

Erindringer fra min Tid som Lærer

1973 – 2008

1) Introduktion

Anne har foreslået, at jeg selv skriver min nekrolog til Atom Posten.

En lidt usædvanlig opfordring, men ikke ubegrundet. Indholdet af den er til at overse, så det kan være det samme, om Anne eller jeg selv skriver den.

Desuden må Atom Posten være det rigtige sted at bringe den. Siden vi begyndte udsendelsen af vores netavis i november 2012, har dette projekt fyldt meget i vores fælles liv, og mange formiddage er gået med at skrive, diskutere og omskrive kommentarer, inden de blev sendt ud til en – erkender vi – meget begrænset skare af læsere.

Men når man begynder at skrive, er det sommetider svært at stoppe. Så det her bliver ikke nogen nekrolog i første omgang, men starten på mine erindringer.

Jeg har tænkt mig, at de skal være delt op. En del (denne), der handler om mit arbejdsliv som gymnasielærer fra 1973 til 2008, og som skal være tilgængelig for alle, der gider læse dem. En anden del, der handler om mit andet ægteskab, skal være tilgængelig for Anne og hende alene. Endelig en tredje del, som skal handle om resten: min opvækst, mit første ægteskab og mit liv uden for arbejdsmarkedet, som skal være tilgængelig for en begrænset kreds af familie og venner, og kun dem. Om jeg nogensinde får skrevet denne sidste del, er dog tvivlsomt. Jeg synes ikke, jeg magter det.

Notater og andre papirer vedrørende mine ansættelser og arbejde i øvrigt har jeg for længst smidt ud, så det, jeg skriver, er baseret på, hvad jeg kan huske. Da hukommelsen jo ikke bliver bedre med alderen, ikke min i hvert fald, handler de efterfølgende sider kun om begivenheder, jeg af en eller anden grund husker særlig tydeligt. Overskriften ”erindringer” er derfor meget dækkende.

De er skrevet med let hånd, og jeg vil fraråde enhver historiker at bruge dem som kildemateriale. Men andre, der har arbejdet i gymnasiet i samme periode, kan måske bruge dem til at sammenligne deres egne oplevelser og refleksioner med mine.

Læseren må affinde sig med, at jeg er hovedpersonen, men det gælder vel for alle erindringer.

Min bror, Lars Bjørneboe, har tålmodigt gennemlæst de første versioner af disse erindringer og bidraget med væsentlige kommentarer og forslag til forbedringer. Tak for det.

Denne del handler som nævnt om mit arbejde som gymnasielærer. Men først lidt **baggrund**:

Jeg er født 1940 i København, blev student i 1959 og blev i 1965 efter studier ved Københavns Universitet mag. scient. med fysik som hovedfag og matematik, kemi og astronomi som bifag.

I tiden 1965 – 73 havde jeg forskellige stipendiestillinger ved KU, NORDITA og Instytut Fyzyki Jądrowej i Kraków. Det videnskabelige arbejde indbragte mig ikke noget job, kun en værdiløs titel som lic. scient. (svarende til en PhD) i fysik. Tilbage var kun ansættelse i Gymnasieskolen, hvor der til gengæld var mangel på lærere med mine fag.

I 1964 giftede jeg mig med læge Annette Jensen, med hvem jeg fik to børn: Kristian i 1965 og Nanna i 1969. Kristian er gift med Susanne og har to børn: Emilie (født 1994) og Anders (født 1995). Nanna er gift med Anders og har et barn: Aksel (født 2008). Annette døde i 1986 efter flere års sygdom.

I 1991 giftede jeg mig med lektor, cand. mag. Anne Albinus og flyttede til Herning. Anne har en datter Mette (født 1980), som har to børn: Alberte (født 2007) og Villum (født 2009).

I perioden 1999 – 2008 boede Anne og jeg i Bruxelles, hvor jeg underviste på en europaskole (se nedenfor). I 2008 vendte vi hjem til Herning, og jeg gik på pension.

Som pensionist har jeg ud over forskellige små-jobs været frivillig i Herning Bibliotekernes lektiecafé (2010 – 16), og seniorkommentator ved Annes og min netavis "Atom Posten" (fra 2012).

2) Rysensteen Gymnasium 1973 – 81

Jeg blev gymnasielærer som følge af tidernes ugunst, og det var et jobskifte af de større. Men til min store og glædelige overraskelse klarede jeg det, og undervisning af 16-19 – årige har været det, jeg i hovedsagen har levet af, indtil jeg gik på pension.

At det gik så godt, hang i høj grad sammen med, at jeg blev ansat på Rysensteen Gymnasium (RG), som den gang var et helt andet gymnasium, end det vist er i dag, og som var stærkt præget af sin fortid som pigesko-le. Mandlige lærere blev modtaget med venlig overbærenhed, og det passede mig, der var nytilkommen i den gymnasiale verden, godt. De problemer, der var forbundet med at være ansat på et mindre gymnasi-um, opdagede jeg først senere.

En enkelt begivenhed kan illustrere situationen. En dag (jeg husker ikke hvornår) ringede moren til en af vo-res elever og var meget utilfreds med skolen, lærerne, alt, hvad der havde med RG at gøre. Rektor, som tog telefonen, rakte den efter et stykke tid til mig, som så lyttede tålmodigt i 15 – 20 minutter. Da rektor kunne se, at jeg var ved at være træt, blev dansklæreren tilkaldt, som så overtog telefonen – moren bare talte og talte. Da jeg var sluppet, tog rektor kontorets whiskyflaske frem, den havde sin faste plads i reolen bag Kar-novs Lovsamling, og efter et glas, der var skænket uden smålighed, blev jeg sendt op for at undervise. Jeg husker ikke mere fra den dag.

Jeg blev hurtigt klar over, at RG var anderledes end andre gymnasier, og var det på en måde, jeg kunne lide. Der var megen humor og megen tillid mellem ledelse og lærere.

Pædagogikum. Jeg tog pædagogikum på den daværende Vallensbæk Statsskole i skoleåret 1973/74 samti-dig med, at jeg underviste, eller rettere, prøvede at undervise, på Rysensteen. Jeg blev kastet lige ud i det, og eleverne var en blandet flok, som ikke alle var lige nemme at have i klassen. Desuden deltog jeg i under-visningen i det, der pompøst blev kaldt Teoretisk Pædagogikum, på Avedøre Statsskole.

Det sidste var spild af tid, bortset fra, at det var hyggeligt at snakke med de andre deltagere om deres ople-velser på andre gymnasier. Til gengæld var (og er) jeg taknemmelig over alt det, jeg lærte af mine vejledere i Vallensbæk. To af dem var gode, den tredje fremragende.

Det havde dog en utilsigtet konsekvens. Der kom mange pædagogikumkandidater til Vallensbæk, og det be-tød, at eleverne opnåede en betydelig rutine i at hjælpe de nervøse kandidater på den store dag, når den eksterne overdommer dukkede op, og prisen for denne hjælp var en omgang øl på den lokale.

Jeg syntes, det lød som en fornuftig ordning, men havde ikke taget i betragtning, hvor lille København er. En af mine elever på Rysensteen var vist varm på en af fyrene i Vallensbæk, og hun berettede nu i klassen om denne ordning og foreslog, at den blev udstrakt til også at gælde for de centrale dele af hovedstaden. Det blev dog bare til en enkelt omgang ved en enkelt lejlighed, og det var hyggeligt nok. I 70'erne kunne gymna-sielærere godt drikke en øl med deres elever uden at risikere alle mulige beskyldninger, og samtidig lærte man sine elever at kende på en anden måde end i klasseværelset.

Med pædagogikum på plads kunne jeg efter sommerferien 1974 koncentrere mig om undervisningen på RG. Det var en stor lettelse kun at skulle arbejde et sted, men da jeg nu skulle op på fuldt timetal, viste det sig, at jeg ikke kunne regne nogen som helst stabilitet i, hvilke klasser og hold, jeg skulle undervise. Jeg

havde undervisningskompetence (men meget beskeden undervisningserfaring) i tre gymnasiefag (fysik og kemi, som jeg var ansat til at undervise i, samt matematik), og det betød, at fordelingen af undervisningen i næste skoleår hvert år foregik på den måde, at de hold, jeg fik, var bestemt af, hvad mine kolleger, der kun underviste i et eller to fag, skulle have. For et lille gymnasium, hvor kombinationsmulighederne var få, var det utvivlsomt godt at have sådan en som mig ansat. Men for mig, der kort tid kort tid før var startet i lærerjobbet, var det knap så godt. Jeg fik ikke den nødvendige ro til at opbygge min undervisning, og følte mig trods mine gode pædagogikum-oplevelser meget alene med store pædagogiske problemer.

I et par år måtte jeg endda søge tålt ophold på et andet gymnasium, fordi fag-og timefordelingen på RG var gået i hårdknude. Det skete ved, at jeg søgte midlertidig ansættelse på det nyoprettede pædagogiske forsøgsgymnasium Herlev Statsskole, mens jeg havde orlov fra RG. Det var efter forslag fra min rektor, der selv boede i Herlev.

Mit forhold til RG var derfor dobbelt: på den ene side var jeg stærkt knyttet til en skole, hvor jeg på mange måder følte mig godt tilpas, og på den anden side blev jeg stillet over for arbejdsmæssige krav, som jeg syntes var urimelige.

Herlev Statsskole. I skoleårene 1976/77 og 1977/78 arbejdede jeg på Herlev Statsskole med udvikling af tværfagligt samarbejde mellem matematik og fysik. Jeg havde ingen forudsætninger for at påtage mig et sådant arbejde, men var som nævnt presset til at søge til et andet gymnasium som følge af situationen på Rysensteen.

Forsøgsgymnasiet havde på sin side problemer med at rekruttere lærere til orlovsansættelse, fordi mange gymnasielærere vist var bange for, at deres stillinger ville forsvinde, mens de var væk fra deres "gamle" skole. Arbejdsløsheden blandt kandidater med humanistiske og samfundsvidenskabelige uddannelser var allerede den gang meget stor, og det var frykten for firing blandt de ansatte også.

Forsøgsgymnasiet blev også opfattet som venstreorienteret, fordi man i vid udstrækning arbejdede tværfagligt, og allerede den gang blev der i "Gymnasieskolen" hetzet mod det og enhver form for tværfagligt samarbejde.

Det førte til, at skolen efter Schlüter-regeringens tiltræden i '82 blev frataget sin status som forsøgsgymnasium. En kortsigtet og dum beslutning, som vanskeliggjorde arbejdet med at afprøve forbedringer af gymnasiets undervisning i fremtiden, ikke mindst i mine fag.

I Herlev arbejdede jeg sammen med lektor Jette Reich, som var på orlov fra Nørre Gymnasium. Vi var temmelig uforberedte, det indrømmer jeg gerne. Jette havde vist lidt erfaring med forsøgsundervisning fra tidligere, og i hvert fald var hun en langt bedre underviser, end jeg var. Jeg selv var helt uforberedt: jeg mødte op med et åbent sind, men heller ikke mere. Alligevel og mod alle odds gik det godt.

Til vores delvise undskyldning kan jeg nævne, at når det drejede sig om støtte fra den fagpædagogiske sagskundskab, så arbejdede Jette og jeg i et næsten totalt vacuum, mens andre faggrupper kunne hente masser af støtte fra et højtråbende prekariat af kloge-åger, der kendte kunsten at forlene deres (ofte meget banale) synspunkter med en aura af dybsindighed.

Ingen gjorde os opmærksomme på, at de problemer, Jette og jeg kæmpede med, bundede i en dybtliggende konflikt om matematikkens grundlag. Dette forhindrede dog ikke den samme fagpædagogiske sagkundskab (og mange andre) i senere at omtale vores arbejde med høflig overbærenhed.

Indskud om Matematik- og Fysikundervisning (Denne kortfattede redegørelse vil jeg uddybe senere, hvis jeg får mulighed for det)

Ifølge den herskende opfattelse var matematikken et rent logisk system, hvor modsigelsesfrihed var det eneste kriterium for sandhed, mens fysik blev anset for et fag, hvis love udelukkende byggede på eksperimenter.

Eleverne oplevede derfor, at de matematiske begreber ofte kom dumpende ned fra himlen, mens de i fysikundervisningen blev præsenteret for eksperimentelle eftervisninger af generelle naturlove, for eksempel Newton's anden lov ("Kraft er lig masse gange acceleration"), der indeholdt så mange underforståede forudsætninger, at de var mere forvirrende end overbevisende. Jette og jeg tog fat i et lille hjørne af denne problemstilling ved at se på, hvordan helt forskellige fysiske fænomener kunne give anledning til begreber, som viste sig at være ens, set fra et matematisk synspunkt.

Derved blev matematiske begreber præsenteret, ikke som åbenbaringer, men som nyttige konstruktioner. Ved definition af dem drejede det sig derfor ikke kun om modsigelsesfrihed, men også i et vist omfang om relevans.

Vi mente, at dette var et bedre grundlag for præsentationen af disse emner på i den gymnasiale undervisning end den gængse, og at tværfagligt samarbejde var den bedste måde at tilrettelægge undervisningen på. Vores ideer var måske ikke så klare, men hvis vi dengang havde fået blot en smule støtte fra sagkundskaben, ville det have været en stor hjælp. Tværfagligt samarbejde mellem matematik og fysik er noget helt andet end tværfagligt samarbejde mellem ikke-naturvidenskabelige fag, fordi det er begrundet i selve fagenes natur.

Gymnasiereformen en halv snes år senere var baseret på den opfattelse, at tværfagligt samarbejde af enhver art var en forfladigelse ("Roskilde Universitets Center tilpasset 10. klassetrin", som den (alt for) hyppigt gentagne vittighed lød). Problemet med matematik- og fysikundervisningen blev "løst" ved at udvande fysikundervisningen i en grad, der gjorde ovenstående betragtninger irrelevante (se nedenfor).

Da jeg mange år senere læste Henri Poincaré's "La science et l'hypothèse", gik det op for mig, at vi havde haft fat i nogle væsentlige og grundlæggende betingelser for gymnasieundervisningen i matematik og fysik. Den bog og den diskussion, den indgik i, var der åbenbart ingen af de sagkyndige, der kendte, selvom forfatteren var et stort navn i den videnskabelige verden. Jeg fandt den ved et tilfælde i en boghandel i Bruxelles.

I Herlev lærte jeg meget om at undervise (i sær takket være Jette) og en hel del om magtforholdene i gymnasieskolen. Begge dele har hjulpet mig i mit senere arbejdsliv: Det var selvfølgelig vigtigt at kunne undervise, men det var mindst lige så vigtigt at forstå, hvordan det gymnasiale klaver spillede. Her havde jeg dog stadig noget at lære (se nedenfor).

Tilbage til Rysensteen. I august 1978 vendte jeg tilbage til RG, som jeg havde savnet i de foregående to år. Jeg kom desuden ind i "Matematiklærerforeningens Arbejdsgruppe vedrørende Anvendelsesopgaver", vist nok, fordi jeg (som jeg havde for vane) havde kæftet lidt for meget op ved et regionalmøde i foreningen.

Desuden blev jeg (vist nok i '79) censor ved den naturvidenskabelige basisuddannelse på RUC (mere om RUC senere). Det var vigtigt for mig at have en solid basis på RG, men jeg syntes også, det var godt at have kontakt til verden udenfor.

Problemerne med fag- og timefordelingen var dog de samme, hvilket jeg var utilfreds med, og i foråret '81 skete der noget, som fik mig til at søge væk fra RG.

Skolen havde på grund af sin beliggenhed og sine mange velrenommerede lærere et stort antal pædagogikumkandidater, og derfor fik den bevilget et ekstra såkaldt studielektorat. Det indebar, at en af skolens lærere fik bedre ansættelsesforhold og højere løn end sine kolleger mod til gengæld at forestå uddannelsen af disse kandidater. De allerfleste af dem havde humanistiske eller samfundsvidenskabelige uddannelser, og deres mulighed for at få ansættelse i gymnasieskolen i de år var mikroskopiske. Men de havde vist nok et lovkrav på at få pædagogikum og det ene års løn, som fulgte med, og det var det behov, den nye studielektor skulle være med til at dække (der var allerede en studielektor på skolen).

Da jeg så opslaget, besluttede jeg at ansøge ud fra den betragtning, at selvom der måske ikke var så mange pædagogikum-kandidater i mine fag, så var der til gengæld hårdt brug for de få, der var. Jeg forestillede mig, at man ved at imødekomme min ansøgning kunne sende et signal om, at man ønskede at løse gymnasiets reelle problemer og ikke bare lade tingene gå deres skæve gang (jeg var vist nok den eneste ansøger med matematisk-naturvidenskabelige fag). Jeg håbede, at det i det mindste kunne hjælpe med til at løse mit problem med fag- og timefordelingen. For hvis jeg ikke blev anset for kvalificeret, kunne man vel heller ikke forvente, at min arbejdsbyrde skulle være større end mine kollegers. Sådan tænkte jeg i min enfold.

Så jeg indsendte min ansøgning – ad tjenstlig vej gennem rektor, som man jo skulle – og ventede spændt på resultatet. Det kom nogle måneder senere i form af et lille opslag på lærerværelsets opslagstavle, der meddelte, at en kollega (humanist, selvfølgelig) var blevet udnævnt til jobbet. Hverken jeg selv eller nogen af de andre ansøgere fik (så vidt jeg ved) nogen besked om, at vores ansøgning var blevet modtaget, og man gjorde sig ikke den ulejlighed at tilbagesende bilagene til ansøgningerne, til trods for, at man må have kunnet se, at der var originale dokumenter i blandt dem.

Indskud: Et af disse dokumenter var Jettes og min rapport fra Herlev, og derfor ringede jeg nogle år senere til det – nu forhenværende – forsøgsgymnasium og bad dem om at sende mig et eksemplar af rapporten. Den havde man ikke, og jeg fornemmede, at det var pinligt, at jeg mindede dem om denne del af skolens fortid. Ak ja.

Jeg ved ikke, hvem der smed min ansøgning i papirkurven, men jeg ved, at min rektor ikke tog den samtale med mig, hvor hun forklarede, hvorfor jeg var ukvalificeret til dette job. Jeg oplevede det som et tillidsbrud.

Det startede hos mig en søgen efter en ny stilling, og da jeg en måneds tid senere var indstillet til den, ringede jeg hjem til rektor en søndag aften (det kunne man den gang) og fortalte, at jeg var på vej væk, denne gang *for good*.

Andre kan mene om denne optræden, hvad de vil, og det tør siges, at det gjorde de, da nyheden efter nogen tid sivede ud fra rektorkontoret (jeg selv havde valgt ingenting at sige). Hvad jeg skjulte for alle andre end min daværende kone var, at jeg var meget ked af dette forløb. Jeg var på mange måder knyttet til sko-

len og syntes selv, jeg havde været en loyal, om end lidt åbenmundet og diskussionssøgende ansat, som i det mindste kunne forvente en fair behandling.

Indskud: Set på mange års afstand var det nok en overreaktion. Problemerne med fag- og timefordelingen kunne have været løst med lidt tålmodighed og god vilje fra begge sider. Men jeg kunne ikke få øje på den gode vilje og havde på grund af min hjemlige situation ikke overskuddet til at være tålmodig og håbe på, at tingene ville ordne sig af sig selv.

3) Helsingør Gymnasium 1981 – 91

Det positive var, at jeg kunne starte på en frisk på Helsingør Amtsgymnasium (senere bare Helsingør Gymnasium). Og jeg fik en god start på HG. Det var oprettet kun 3 år tidligere, så kollegerne var vant til at se nye ansigter dukke op. Der var en større åbenhed og en større hold-ånd end på Rysensteen, men der var også større mulighed for at være anonym på lærerværelset, og det havde jeg brug for på grund af min hjemlige situation, som forværredes i disse år.

Konkurrencen om eleverne i Nordsjælland var hård. Hovedmodstanderen var det gamle Helsingør Gymnasium, som vist var grundlagt i 1400-tallet. Det blev nu videreført under navnet "Espergærde Gymnasium", men dets rektor mente, at hans skole var det "rigtige" Helsingør Gymnasium, således som det havde været i århundreder, og foreslog flere forskellige andre navne for vores skole, blandt andet "Kronborg Gymnasium". En ond tunge (jeg tror, jeg ved hvis) på (vores) HG opfandt til gengæld navnet "Gymnasiet ved Mørdrup Trinbrædt" for hans gymnasium.

Bag denne navneleg lå den udtalte forudsætning, at vores gymnasium var en nødløsning, som skulle nedlægges på et senere tidspunkt, når elevtallet igen faldt. Under hele min ansættelse (og længe efter) var truslen om nedlæggelse nærværende, og det styrkede naturligvis sammenholdet internt på skolen. I virkeligheden supplerede de to gymnasier hinanden udmærket, fordi de var så forskellige i stil, noget, eleverne var meget opmærksomme på.

Min ansættelse på HG gav dog nogle problemer med Kristian, der samme år startede i 1G, og som først sent fik at vide, at jeg skulle arbejde på skolen. Han syntes ikke, det var spor fedt at have sin gamle far rendende, men han vænnede sig dog til det. Det samme gjorde Nanna, da hun startede på skolen fire år senere. Jeg har det indtryk, at de begge var glade for at gå der, og mine to ældste børnebørn er da også studenter fra HG (Emilie i 2012 og Anders i 2014). Da HG var tæt på at blive nedlagt en gang i 90'erne, blev jeg ringet op i Herning af Kristian og Nanna uafhængigt af hinanden, som begge virkede chokerede og kede af det. Nedlæggelsen blev heldigvis ikke til noget, og måske kan mine oldebørn en gang i en fjern fremtid blive studenter fra HG.

På HG var der i begyndelsen kun timer til mig i fysik og matematik, og det var jeg rigtig glad for. Jeg fik ro på min undervisning og kunne opbygge den i bevidstheden om, at jeg ikke hele tiden skulle starte forfra.

Det var dog ikke ensbetydende med, at jeg bare sad og fedede den. Jeg blev involveret i de gymnasiale indslusningskurser for flygtninge, de såkaldte **GIF-kurser**, som var undervisning af iranske flygtninge i matematik og fysik på dansk. Vi var nogle få lærere på HG, der var involveret i denne undervisning, som adskilte sig stærkt fra den gængse, og jeg husker mange spændende samtaler med dem om vores oplevelser i klasserne.

Efter nogle år skete der det (naturligvis, havde jeg nær sagt), at en af skolens kemilærere fik et andet job, og så måtte jeg igen i gang med reagensglassene. Men nu havde jeg fået fodfæste som underviser, og det gik uden problemer. For mig, i hvert fald.

RUC. Allerede ved min ansættelse på HG var jeg censor i den naturvidenskabelige basisuddannelse på Roskilde Universitets Center (RUC). Her var det min opgave at gennemlæse lange projektrapporter og eksami-

nere de studerende i formidlingsdelen. Emnerne var ofte interessante og milevidt fra, hvad jeg arbejdede med til daglig, så jeg var glad for det bijob.

Efter nogle år (jeg tror, det var i '83) blev jeg forfremmet til ekstern lektor i "de naturvidenskabelige fags didaktik", så nu skulle jeg ikke bare eksaminere, men også undervise i, hvordan man underviser. At dømme efter titlen var det område, jeg skulle dække, overvældende i omfang, og hvis jeg havde fået tilbuddet få år før, var jeg løbet skrigende væk. Men nu havde jeg så meget overskud, at jeg kunne se det spændende i at skulle arbejde under samme tag som en række kapaciteter indenfor uddannelsesforskningen. Arbejdsområdet var da også betydelig mere begrænset, end titlen antydede.

Jeg lærte ganske rigtigt meget af dette bijob, og det hang sjovt nok sammen med, at jeg, der kun var på RUC om fredagen, havde mit skrivebord i fotokopi-rummet. I løbet af eftermiddagen dukkede først den ene, så den anden, af Instituttets medarbejdere op for at kopiere manuskripter, der åbenbart repræsenterede ugens videnskabelige produktion. Et høfligt spørgsmål fra min side om, hvad det drejede sig om, var som at trykke på en knap: Jeg fik den ene spændende forelæsning efter den anden om uddannelsesmæssige forhold. Lidt undervisning lavede jeg i min første tid som ekstern lektor, men den største del af vidensstrømmen gik den modsatte vej. Det var meget stimulerende.

Og ikke nok med det. Blandt de ansatte var professor, dr. pæd. Gunhild Nissen, og hun var – til min store overraskelse – interesseret i matematikundervisning. Dette fags betydning var i de år stærkt stigende som følge af den informationsteknologiske udvikling, og hun havde desuden, som mange andre med sproglig studentereksamen, dårlige matematik-erfaringer. Hun havde sat sig for at ville forstå, hvad matematik var, og hvorfor det var så svært: var det fagets skyld, eller var det undervisningens?

Nu var der pludselig noget at lave for den eksterne, for spørgsmålene var mange og bestemt ikke trivielle. I lange samtaler bevægede vi os fra regneundervisning af små børn til Wittgenstein's Tractatus og tilbage igen. Og så begyndte vi at skrive en artikel om vores syn på matematikundervisningen til Undervisningsministeriets tidsskrift "Uddannelse" med titlen: "Den taberproducerende Matematikundervisning". Vores pointe var, at ikke bare de elever, der havde svært ved faget, men også de, der var gode til det, risikerede at blive tabere som følge af den måde, faget blev præsenteret på i undervisningen. Titlen var måske en smule provokerende, men det lykkedes at få den optaget efter lidt omskrivning ("Uddannelse" 1984 nr. 8).

Jeg husker en episode i den sammenhæng. Artikler i "Uddannelse" var den gang forsynet med billeder af forfatterne, og da tidsskriftets resurser var små, havde redaktionen kun mulighed for at sende fotografen ud til den ene af os. Han valgte naturligvis Gunhild, så jeg sendte et gammelt pasfoto, som jeg fandt i skuffen. Min fars fætter, Torben Gregersen (der vist en gang havde været redaktør), sendte efterfølgende det pågældende nummer af tidsskriftet til mine forældre, som benægtede, at det var deres søn. Siden har jeg sørget for altid at have nyere fotos ved hånden.

Artiklen førte til, at vi skulle stå skoleret for gymnasiernes matematiklærerforening, hvis styrelse havde indkaldt professor Svend Bundgaard, Aarhus Universitet, til at foretage henrettelsen. Man mente åbenbart ikke, at man i styrelsen havde *manpower* nok til at klare os to.

Mødet var fastsat til en lørdag i begyndelsen af januar '85 på Ordrup Gymnasium, og jeg husker, hvordan jeg en dag mellem jul og nytår var stået tidligt op for at forberede mig, og hvordan jeg lettere nervøst formulerede det, der skulle være vores forsvar mod overmagten. Jeg så hele tiden prof. Bundgaards ansigt for

mit indre blik, og det så ikke venligt på mig. Da jeg var nogenlunde færdig, gik jeg ned og hentede morgenavisen, og i den stod, at Sv. Bundgaard pludselig var død. Det rystede mig, fordi jeg lige inden havde siddet og tænkt intensivt på ham, mens jeg skrev.

Jeg har ikke kendt Sv. Bundgaard personlig, men havde stor respekt for hans indsats, der har betydet meget for det danske uddannelsessystem. Jeg beundrede også hans utrættelige vilje til at deltage i den offentlige debat og kæmpe for det, han mente var rigtigt. Knap så stor er min beundring for hans arvtagere, der nok har overtaget hans synspunkter, men ikke hans beredvillighed til at forsvare dem offentligt.

Uden prof. Bundgaards tilstedeværelse blev mødet en tam affære. Men for Gunhild og mig blev det starten på et samarbejde, som jeg den dag i dag tænker tilbage på med glæde. (Om Matematikundervisningsinitiativet, se nedenfor)

Opgavekommissionen. Parallelt med min ansættelse på RUC skete der det, at jeg blev skriftlig censor i fysik til studentereksamen. Det skyldtes Arne Mikkelsen, som var fagkonsulent i fysik og i øvrigt var *trouble – shooter* i det daværende gymnasiedirektorat, ham, der blev sat til at tage sig af de virkelig vanskelige sager, og dem var der vist mange af. Han var en stor begavelse og havde en kolossal arbejdssevne, men led af en psykisk sygdom, der i perioder gjorde ham uarbejdsdygtig. Hans alt for tidlige død var et stort tab for det danske gymnasium.

Han var inviteret til et møde på DTU om fysik- og matematikundervisningen i gymnasiet, og han spurgte mig, om jeg ville være med som den, der repræsenterede matematikken. Diskussionen efter vores oplæg kom, som Arne må have forudset, næsten udelukkende til at handle om matematik, så jeg var på næsten hele tiden, og han kunne slappe lidt af. Det undte jeg ham.

Som skriftlig censor var man med til at rette elevernes eksamensopgaver, og det gav ikke kun et pænt honorar, det gav også prestige i kollegers kreds. Endnu mere prestige gav det, da jeg et års tid senere blev medlem af opgavekommissionen. Det var gymnasiefysikkens geheimstatsråd, så at sige. Her kunne man på nært hold følge fagkonsulenternes arbejde (der var to på det tidspunkt, da Arne jo trods alt ikke kunne klare det hele), og mængden og arten af de problemer, de arbejdede med, fratog mig enhver lyst til af søge det sidste trin op i hierarkiet. Jeg var beskikket i opgavekommissionen for en periode af tre år, og da den var ved at udløbe, bad jeg om ikke at blive genbeskikket.

Anmelder ved "Gymnasieskolen". En aften i 1984 ringede fysiklærerforeningens formand til mig og spurgte, om jeg ville påtage mig jobbet som anmelder af fysikbøger ved "Gymnasieskolen". Det ville jeg gerne, og i den kommende tid modtog jeg så med posten den ene fysikbog efter den anden, som jeg læste og skrev min uforgribelige mening om. Jeg kunne lide jobbet, fordi det også gav mulighed for at kommentere løst og fast fra det gymnasiale overdrev. Som følge deraf fik mine anmeldelser også læsere uden for snævre fysiklærer-kredse. De skilte sig vist lidt ud fra de andre, og en af mine kolleger karakteriserede dem (let undskyldende) som "ret u-akademiske", og det var jeg glad for. Jeg følte, at jeg havde fundet min egen stil.

Midt i firserne blev der forberedt en **gymnasiereform**, og det bragte interessevaretagere af enhver art på banen. Der blev skrevet utallige avisartikler, kronikker og så videre, som ved henvisning til de højeste principper, navnlig dem, den daværende undervisningsminister var kendt for at hylde, argumenterede for, at bestemte fag nødvendigvis måtte styrkes i det reformerede gymnasium.

Ingen diskuterede, om denne fremgangsmåde var egnet til at sikre en tidssvarende undervisning af de 16-19-årige, og det styrkede den skepsis overfor nogle tendenser i den gymnasiale verden, som jeg allerede havde stiftet bekendtskab med i Herlev. Repræsentanter for fag, hvor kandidaterne havde elendige beskæftigelsesmuligheder (i gymnasieskolen, i hvert fald), var meget aktive, mens repræsentanter for fag, der var efterspurgt, ikke havde samme motivation (og heller ikke så megen tid – de måtte jo undervise mere end deres kolleger) til at promovere deres fag.

Her var der noget at gøre for en rask anmelder, som kunne flette sine kommentarer til dette gedemarked ind i anmeldelser af bøger om noget helt andet. Forfatterne kunne med god grund beklage sig over, at deres prosa-værker ikke blev taget højtideligt nok, og det undskylder jeg, men fristelsen var bare for stor. Efter tre år på posten, og efter vedtagelsen af gymnasie-”reformen”, bad jeg chefredaktøren om at blive fritaget for hvervet som anmelder. Jeg var simpelthen løbet tør for vittigheder om dette makværk.

Gymnasiefysikken blev skåret ned, og alt for meget af det, der kunne udfordre eleverne intellektuelt, var væk. Da faget var blevet lettere på den dårlige måde, blev tilstrømningen af elever naturligvis ikke større, som naive sjæle vist havde håbet. De negative følger heraf var (og er) mange, og nogle af dem oplevede jeg mange år senere i forbindelse med sagen om det radioaktive affald. Hos mange, også nogenlunde veludannede, mennesker er der i vore dage ikke bare et ukendskab til elementære fysiske emner og problemstillinger, men også en manglende forståelse af, at naturvidenskabelig viden er en forudsætning for overhovedet at forstå de miljøproblemer, som nu er helt åbenlyse.

Denne ”reform” var et udtryk for, hvad der efter den daværende undervisningsministers mening var vigtigt her i livet, og hvad samfundet havde brug for, interesserede ham tilsyneladende ikke. Den dag i dag kan jeg ikke se et eksemplar af Højskolesangbogen uden at tænke på tåbeligheden af dette forløb.

Matematikundervisningsinitiativet. På den måde blev 1987 året, hvor jeg for alvor skiftede fra at undervise i fysik til at undervise i matematik, for her var der, trods nedskæringer, stadig plads til lidt intellektuel udfoldelse.

I 1988 skete der det, at Gunhild, som den gang var medlem af Statens Humanistiske Forskningsråd, fik skaffet en stor bevilling til forskning i matematikundervisning, et såkaldt initiativområde, som skulle løbe i fem år. Der blev nedsat en styringsgruppe, som bestod af alle dem, det var bedre at have inde i teltet end udenfor. Gunhild kendte spillet fra sin tid i Det Centrale Uddannelsesråd.

For mig betød det, at jeg blev ansat som faglig sekretær ved initiativet og kunne gå ned på halv tid i Helsingør. Jeg skulle sørge for allehånde praktiske ting, og det var nyt. Jeg arrangerede kurser og møder, skrev nyhedsbreve, bistod ved budgetlægningen, sammensatte menuen til diverse middage og så videre. Jeg, som ikke var (eller er) spor praktisk, fik stor støtte af Gunhild, og lærte det efterhånden.

Desuden forventedes det, at jeg skulle skrive i aviserne om initiativet. Det gik jeg så i gang med, og det første opus var en kronik i Politiken (04.11.88) med titlen: ”Hvilket let ses”. I de første par dage hørte jeg pæne ord om den, men så brød helvede løs. På det næste møde i styringsgruppen var der hysteriske scener, og fra en tidligere fagkonsulent i matematik indløb der et krav om, at styringsgruppen skrev et indlæg til Politiken, hvor den tog afstand fra mine skrivelser. Det havde styringsgruppen dog ingen lyst til, men jeg følte mig så presset, at jeg ringede til den daværende formand for matematiklærerforeningen (der var kendt som en besindig mand) og spurgte ham lige ud, hvad der egentlig var i vejen med kronikken. Jeg syntes, jeg

bare havde forsøgt at referere synspunkter, som den gang var *mainstream* blandt matematiklærere, og jeg forstod simpelthen ikke, hvorfor så mange kunne tage så meget på vej over den. Han var tydeligvis ikke forberedt på spørgsmålet, men fik dog sagt, at nogle af hans medlemmer havde følt sig stødt over, at jeg havde citeret fra Hans Scherfigs "Det forsømte Forår", der jo ganske rigtigt giver et negativt billede af matematikundervisningen på Metropolitanskolen i årene omkring 1920.

Nu er jeg jo ikke den eneste, der i tidens løb har citeret fra denne bog, og jeg sagde derfor til ham, at jeg gerne ville stille op til et møde i foreningen, hvor vi kunne diskutere uenighederne, men det afslog han på det bestemteste. Jeg tror, han var bange for min personlige sikkerhed.

Herefter fusede det langsomt ud, men længe efter mødte jeg kolleger, der udtrykte forundring over, at jeg stadig var ansat ved initiativet, og jeg spørger stadig mig selv, hvad det egentlig var, så mange var så vrede over, men ikke ville diskutere offentligt. Men jeg kom ikke til at skrive mere om matematikundervisning, og det var et savn. Fra min tid som anmelder var jeg blevet glad for at skrive.

Indskud: Jeg skylder at nævne, at jeg flere år senere, da jeg arbejdede i Holstebro, blev skriftlig censor i matematik, takket være den pågældende formand, der i mellemtiden var blevet fagkonsulent og senere blev kontorchef i UVM. Han støttede også min ansøgning til Europaskolen. Jeg er taknemmelig for begge dele.

Arbejdet som sekretær blev derefter begrænset til de administrative funktioner. Det var knap så spændende, men jeg var glad for og lærte meget af den kontakt, jeg fik til matematiklærere i alle dele af uddannelsessystemet. Initiativet fungerede ikke bare som sponsor for forskning, men afholdt også konferencer, der fungerede som mødested for mennesker, som på forskellig måde arbejdede med, eller var interesseret i, matematikundervisning. Mange ideer blev udvekslet, mange fordomme blev aflivet, og mange problemer blev erkendt og diskuteret. Ideen med dette initiativ var fremragende, og det er skandaløst, at Gunhild aldrig har fået den anerkendelse for den, som hun fortjente.

Tilbage var så den kendsgerning, at tilbagegangen i elevtallet på HG gjorde, at jeg formentlig ikke kunne vende tilbage til fuld stilling, når min ansættelse som sekretær udløb i '93. Da jeg for enhver pris ville undgå endnu en gang at skulle ud og søge stilling med en fyreseddel i lommen, måtte jeg prøve at finde et andet job, inden initiativperioden var forbi.

Jeg forsøgte et par gange at søge stilling i Københavnsområdet, så jeg kunne fortsætte som sekretær tiden ud og blive boende i mit hus i Aalsgaarde, men uden held. Derefter måtte jeg overveje at finde et sted i provinsen, hvor jeg kunne tjene månedslønnen. Jeg var halvtreds og havde ry for at være vanskelig, så jeg måtte se i øjnene, at kun gymnasier i stor nød ville ansætte mig. Jeg var desuden kørt træt efter en række hårde år, først og fremmest på det personlige plan, men også arbejdsmæssigt. Det var ikke ligefrem behagelige overvejelser, jeg måtte igennem.

4) Holstebro Gymnasium og HF-Kursus 1991 - 99

Og så var det, miraklet skete. Den nærmere redegørelse herfor kommer i anden del af mine erindringer, som vil være skrevet til Anne og hende alene. Men jeg traf altså Anne, og efter kort tid besluttede vi at flytte sammen i Herning. Jeg fik ansættelse på Holstebro Gymnasium og HF-kursus (HoG), og pendlede hver dag med tog mellem de to byer.

HoG var helt anderledes end de storkøbenhavnske gymnasier. Fra mit arbejde som skriftlig censor havde jeg nok fået indtryk af, at det faglige niveau var en hel del højere i Jylland end i København, men virkeligheden var overvældende.

Det var især kulturforskellene, det tog tid at vænne sig til, og hertil kom, at der var (og er) en overraskende stor forskel på de to nabobyer, Holstebro og Herning, som jeg også skulle forholde mig til.

Men jeg blev godt modtaget på lærerværelset, og da flere af kollegerne var flyttet til Holstebro fra andre dele af landet, kunne jeg diskutere problemerne med dem. Da jeg efter et par år stillede op til en plads i samarbejdsudvalget, blev jeg valgt til trods for, at jeg ikke var vestjyde.

Holstebro Gymnasium var en arbejdsplads med højt til loftet, men ikke alt var idyl. Der var navnlig ved en lejlighed en konflikt mellem et flertal af lærerne og skolens rektor, som let kunne være endt med fyringer, blandt andet af mig. Men det endte heldigvis fredeligt, og senere blev jeg uden problemer valgt til formand for pædagogisk råd.

I gruppen af matematiklærere var der et godt og stimulerende samarbejde, og det havde jeg stor glæde af at deltage i. I de 8 år, jeg arbejdede på HoG, var dette samarbejde mit faste, pædagogiske holdepunkt.

Som på Rysensteen mange år før så jeg frem til at kunne blive på HoG, indtil jeg gik på pension. Og ligesom på RG gik det anderledes, denne gang dog af positive grunde.

En dag i foråret '99 var der et opslag i "Gymnasieskolen" med hele to ledige stillinger i matematik og fysik på gymnasieniveau ved **Europaskolen** i Bruxelles-forstaden Uccle (det var der, de danske elever gik). Anne og jeg blev hurtigt enige om, at jeg skulle søge, til trods for at jeg nu var sidst i halvtredserne.

Vi diskuterede grundigt, hvad vi ville gøre, hvis jeg fik jobbet, hvorefter jeg sendte ansøgningen. Ansættelsen var for højst 9 år ("9-årsreglen"), og det betød, at jeg kunne gå på pension, når jeg var færdig, mens Anne skulle søge orlov fra sin stilling på Herning Gymnasium.

Til min glædelige overraskelse blev jeg kaldt til samtale i ministeriet, hvor inspektørerne (der var to, en for primær- og maternelle-sektionen og en for sekundærsektionen, se tabellen nedenfor) stod for eksamineringen af ansøgerne. Aldrig har jeg været så nervøs, og der blev virkelig gået til sagen.

I første række var det min alder, der var genstand for samtalen, og der var jeg i helt i defensiven (den indledende bemærkning var: "Du er jo ingen års-unge"). Da dette emne omsider var udtømt (jeg følte det, som om det havde været en evighed), tog inspektørerne så fat på spørgsmålet om, hvorvidt min kone ville søge orlov fra sin stilling på Herning Gymnasium og følge med som hjemmegående (formuleringen var: "din muligvis medfølgende hustru"). Her gik det bedre: Jeg kunne pege på det faktum, at Anne havde hovedfag i fransk, som hun talte (og taler) flydende, og at vi, inden jeg sendte ansøgningen, nøje havde diskuteret,

hvad vi ville gøre, hvis jeg fik stillingen. Jeg kunne derfor sandsynliggøre, at hun let kunne finde sig til rette i Bruxelles (*Indskud: det kom til at passe, kan man vist roligt sige*). Helhedsindtrykket af ansættelsessamtalen var dog negativt, og på vejen hjem i toget forberedte jeg mig på et afslag.

Stor var min glæde derfor, da jeg nogle dage senere fandt en lille seddel i mit dueslag på HoG om, at inspektøren for sekundærsektionen havde ringet (det var før mobiltelefonernes tid). Jeg fandt et roligt lokale og ringede tilbage til ministeriet, hvor jeg fik den besked, at jobbet var mit, hvis jeg stadig var interesseret. Det var jeg i allerhøjeste grad, for de foregående dages nedtur havde belært mig om, hvor gerne jeg ville have det job. Straks efter ringede jeg til Anne og fortalte hende, at nu begyndte et nyt afsnit af vores liv sammen.

5) Europaskolen 1999 – 2008

Europaskolen, eller mere korrekt: École Européenne 1, Bruxelles/Uccle (EE), var en myretue. I min tid på skolen passerede elevtallet 3000 i opadgående retning, og der var flere hundrede lærere. Hertil kom, at skolens officielle sprog var fransk, som de færreste danske lærere kunne tale.

Eleverne kunne gå der i op til 14 år, fra børnehaven til (hvad der svarede til) 3G. De var derfor stærkt knyttet til skolen og klassekammeraterne. Der var elever fra de fleste medlemslande, så hvis man gik gennem skolegården i det store frikvarter, hørte man en halv snes sprog talt omkring sig. For de danske elever var det tilsyneladende ikke noget problem, og mange af dem talte 4-5 sprog. Engelsk, fransk og tysk var de næsten alle gode til, og når de, der havde været længe i Bruxelles, skulle blære sig, talte de flamsk, som blev anset for mere eksklusivt (i virkeligheden er det ikke så svært for en dansker). Hertil kom så eventuelt et eller flere sydeuropæiske sprog. Da de østeuropæiske lande rykkede ind i 2004 og derefter, blev sprogforvirringen endnu større.

Indskud: Når ikke alle medlemslande var repræsenteret på vores skole, hang det sammen med, at der var to (senere tre) andre europaskoler i Bruxelles.

For os lærere, der kom lige fra Danmark (eller et andet medlemsland), var det overvældende i begyndelsen, og derfor var sprogsektionen det faste holdepunkt i vores arbejdsliv og vores liv i det hele taget. Her kunne vi tale dansk og drøfte problemer med de kolleger, der havde været længere tid i Bruxelles end os, og som kendte både skolen og Belgien. Meget afhang derfor af, hvordan de kollegiale forhold var i sektionen, og til alt held for os tre danske lærere, der blev ansat i '99, var der ro i lejren. Få år før havde der været alvorlige stridigheder, men 9-årsreglen sørgede heldigvis for en løbende udskiftning, og problemerne havde fortaget sig. Jeg er taknemmelig over den store hjælpsomhed, Anne og jeg mødte, ikke bare fra de danske lærere, men også fra mange andre i den danske koloni i Bruxelles.

Undervisningen var selvfølgelig det, der tog det meste af min tid, og især de første par år var hårde. Europaskolen var en gammeldags skole, set med danske øjne, og de faglige krav var betydelige. Det skyldtes blandt andet, at den europæiske studentereksamen (le bac européen) skulle give adgang til videregående uddannelser i alle medlemsstater.

For de danske elever betød det, at hvis de ikke kunne klare sig i skolen, så var alternativet en kostskole i Danmark, noget, der af de fleste blev set som meget skræmmende (og vel også var det).

Jeg havde fysik i de to ældste klasser (6. og 7. sekundær, jf. tabellen til højre). Her kunne jeg uden problemer bruge danske gymnasie-lærebøger, så den del af min undervisning fik jeg hurtigt til at fungere. Fysik på det niveau var et valgfag, og når der ikke kunne oprettes et dansk fysik-hold, måtte jeg undervise i matematik i de små klasser i secondaire. Jeg nåede at undervise i både 1. og 3. sekundær, og det lærte jeg meget af.

I matematik i 4. – 7. sekundær var problemerne større. Der var kun to muligheder, såkaldt "høj" matematik, svarede til det (gamle) danske A-niveau, og så "svag" matematik (af eleverne kaldet "taber-matematik" eller "plat-mat"), svarende til det gamle danske B-niveau. Eleverne skulle altså i alle tilfælde have matematik på et – efter dansk målestok – ret højt niveau.

Risikoen for at få meget lave matematikkarakterer var overhængende, og det var risikoen for at dumpe til studentereksamen (bac'en) også. Det var mildt sagt ikke sjovt for de elever, der ikke interesserede sig for, eller som ikke havde evner for matematik, men der var som nævnt ingen vej udenom.

DK	EE
Børnehave	Maternelle
0. klasse	Maternelle
1. klasse	1. primær
2. klasse	2. primær
3. klasse	3. primær
4. klasse	4. primær
5. klasse	5. primær
6. klasse	1. sekundær
7. klasse	2. sekundær
8. klasse	3. sekundær
9. klasse	4. sekundær
1 G	5. sekundær
2 G	6. sekundær
3 G	7. sekundær

Min kollega Kaare Svendsgaard, der var blevet ansat på skolen samtidig med mig, tog sig det første år af den "høje" matematik, mens jeg tog mig af den "svage". Vi enedes om at fastholde denne fordeling i fremtiden, og samtidig pressede vi alle de elever, som vi mente kunne klare det høje niveau, til også at tage det. Jeg sad så tilbage med en lille gruppe af elever, der havde mulighed for at få hjælp uden at blive forstyrret af "gratister", altså elever, der bare havde valgt det lave niveau for at slippe let til nogle gode eksamenskarakterer i matematik. Det lykkedes for det meste, og på de årgange, hvor det ikke gjorde, blev vi på negativ vis belært om, at vores strategi var den rigtige. De fleste forældre havde forståelse for dette, og deres opbakning var en absolut forudsætning for, at det lykkedes.

Indskud: På et dansk gymnasium var det aldrig gået at presse eleverne på den måde. Men situationen på Europaskolerne var speciel i mange henseender, og vi var overbevist om, det var nødvendigt.

Ved at specialisere os på den måde fik vi hurtigt en velfungerende undervisning op at stå. Det gjaldt også i 4. og 5. sekundær, som svarede til 9. klasse og 1G i Danmark, og som derfor var vanskelige at dække med danske lærebøger. Her var det nødvendigt at skrive meget undervisningsmateriale selv.

Lommeregnere. Efter de første år, hvor vi fik styr på vores undervisning, begyndte Kaare og jeg at diskutere, hvordan vi kunne foreslå at modernisere undervisningen i matematik på Europaskolerne. Vi syntes, det var åbenlyst nødvendigt, og havde især kig på de lommeregnere, det var tilladt at bruge til de harmoniserede eksaminer. De var af typen TI-30, som allerede den gang var dybt forældede.

De harmoniserede eksaminer var de eksaminer, der var fælles for hele årgangen, på tværs af sprogsektionerne, og som derfor havde en betydelig indirekte indflydelse på undervisningen. De lå efter 5. sekundær og i 7. sekundær (hvor der var to, en i december (præbac'en) og en i juni (bac'en)).

Vi tænkte nu, at hvis vi begyndte at bruge lommeregnere, der kunne noget mere, så ville det være en smal sag at overbevise kolleger og ledelse om, at det var vejen frem, fordi vi kunne tilbyde afprøvet undervisningsmateriale, som kun behøvede at blive oversat.

Vi valgte den symbol-manipulerende lommeregner Voyage 200, og takket være Kaares forhandlingsevner kunne vi tilbyde eleverne dem til en rimelig pris. Igen bakkede de danske forældre op.

Modtagelsen af vores forslag om indførelse af symbolmanipulerende lommeregnere på skolen, og i Europaskolesystemet generelt, gav os et interessant indblik i, hvor svært det europæiske samarbejde er. Selv når det drejer sig om en lille bitte detalje som matematikundervisning på europaskolerne, så er der meningsforskelle, der i højere grad er baseret på følelser og u-erkendte holdninger end på rationelle argumenter. Det gælder, selv når det drejer sig om matematik, hvor man jo ellers skulle tro, det var fornuften og den alene, der bestemte. Kort sagt: vores forslag blev mødt med pæne ord, men blev modarbejdet bag kulisserne. Vi fortsatte dog ufortrødent, og udnyttede den udstrakte grad af frihed, der var i den enkelte sprogsektion.

Kaare og jeg skrev to artikler om vores ideer. En til Europaskolernes blad, som var noget af det kedeligste, man kan forestille sig, og hvor vi derfor troede, at redaktionen med glæde ville tage imod vores (syntes vi) interessante indlæg. Men til vores forbløffelse blev det ikke optaget. Desuden skrev vi en kommentar til det danske matematikdidaktiske tidsskrift MONA, som nok blev optaget (MONA 2008 – 2), men vist ikke læst af ret mange. Europaskoler var åbenbart ikke noget, man interesserede sig for i de kredse.

Indskud: Hjælpemidler (dette skal udbygges på et senere tidspunkt, hvis jeg får mulighed for det)

Grundlæggende for tilrettelæggelsen af enhver form for matematikundervisning er naturligvis synet på, hvad matematik er. Men næsten lige så vigtigt i denne sammenhæng er det, hvilke regnetekniske hjælpemidler, eleverne tænkes at benytte sig af ved opgaveløsning.

Det kan være: tabeller (lært udenad), kuglerammer, logaritmetabeller og lommeregnere af flere forskellige slags: Nogle, der kun kan udføre de fire regningsarter (evt. suppleret med kvadratrodsuddragning), nogle, der også har knapper med eksponentialfunktioner og trigonometriske do. (typisk TI 30), grafiske lommeregnere (typisk TI 82) og symbolmanipulerende lommeregnere (typisk Voyage 200). Endelig er der computerprogrammer, som udover at kunne det hele også kan vise det på en stor skærm.

Hos kollegerne mødte vi forskellige holdninger til, hvilken indflydelse disse hjælpemidler bør have på matematikundervisningen:

1. Der er et bestemt valg af hjælpemidler, som er det "rigtige", således at brugen af mere avancerede metoder er "snyd", fordi de uden videre kan løse mange af de opgaver, man plejer at stille, uden at eleven behøver at demonstrere nogen form for forståelse af det matematiske indhold.
2. Det faglige indhold (og dermed forventningerne til, hvad eleverne skal kunne) skal justeres i takt med, at stadig mere avancerede hjælpemidler bliver tilgængelige og inkorporeret i undervisningen.

Selvom jeg i min tid som matematiklærer har været en overbevist tilhænger af det sidste standpunkt, var (og er) jeg helt på det rene med, at dets gennemførelse i praksis kræver mange og dybtgående diskussioner blandt fagets lærere. Det store flertal af dem ønsker at bevare faget som et intellektuelt krævende fag, som er relevant i forhold til den måde, matematik anvendes på i samfundet. Men færre tør se i øjnene, at dette medfører, at matematisk forståelse skal opfattes som en størrelse, der ændrer sig med tiden, og det stiller store krav til lærerne om fornyelse af deres undervisning på grund af den hurtige teknologiske udvikling. Til gengæld er prisen for at lade være, at skole-matematikken bliver irrelevant i forhold til den accelererende matematik-anvendelse i samfundet.

I mange af de europæiske skolesystemer, som er stærkt topstyrede, var det første standpunkt derimod en sandhed, som var hinsides diskussion.

Det var det problem, Kaare og jeg løb ind i på Europaskolen.

Hjemrejse. I juli 2008 udløb min kontrakt med Europaskolen og kunne ikke forlænges. Det havde Anne og jeg også planlagt med hele tiden, og da jeg på det sidste havde følt mig udbrændt, passede det mig rigtig godt at skulle hjem og være pensionist.

På den måde fik mit arbejdsliv den helt rigtige afslutning. Jeg havde fået lov til at arbejde, så længe jeg magtede det, men heller ikke længere. Så det var med let sind, jeg efter afslutnings-ceremonien på skolen den 5. juli 2008 forlod skolen og tog hjem til Danmark, hvor jeg ikke bare skulle være pensionist, men også morfar – mit tredje barnebarn, Aksel, blev født netop den dag.

Den 12. oktober 2019

Jens Bjørneboe