

REFORMPÆDAGOGIK, FØR NU OG FREMTIDEN

Ellen Nørgaard
 Institut for Dansk Skolehistorie

Torsdag den 7. august 1924 startede flere tusinde børn i 1. klasse i København. De gik sammen med godt 50.000 andre børn hen til nogle store, solide og nærmest majestætiske bygninger – nogle af skolerne havde over 2000 børn. De gik ind ad porten, og ind i skolegårdene, pigerne for sig og drengene for sig. Piger og drenge gik også ind i hver deres opgang, og ind i hver deres bare, men rene klasseværelse. Her stod pulte på række, og her skulle børnene sidde efter dygtighed, de bedste foran og de dårlige bagved. Børnene havde hver især et nummer der angav deres placering, dette kendte de, og de kendte derfor også deres plads i dette klassens hierarki.

Ved Vanløse Skole som dengang lå i Københavns yderkvarter, gik pigerne og drengene sammen ind i to af skolens 6 1. klasser. De kom ikke ind i bare, rene lokaler hvor pultene stod på række, men i lokaler med små borde med stole til, med duge på bordene, og blomstervaser med blomster i. De var skolevæsenets nye forsøgsklasser. De skulle undervises på »en fra Undervisningsplanen afvigende Måde«. De skulle ikke som byens øvrige skoleklasser underkastes en eksamen hvert år. De skulle fritages for denne indtil 4. klasse, året før optagelsesprøven til mellemskolen. Ved denne prøve blev klasserne delt i de elever som skulle i eksamenskolen, og dermed fik mulighed for en boglig uddannelse, og de elever der forblev i folkeskolen og gik ud efter 7. klasse.

Nye skoletanker og Københavns Skolevæsen

Forsøgsklasserne skulle undervises i henhold til »de nye Skoletanker«, de »frie« eller »nyeuropeiske Skoletanker«, som de også blev kaldt, – en bred og frodig pædagogisk bevægelse fyldt med indre modsætninger. En af dens tilhængere, den tyske pædagog og filosof Hermen Nohl, hævdede i 1926 at bevægelsens indre enhed var mere iøjnefaldende for de udenforstående end for de implicerede. Bevægelsen kan spores som en protest mod autoritær opdragelse tilbage til slutningen af forrige århundrede, og den fænger over hele Europa efter første verdenskrig. Tilhængerne hævdede at krigens rædsler skyldtes soldaternes autoritetstro, opdragelse og skolegang. Nye skoler skulle etableres, der opdrog frie og selvstændige borgere. Bevægelsen var særlig stærk i Tyskland i årene efter revolutionen. Forsøgsklasser og forsøgsskoler blev etableret i en række tyske byer. Og dér tog danske lærere

hen når de ville se forsøgsundervisning. Bevægelsens samlebetegnelse er senere blevet reformpædagogik.

Københavns skolevæsen var i mellemkrigstiden, velorganiseret og effektivt. Alle børn i den offentlige skole modtog gratis og ensartet undervisning. I skolevæsenet rådede tidens klasseundervisning. Blev Undervisningen gennemført som planlagt, var den totalt lærerstyret, og alle børn på samme klassetrin blev undervist i det samme i alle byens skoler. Mange lærere forvaltede metoden med virtuositet. Disciplinen var streng, sanktionerne mange og tit korporlige, og der er talrige vidnesbyrd om at københavnere fra dengang husker deres skoletid, som en hård og barsk del af deres barndom.

Nogle lærere var inspireret af de nye skoletanker, de havde læst om dem i deres blad Københavns Kommuneskole og måske hørt foredrag af Peter Petersen, der ledede en forsøgsskole i Hamburg. Han talte i København i 1923 og hævdede at den eksisterende skole var i det bestående samfunds tjeneste, at individet skulle have ret til en fri udvikling og til at forme sit liv, og at der ville komme en »reformation« der førte »...over et Børneland til et Folk med et nyt Sindelag og til et lykkeligere Europa«. Mange bejgstredes. De mest interesserede lærere søgte rejsestipendium og tog på studietur til Tyskland.

Vanløse frie klasser

Det er svært at afgøre om de interesserede lærere havde opsøgt de nye skoletanker, fordi de reagerede på den hårde disciplin og klasseundervisningen i København, eller om de efter at have hørt om de nye skoletanker, så på deres arbejdsplads med nye øjne. På Vanløse skole var inspektøren desuden interesseret, og derfor blev et initiativ om forsøgsklasser taget her.

Og i efteråret 1924 gik man så i gang. Lærerne var tilfredse med arbejdsbetingelserne. De ville i forsøgsperioden studere barnet »...når det blev stillet nogenlunde frit,« og så ville de lette overgangen mellem skole og hjem. Derfor lignede klasseværelserne og omgangsformerne i klassen »...et godt, dansk hjem.« En bevaret dagbog giver et indblik i undervisningen time for time gennem det meste af det første år. De første dage gik med at blive orienteret om skolen og i omegnen. Efterhånden begyndte man også at arbejde. Midt i klassen stod et stort bord med undervisningsmaterialer. Dette gik børnene hen til og hentede det de ville arbejde med. Lærerstyringen lå først og fremmest i hvilket materiale der skulle fremlægges – om spil o.l. skulle lægges frem fra morgenstunden eller først efter middag. Der var ingen fast timeplan, og ingen planlagt undervisning i specifikke skolefag. Fagene var samlet i hvad lærerne betegnede som »Omverdenskundskab«. Den enkelte elevs interesse var styrende for det som eleven arbejdede med. Og lærerne var overbeviste om, at hvis eleverne fik tid og lejlighed dertil ville børnene, med de spørgsmål de stillede og det materiale

de valgte, orientere sig i den store kundskabsmængde som omgav dem, og erhverve sig netop de kundskaber som netop dette barn havde brug for. Derfor måtte indholdet i omverdenskundskab blive så åbent som det var.

Den daglige undervisning forløb roligt. Alle der besøgte klasserne fortalte om hvor rar stemningen var. Der var ingen direkte sanktioner – hvis nogen var urolige spillede man et spil eller fandt noget andet materiale frem. Årene gik, flere forsøgsklasser kom til, børnene trivedes, aktiviteterne blomstrede, og lærerne følte at de blev bekræftet i at deres antagelser om barnets udviklingsmuligheder var rigtige.

Vanløse frie Klasser som forsøgsklasserne blev kaldt, var det mest ambitiøse af de reformpædagogiske aktiviteter i mellemkrigstidens danske folkeskole. Foruden disse og andre forsøg blev der dannet foreninger, afholdt kongresser, udgivet et tidsskrift, undervist i andre forsøgsklasser, oprettet privatskoler, diskuteret og politiseret.

Så en dag i efteråret 1928 kunne man i de Københavnske aviser læse at de frie klasser i Vanløse skulle lukke. Det havde Skoledirektionen besluttet. Borgerrepræsentationen tilsluttede sig – efter en heftig debat, beslutningen. Og i løbet af et år blev klasserne skilt i drenge- og pigeklasser og årseksamen indført. Men klassernes eksistens fik som konsekvens, at en alternativ pædagogisk praksis var blevet udviklet, og at et pædagogisk program var blevet formuleret.

Dansk reformpædagogik

Den pædagogiske praksis blev ført videre i forsøgsklasser, lilleskoler og sidst men ikke mindst i børnehaver. Det pædagogiske program blev til pædagogiske-politiske mærkesager. Mærkesagerne handlede, hurtigt sagt, om indførelse af følgende:

- fællesundervisning for piger og drenge
- en individualiserende undervisning
- seksualundervisning
- nyt relevant indhold i skolen der også omfattede kreativitet i undervisningen
- en tema- eller projektorienteret undervisning
- afskaffelse af korporlig revselse.
- øget forældresamarbejde

Mærkesagerne blev fremmet med iver og overbevisning. Nogle, som spørgsmålet om korporlig revselse kom på Folketingets bord. Korporlig revselse blev afskaffet i 60'erne. Spørgsmålet om fællesundervisning blev behandlet på kommunalt plan. Det var kun de ældre byer der havde adskilt undervisning af piger og drenge. Og i København blev fællesundervisning indført i 40'erne, »når lokaleforholdene tillod det«. Endelig påvirkede flere af

mærkesagerne indholdet i læseplaner og skolelove. Spørgsmålet om kreativitet i undervisningen blev betragtet som løst da formning blev indført i 1958 og fik to skematimer om ugen.

Og samtidig blev opdragelsen både i de fleste hjem, men også i andre institutioner humaniseret. Set i dette lys bliver reformpædagogikken en af humaniseringens fremtrædelsesformer.

Umiddelbart kan det derfor se ud som om reformpædagogikkens program er realiseret i Danmark. Det hævdes af mange at det er derfor tidsskrifterne er gået ind og foreningerne er opløst eller har fået nye navne. Den reformpædagogiske praksis er samtidig levende. Den praktiseres først og fremmest ved private skoler, der betragtes som mellemlagenes trivselsreservater, men er dog stadig en udfordring for folkeskolens undervisning. Reformpædagogikken har desuden fået sine monografier, sine artikler i opslagsværkerne og sine definitioner. I mange af disse betragtes den som et historisk fænomen i pædagogikkens stadige udvikling fremad.

Reformpædagogik i to perspektiver

Spørgsmålet er imidlertid om ikke dette er en noget utilstrækkelig opfattelse af reformpædagogikken som kulturel fremtrædelse i vor kultur. Det er denne artikels hensigt at forsøge at behandle reformpædagogikken i to perspektiver – et kort, nemlig det ovenstående og så et længere, der strækker sig nogle hundrede år bagud, og sandsynligvis også ind i fremtiden.

Når den reformpædagogik vi har beskrevet ovenover betragtes som et historisk fænomen er der to grunde dertil. Det gjaldt for reformpædagogikken i Danmark og i hele den vestlige verden i mellemkrigstiden, at den definerede sit indhold i forhold til det den protesterede imod. Derfor kom dansk reformpædagogik til at blive forskellig fra tysk og fra fransk både i sin praksis, i sit program og i sine mærkesager. Men efterhånden som årene gik og den pædagogiske og politiske kamp blev mere og mere tilspidset, – for det blev den, blegnede det principielle og idealistiske udgangspunkt, og den konkrete mærkesag fyldte scenen. Eller sagt på en anden måde, der er langt fra visionen om at integrere det kreative og det kognitive i skoleforløbet til at gøre det kreative til to timers undervisning om ugen. Og det er også langt fra visionen om omverdenskundskab til temadage, featureuger eller projekter der fylder nogle timer på et i øvrigt opdelt skema. For at sige det lidt brutalt, det kan se ud som reformpædagogikkens vision druknede i den politiske realisering. Da realiseringen af mærkesagerne havde fundet sted var visionen glemt.

Det er den ene grund til at reformpædagogikken kan betragtes som et historisk fænomen.

Den anden grund til at den kan betragtes således, ligger inde i selve programmet. Ja, det er nærmest en fundamental del af det der var reformpædagogikkens vision i det korte perspektiv. Denne er bevægelens nærmest

grænseløse tillid til at den uspolerede barnenatur eksisterede. Barnenaturen ville vise sig »...når det blev stillet nogenlunde frit«. Og barnet havde, for at bruge den danske psykoanalytiker Sigurd Næsgaard udtryk »... indre Ledere«, der ville styre dets udvikling. Barnet ville f.x. vælge netop det undervisningsmateriale der svarede til dets udviklingstrin. Og barnet ville derved også erhverve sig den viden som netop dette barn ville få brug for. Bag denne tillid til barnets natur ligger naturalismens forestillingsverden. Ikke som et systematisk system men som den ramme man tænkte inden for – hvad vi vel stadig til en vis grad gør. En hovedbestanddel af denne tænkning er, at naturen opfattes som det egentlige og oprindelige. I denne natur er nedlagt mulighederne for en lovmæssig udvikling. En selvfølgelig konsekvens heraf måtte blive, at barnet der er mindst spoleret af kulturen også er mest naturligt. Og denne naturlighed skal beskyttes og udvikles, – ikke disciplineres.

Den svenske filosof Ellen Kay udtrykte det således: opdragerens opgave var at »...lade Naturen roligt og langsomt hjælpe sig selv og blot paase at forholdene understøtter Naturens eget Arbejde«.

Dette barnesyn og denne udviklingstro forekommer i dag simpelthen naiv. Udviklingspsykologien, psykoanalysen og hele socialisationsforskningen har vist os, at personlighedsdannelsen er langt mere kompliceret. Og desuden at opdragelse er en social proces. Sammenfattende vil jeg derfor hævde at det barnesyn og den udviklingsoptimisme der var central i mellemkrigstidens reformpædagogik ikke længere kan holde. Mærkesagerne er desuden realiserede – så på disse områder kan reformpædagogikken betragtes som et historisk fænomen. Men tilbage står at bevægelsens pædagogiske praksis lever og er stadig udfordrende. Og tilbage står også at drøfte intentionerne bag reformpædagogikkens program.

Reformpædagogikkens intention

En af de mange der har leveret en definition af hvad reformpædagogik er, er K. Grue Sørensen. Han skrev i 1953 i Leksikon for opdragere, at reformpædagogik er de teorier og planer for opdragelse, der går ud på at gennemføre mere eller mindre gennemgribende forandringer i den herskende opdragelse, oftest på den måde, at den vil gøre den mindre autoritær, mindre bestemt ved tradition, mindre streng i sine midler. Og i spændingen mellem barnets naturlige interesser, og kulturens og civilisationens krav står den (reformpædagogikken) som regel på barnets side.

Opdragelse finder sted som en social proces i alle kulturer. I nogle, og i alle fald i dem med skriftsprog er opdragelsesret også organiseret i formaliseret skolegang. Og i kulturer med en abstrakt videnstradition i hele uddannelsessystemet – som hos os. Reformpædagogik bruges først og fremmest om pædagogikken i institutioner som skoler og børnehaver. Opdragelsens og uddannelsernes begrundelse er, at det er gennem disse

den pågældende kultur kan overleve og videreføres, og helst også videreudvikles.

Et centralt problem i mange kulturer er med hvilke midler kulturen overføres til næste generation, eller sagt på en anden måde: hvorledes skal naturen internaliseres i kulturens fremtidige bærere. Det er dette spørgsmål Grue Sørensen hævder at reformpædagogikken forholder sig til. Desuden vælges reformpædagogikken, – for barnet og for en human internalisering af kulturen. Det er denne artikels påstand at dette simpelthen er reformpædagogikkens centrale tema, set i et længere perspektiv.

En af de første der formulerer temaet er Rousseau. Han hævder både at barndommen er et selvstændigt livsafsnit og at kulturen ødelægger barnenaturen. I artiklerne og monografierne om reformpædagogik omtales Rousseau også som regel, som bevægelsens fader eller grundlægger. Spørgsmålet er imidlertid om dette tema er evigt tilbagevendende i europæisk pædagogik, fordi Rousseau formulerede det? Er det ikke snarere således, at efter at troen på arvesynden blegnede, har det været et stadig tilbagevendende problem for såvel forældre som pædagoger og lærere, at skulle disciplinere den opvoksede slægt så voldsomt som traditionen tilsagde – ja, læser vi f.x. beretninger fra de tidlige latinskoler er de nærmest bloddryppende. Det jeg forsøger at hævde er, at reformpædagogikken er en stadig tilbagevendende fundamental civilisationskritik. Den fremstår i forskellige perioder i forskellige iklædning afhængig af pågældende steds og tids opdragelses- og skolesituation. Og en af reformpædagogikkens til dato mest markante fremtrædelsesformer var mellemkrigstidens »nye skoletanker«.

Det lange perspektiv

Den ovenstående gennemgang af Vanløseklasserne og reformpædagogik i danske skoler og i dansk skolepolitik i mellemkrigstiden bygger på en systematisk historisk undersøgelse af støvede arkiver, af læsning af udenlandsk litteratur og af interview med deltagere/lærere og elever fra dengang. Påstandene er således underbyggede og gyldige. Hvis jeg skal forsøge at underbygge hypotesen om at reformpædagogikken repræsenterer en stadig tilbagevendende kritik af hvorledes vi viderefører vor kultur eller form for civilisation, må jeg forlade den systematiske videnskabelighed og blive frækkere.

For det første tror jeg ikke materialet til en sådan undersøgelse først og fremmest skal søges i forskellige arkiver eller i den pædagogiske litteratur, jeg tror vi skal gå længere ud, f.x. til forskellige kulturelle udtryksformer.

Går vi f.x. til den europæiske malerkunst ser vi nok hos Breugel og andre eksempler på barsk disciplinering af den opvoksede slægt, men vi kan også finde talrige eksempler på hengivenhed og intimitet ikke mindst i alle madonnabillederne. En anden kilde er eventyrene. Ser vi på dem med denne problemstilling, er det ikke tilfældigt at netop den yngste søn, der ikke vil

tage fat som hans forældre siger, er ham som udviser fantasi og det er også ham der i sidste ende vinder prinsessen og det halve kongerige. Og er Rasmus Modsat og Pippi Langstrømpe ikke også to trodsige, men lykkelige børn der ikke vil lade sig disciplinere?

Det er min overbevisning at bredere og mere omfattende undersøgelser i nye kildetyper vil give frodigt materiale til verificering af en sådan problemstilling. Og dermed ville også relevansen af reformpædagogikkens spørgsmål blive underbygget: Internaliserer vi og har vi i vor kultur internaliseret den opvoksende slægt på en sådan måde, at den opvoksende slægt kan og har kunnet være tjent dermed?

LITTERATUR

- New education in Denmark between the wars. *History of education*, 1991, vol. 20, no. 1. s-37-47.
- NØRGAARD, ELLEN: *Lille Barn, hvis er du?*, 1977.