiets område, har man samtidig sagt ja til at ville vælge og designe sit videre forløb på et fagligt-teoretisk fundament. Det er gymnasieskolens opgave at gøre dette klart for eleverne, og det er elevernes opgave at kaste deres kræfter ind. De kræfter, som manifesterer sig i deres nysgerrighed og energi, og som også bør investeres i at gøre sig umage og tage alvorligt, hvad uddannelsen byder på.

Til slut står kun tilbage at ønske, at der i mit materiale og i denne rapport er stof, ikke blot til eftertanke, men også til konkret brug, for alle, der har en finger med i spillet i udviklingen af gymnasiet, enten det nu er som undervisere med den daglige og konkrete kontakt til de unge, eller det er som forældre eller som planlæggere, administratorer eller politikere med ansvar for de ydre rammer, for pædagogikken og for det faglige indhold i gymnasieuddannelsen.

Bilag: Stefan Zweig: Verden af i går. (1943)

1. Stefan Zweig: Verden af i går

Stefan Zweig, østrigsk forfatter. 1881-1942.

I dette uddrag af sin erindringsbog skildrer Stefan Zweig sin tid som gymnasieelev i Wien i slutningen af forrige århundrede.

Bogen udkom året efter forfatterens død. Oversat af Helge Kjørsgaard 1948.

Indtil vort fjortende eller femtende år fandt vi os endnu pant til
rette med skolen. Vi morede os over lærerne, og vi lærte vore
lektier med kold nysgerrighed. Men så kom det øjeblik, da skolen
kun kedede og forstyrrede os. I al stilhed var der sket noget
5 mærkværdigt: vi, der var kommet ind i gymnasier som tiårs dren-
ge, havde allerede i de fire af de berammede otte år indhentet og
overfløjet skolen åndeligt. Vi følte instinktivt, at vi ikke mere
kunne lære noget væsentligt af skolen, og at vi inden for de
områder, som interesserede os, endog vidste mere end vore stak-
10 kels lærere, der siden deres studietid aldrig havde åhnet en bog af
ren privat interesse. En modsætning blev fra dag til dag mere
synlig og følelig: på skolebænkene, hvor strengt taget nu kun vore
bukker sad, hørte vi intet nyt og intet, der synes os værd at vide –
og udenfor. dér var en by fuld af tusindfoldige adspredelser og
15 inspirationer, en by med teatre, boghandeler, universiteter, museer
og musik, en by, hvor hver ny dag bragte overraskelser med sig.
Ganske naturligt da, at al vor opdæmmede tørst efter viden, at al
vor åndelige, kunstneriske, æstetiske nyfikenhed, som ikke fandt
nogen næring i skolen, lidenskabeligt vendte sig mod alt det, der
20 skete uden for skolen! Til at begynde med var det kun to-tre af os,
der opdagede sådanne kunstneriske, musikalske og litterære inter-
esser i sig, snart var det en halv snes – og til sidst omkring alle.

For begejstring er jo hos os unge mennesker en slags infektions-
fænomen. Inden for en skoleklasse overføres den fra den ene til
25 den anden ligesom næstinger eller skarlagensfeber, idet de ny-
grebne hver gang med barnlig og forfærgelig ærgerrighed søger at
overbyde hinanden, ansporer alle efterhånden hverandre. I mere
eller mindre grad er det derfor egentlig bare tilfældigt, hvad ret-
ning denne iver tager. Er der i en klasse en dreng, der samler på
30 frimærker, varer det ikke længe, før han har gjort en halv snes lige
så snævre som han selv; er der tre, der sværmer for danserinder,
varer det ikke længe, før også de andre kammerater daglig står på

vægt ved teatrets personaleindgang. Tre år efter vort hold kom der en klasse, der var helt besat af fodboldgulskeh, og før os var der en, der begejstredes for Tolstoj og socialismen. At jeg tilfældigvis gerådte ind i en årgang af kunstbegejstrede, har måske været af afgørende betydning for hele min udvikling.

I og for sig var denne begejstring for teater, kunst og digtning noget helt naturligt i Wien. Wiens aviser ofrede usædvanlig plads på alt kulturelt stof. Hvor man end færdedes, hørte man alle vegne de voksne diskutere Operaen eller Burgteatret, og i alle boghandlervinduer så man billedet af de store skuespillere. Sport ansås endnu for en brutal beskæftigelse, som en gymnasiast snarest burde skamme sig ved, og biografierne med deres masseidealer var endnu ikke opfundne. Heller ikke hjemmehøvske behøvede man at frygte for modstand, for teater og litteratur regnedes blandt de uskyldige passioner – modsat kortspil og pigeforbindelser. (...)

Havde vore lærere ikke været slet så fuldkomment ligegyldige, som de faktisk var, ville de have opdaget, at hver gang, der var en stor premiere, blev to tredjedele af eleverne på mystisk vis syge om eftermiddagen i forvejen – vi måtte stille os i kø klokken tre om eftermiddagen for at anpne ståpladserne, de eneste, der var tilgængelige for os. Ved lidt større opmærksomhed ville de også have konstateret, at Rilkes digte sad gemt i papirbindet om vore latinske grammatikker, og at vi benyttede vore matematikhefter til afskrifter af de smukkeste digte, vi havde set i de bøger, vi havde lånt. For hver dag, der gik, opfandt vi nye metoder til at udnytte de kedelige skoletimer til vor lektur: medens læreren holdt sit fortærskede foredrag om Schillers »Über naive und sentimentalische Dichtung«, læste vi ander bænken Nietzsche og Strindberg, hvis navne den brave mand aldrig havde hørt. Der var kommet som en feber over os allesammen: vi ville vide altting, vi ville kende alt, hvad der skete på alle kunstens og videnskabens gebeter; om eftermiddagen flokkedes vi imellem universitetets studenter for at høre forelæsninger, vi besøgte alle kunstudstillinger, og vi gik i anatomiauditorierne for at overvåge sektionerne. Med nyfuge næsebor suædede vi til alt. Vi steg os ind for at høre filharmonikerens prøver, vi rodede rundt hos antikvarene, og vi gennemgik dagligt boghandlernes udstillinger for øjeblikkelig at få at vide, hvad der var udkommet siden i går. Og først og sidst: vi læste, læste, læste alt, hvad vi kunne få fat i. Vi lånte bøger i alle tilgængelige biblioteker, og vi læste gensidigt hinanden, hvad vi kunne opdrive. (...)

Takket være vore interessers kollektivitet fulgte vi verdens

75 kunstbegivenheder ikke med to eller fire, men med tyve-fyrtre-tyve
 øjnet hvad en af os overså, opdagede en anden for ham, og da vi
 var barnagtigt store i slaget og med næsten sports-ærgerrighed
 stadig stræbte efter at overgå hinanden med hensyn til viden om
 det sidste og det allersidste nye, befandt vi os i en tilstand af stadig
 80 skinsyge med henblik på sensationer. Når vi f.eks. diskuterede den
 da endnu forkætrede Nietzsche, ytrede en af os pludselig med
 lykkeligt overlegenhed: »Men hvad angår »Egoismen« idé – så er
 Kierkegaard ham overlegen på det punkt«, og så blev vi suks-
 85 ulykkelige: »Hvem er den Kierkegaard, som han ved besked om, og vi
 ikke?« – Den næste dag stormede vi så op på biblioteket for at
 opdrive denne glemte danske filosofis skrifter, for vi følte det som
 en nedværdigelse, at vi var uvidende om noget, som en anden
 kendte til. Vor store lidenskab var netop at sætte os ind i det sidste,
 det nyeste, det mest extravagante, det usædvanlige, som ingen
 90 endnu havde fået tykket ud – frem for alt ikke være værdige
 dagblades officielle kritikere –; det gjaldt for os om at opdage og at
 være forud for andre (en indstilling, som jeg personlig har trællet
 under gennem mange år). Netop det, der endnu ikke var aftrinde-
 95 ligt anerkendt, det vanskeligt tilgængelige, det, der svævede hverda-
 gen for højt, det helt ny og radikale – netop det provokerede vor
 særlige iver; derfor var intet så skjult og afsides, at jo vor kollektive
 og indhyrdes konkurrerende nysgerrighed hentede det frem fra
 dets skjul.

Linje 35: Leo Tolstoj (1828-1910), russisk forfatter.

Linje 54: Rainer Maria Rilke (1875-1926), tysksproget digter, boet i Prag.

Linje 58: Friedrich von Schiller (1759-1805), tysk digter og forfatter til bl.a. det
 filosofiske værk »Om natv og æstetisk digtning«.

Linje 60: Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900), tysk digter og filosof.

Linje 66: sektion: Opsætning af fig til brug i anamnundervisning.

Linje 96: »jo«, skal her læses: »ikke«.

7. Litteraturliste

I litteraturlisten er opstillet de værker og tekster, som er citeret direkte i rapporten.

Dorte Heurlin og Anker Steffensen (red):
Gymnasiet og HF år 2005. En debatbog
Undervisningsministeriets forlag. 1995

Gymnasieskolen nr. 4. 1999
Interview med Anne Knudsen

Jørn Lund:
Sidste udkald.
Gyldendal. 1998

Henrik Kaare Nielsen:
Kultur og modernitet.
Aarhus Universitetsforlag. 1993

Aksel Pedersen og Lise Hansen:
Ungdomskultur - Skolekultur.
Århus Amt. 1998

Birgitte Simonsen og Lars Ulriksen:
Universitetsstudier i krise.
RUC. 1998

Carsten Skytt:
"00 i selvstændighed". Kronik.
Information. 11.08.98

Skriftlig dansk 1997.
Råd og vink på grundlag af censorernes kommentarer
Undervisningsministeriet. Gymnasieafdelingen 1997

Mogens Pahuus:
Det gode liv.
Gyldendal. 1998

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

I denne serie udsender Uddannelsesstyrelsen publikationer om generelle eller mere specifikke aktuelle emner. Formålet er at skabe debat og inspirere til udvikling i uddannelserne.

I serien er følgende udkommet eller under udgivelse:

1999:

- Nr. 1 - 1999: Grønne initiativer i de almengymnasiale uddannelser (UVM 6-256) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 2 - 1999: Strategier for erhvervsskolernes PIU-arbejde (UVM 7-278) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 3 - 1999: Læring i praktikken - i social- og sundhedshjælperuddannelsen (UVM 7-280) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 4 - 1999: Ikt og vejledning på erhvervsskolerne (UVM 7-276) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 5 - 1999: Rundt om læring (VHS video, tre små film, i alt 58 min.) (UVM 9-025) (Voksenuddannelser)
- Nr. 6 - 1999: Rundt om læring. Teksthæfte (UVM 9-026) (Voksenuddannelser)
- Nr. 7 - 1999: På sporet af praksis. Antologi (UVM 9-027) (Voksenuddannelser)
- Nr. 8 - 1999: Ikt i kemiundervisningen - på gymnasiet og hf (UVM 6-235) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 9 - 1999: Ind på teknisk skole - information og vejledning (UVM 7-282) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 10 - 1999: Frafald flytter: - hvorfor faldt de fra i praktiktiden i Århus? (UVM 7-284) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 11 - 1999: IT i undervisningen på hhx og htx (UVM 6-257) (Erhvervsgymnasiale uddannelser)
- Nr. 12 - 1999: Naturarbejde i praksis: - en analyse af kvalifikationsbehov i dag og i fremtiden (UVM 7-288) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 13 - 1999: Hvad tænder? Et debatskrift om voksenuddannelse (UVM 9-028) (Voksenuddannelser)
- Nr. 14 - 1999: Scenarier for erhvervsuddannelsesreform 2000 - inspiration til pædagogisk diskussion (UVM 7-285) (Erhvervsfaglige uddannelser)

- Nr. 15 - 1999: Nye tilrettelæggelsesformer på VUC (UVM 9-038) (Voksenuddannelser)
- Nr. 16 - 1999: Q-90 projektet - baggrund, proces og status på erhvervsskolernes kvalitetsprojekt (UVM 7-286) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 17 - 1999: Tag hånd om skolekulturen - en vej til skoleudvikling på erhvervsskoler (UVM 7-287) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 18 - 1999: Debatoplæg om specialundervisning for voksne (UVM) (Voksenspecialundervisning)
- Nr. 19 - 1999: Casen i psykologiundervisningen - i de almene voksenuddannelser (UVM 9-047) (Voksenuddannelser)
- Nr. 20 - 1999: Fakta om erhvervsuddannelsesreform 2000 (UVM 0065) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 21 - 1999: Efteruddannelse for gymnasie- og hf-lærere. Supplement efterår 1999 (UVM) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 22 - 1999: Evaluering af pgu - pædagogisk grunduddannelse (UVM 7-289) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 23 - 1999: Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser (UVM 6-261) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 24 - 1999: Projektorganiseret undervisning i fysik i gymnasiet og hf (UVM 6-259) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 25 - 1999: På godt og ondt. Et portræt af elever og deres forhold til mestre og erhvervsskoler (UVM 7-292) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 26 - 1999: Evaluering af htx-uddannelsen 1999 (UVM 6-262) (Erhvervsgymnasiale uddannelser)
- Nr. 27 - 1999: Banebryderprojektet (UVM 5-333) (Grundskolen)
- Nr. 28 - 1999: Teori og praksis i den pædagogiske grunduddannelse - samarbejde mellem skole og praktiksteder (UVM 7-290) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 29 - 1999: Praktikhåndbog til den pædagogiske grunduddannelse - et eksempel (UVM 7-291) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 30 - 1999: På sporet - en antologi om undervisning i dansk som andetsprog (UVM 9-048) (Voksenuddannelser)
- Nr. 31 - 1999: Erhvervsuddannelse. Hvordan lærer man i praktik? (UVM 7-293) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 32 - 1999: Samarbejde mellem folkeskole og musikskole (UVM 5-345) (Grundskolen)

- Nr. 33 - 1999: Heldigvis er vores folkeskole for alle. Elever med flygtninge- eller indvandrerbaggrund skriver dagbog (UVM 5-343) (Grundskolen)
- Nr. 34 - 1999: Praksisnærhed og tværfaglighed på hhx (UVM 6-263) (Erhvervsgymnasiale uddannelser)
- Nr. 35 - 1999: Q i undervisningsmaterialerne - lokal kvalitetsudvikling på erhvervsskolerne (UVM 7-294) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 36 - 1999: Ingeniøruddannelserne. Før, nu og i fremtiden (UVM 0060) (Videregående uddannelser)
- Nr. 37 - 1999: Beretning 1999 om gymnasiet og hf (UVM 0072) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 38 - 1999: Hvad virker? - erfaringer om uddannelse til flere unge (UVM 7-295) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 39 - 1999: Kontaktlærerens arbejde - lærerroller og helhed (UVM 7-297) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 40 - 1999: Dansk på arbejde - arbejde på dansk (UVM 9-050) (Voksenuddannelser)
- Nr. 41 - 1999: Samtale og samarbejde - en kulturel udfordring (UVM 7-296) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 42 - 1999: Læring i samspil - giver mening (UVM 7-298) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 43 - 1999: Jeg læste en hel bog og nu tør jeg også skrive - faglig læsning og skrivning på erhvervsskoler (UVM 7-299) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 44 - 1999: Efteruddannelse for gymnasie- og hf-lærere 2000/2001 (UVM 0075) (Gymnasiale uddannelser)

2000:

- Nr. 1 - 2000: Udvikling af arbejdsmiljøundervisningen - social- og sundhedshjælperuddannelsen (UVM 7-300) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 2 - 2000: Ideer til læring i praktikken - i social- og sundhedsassistentuddannelsen (UVM 7-301) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 3 - 2000: Evaluering 1998-2000. Den Fri Ungdomsuddannelse. 2. delrapport (UVM 0080) (yvrige ungdomsuddannelser)
- Nr. 4 - 2000: Hvad venter vi på? - om it i fremmedsprogsundervisningen (UVM 7-302) (Erhvervsfaglige uddannelser)

- Nr. 5 - 2000: Uddannelsesbibliotek - informations- og læringscenter. En evaluering af erhvervsskolernes biblioteksprojekter (UVM 7-303) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 6 - 2000: Naturvidenskabelige klasser i gymnasiet (UVM 6-264) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 7 - 2000: Hf-forsøg 1997-99. Status 1999 for arbejdet i hf-evalueringsgruppen samt foreløbige konklusioner vedrørende 2-årige hf-forsøg, 1997-1999 (UVM 6-267) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 8 - 2000: De fire tværgående dimensioner på htx (UVM 6-265) (Erhvervsgymnasiale uddannelser)
- Nr. 9 - 2000: Elevansvar og elevindflydelse på tværfaglige htx-projekter (UVM 6-266) (Erhvervsgymnasiale uddannelser)
- Nr. 10 - 2000: Fleksibel voksenundervisning. Kortlægning af fleksible tilrettelæggelsesformer på VUC (UVM 9-xxx) (Voksenuddannelser)
- Nr. 11 - 2000: Selvevaluering - undervisning, læring og kvalitet i dialog (UVM 7-304) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 12 - 2000: Projektarbejde i en nysgerrighedskultur (UVM 7-305) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 13 - 2000: Produktionsskolerne i Danmark - deltagere og skoleprofiler (UVM 7-306) (yvrige ungdomsuddannelser)
- Nr. 14 - 2000: Elevernes oplevelser af erhvervsuddannelsesreform 2000 - forsøg med grundforløb efterår 1999 (UVM 7-307) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 15 - 2000: Forsøg med erhvervsuddannelsesreform 2000 - de første erfaringer (UVM 7-308) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 16 - 2000: Fra Kierkegaard til Calvin Klein, Gymnasietilværelser i 90'erne - en undersøgelse af 1997-studenternes danske stile (UVM 6-268) (Gymnasiale uddannelser)

Publikationerne kan købes hos Undervisningsministeriets forlag eller hos boghandlere.