



Danskernes Historie Online

Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Dette værk er downloadet fra Danskernes Historie Online

Danskernes Historie Online er Danmarks største digitaliseringsprojekt af litteratur inden for emner som personalhistorie, lokalhistorie og slægtsforskning. Biblioteket hører under den almennyttige forening Danske Slægtsforskere. Vi bevarer vores fælles kulturarv, digitaliserer den og stiller den til rådighed for alle interesserede.

Støt Danskernes Historie Online - Bliv sponsor

Som sponsor i biblioteket opnår du en række fordele. Læs mere om fordele og sponsorat her: <https://slaegtsbibliotek.dk/sponsorat>

Ophavsret

Biblioteket indeholder værker både med og uden ophavsret. For værker, som er omfattet af ophavsret, må PDF-filen kun benyttes til personligt brug.

Links

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

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

A. R. SCHACHT

En praktisk mellemskole

*Bidrag til en skolereforms
historie*

G·E·C GAD

1971

En praktisk mellemskole

© Selskabet for dansk Skolehistorie 1971

Bogen er sat med Baskerville
og trykt i Philips Bogtryk, København

Indholdsfortegnelse

Forord	7
Hvorfor skrive	9
Læreruddannelse	10
Første år som lærer	12
Ung lærer i København	13
Lærebekymringer i hovedstaden	16
Vikartid	17
Metoder for 50 år siden	20
Lærerønsker	23
Arbejdsskole	25
Bøgers brug	29
Den danske linie	32
Vom Kinde aus	40
Vanløseforsøgene	43
Nye undervisningsplaner	47
Thorvald Nørlyng	49
Eksamensmellemskolen	53
Erhvervslivet og skolen	57
Plan for en praktisk arbejdsskole	60
Et cirkulære om forsøgsarbejde	64
Første forsøgsår	69
Kontrol	78
Forsøgsplanen af 1934	82
En prisopgave	85
Den røde betænkning	96
En vurdering af FM-børnene	99

Reformskole i praksis	102
Modvind	121
Omkring Verdenskrig II	128
Til møde hos Hartvig Frisch	134
Olaf Petersens udvalg	139
Synspunkter brydes	149
<i>I og for</i> en praktisk mellemskole	152

Forord

Denne bogs forfatter, fhv. skoleinspektør *Asger Rosenstand Schacht*, har gennem et langt skoleliv gjort en betydelig indsats for at skabe en lødig og livsnær skole for de ikke specielt bogligt begavede elever i folkeskolens øverste klasser. Om dette arbejde handler denne bog.

I 1933 udskrev Tuborgfondet i samarbejde med Københavns Kommunalærerforening og Kommunalærerindeforening en prisopgave: Hvad kan den københavnske Kommuneskole gøre for at forberede Eleverne til det praktiske Erhvervsliv? Af de indkomne besvarelser præmieres fire, deriblandt Schachts; de prisbelønnede afhandlinger blev udgivet i 1934. – I de følgende år arbejdede Schacht med en forsøgsundervisning, der gjorde ham til en af emneundervisningens pionerer; han udgav i tilknytning til denne undervisning flere idérige bøger bl. a.: „Hvorledes skal jeg undervise i den praktiske Mellemskole“, 1937, og „Grundbog for den praktiske Mellemskole“, 1–3 (sammen med Hans Kyrre). Fra 1941 virkede han som skoleinspektør ved Vigerslev Allés skole, og i 1948 var han konstitueret vicedirektør i København. 1948–1950 var han desuden formand for Det pædagogiske Selskab.

Asger Rosenstand Schacht har benyttet en del af sit otium til at skrive om reformer og reformforsøg i den københavnske kommuneskole. Resultatet er blevet en bog, der på én gang er et personligt præget erindringsværk og en værdifuld skolehistorisk skildring. Fremstillingen suppleres af billeder, der bl. a. viser undervisningsmaterialer og undervisningssituationer.

Selskabet for Dansk Skolehistorie er glad for at kunne medvirke

ved denne udgivelse. Da Selskabet imidlertid ikke selv havde midler til at magte opgaven, henvendte det sig til *Tuborgfondet*. Jeg vil herved rette en varm tak til Tuborgfondets bestyrelse, der – i smuk harmoni med initiativet fra 1933 – trådte til og sikrede udgivelsen økonomisk.

August 1971

Robert Hellner.

Hvorfor skrive

Den skoleform, der vil huskes under navnet den eksamensfri mellemskole (oprindeligt kaldt den praktiske mellemskole), fik kun et kort liv. Omtrent 25 år. Den blev mødt med store forventninger, men skønt mange af dem indfries, nåede den ikke at få en blivende plads.

Alligevel vil måske om nogle år en eller anden spørge: hvilke forudsætninger havde denne skole egentlig? hvordan forløb dens korte blomstring? hvilke grunde var der til dens skæbne? Muligvis kan de følgende sider da være medvirkende til at tegne et billede af „fri mellem“, og de kan måske også give anledning til en undersøgelse af, hvad der overlevede og kan genfindes i skolen af i dag.

Den, der skriver dette, er nu 77 år. Som ung lærer havde jeg den lykke at komme i forbindelse med mange overmåde interesserede og dygtige lærerpersonligheder. Gennem bekendtskab med dem kom jeg med i et reformarbejde for folkeskolens store elever i 6., 7. og den frivillige 8. klasse og fik gennem nogle år mit arbejde i såkaldte forsøgsklasser.

Om dette arbejde fortælles i det følgende. Jeg har gjort mig umage for at være nøgtern og objektiv, men min beretning vil naturligvis være præget af, at jeg var part i sagen.

Først og fremmest har jeg støttet mig til min hukommelse og til nogle papirer, jeg har liggende. Men jeg har tillige gennemgået gamle årgange af de københavnske læreres blad „Københavns Kommuneskole“ (KK), „Vor Ungdom“ og det Pædagogiske Selskabs årsberetninger.

Forud for den egentlige fremstilling af den eksamensfri mellem-

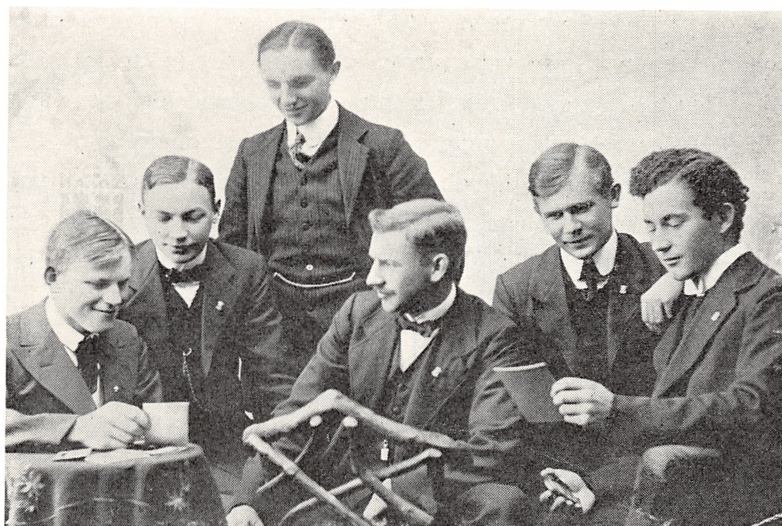
skole har jeg fundet det rigtigt at prøve at skildre skolen – især den københavnske – som den formede sig i 1920-erne, der var en rig og frugtbar periode i den danske skoles historie. Men dette har ført med sig, at jeg også har måttet sige noget om mig selv, mit skolearbejde og den udvikling og videreuddannelse, jeg søgte at skaffe mig i København.

Læreruddannelse

Jeg fik lærereksamen fra Skårup seminarium 1914. Min årgang var et både kvikt og muntert hold, og vi kom til at stå hinanden nær både i arbejde, diskussioner og fornøjelser. Efter undervisningstiden mødtes vi til fodbold, frivillig gymnastik, sangøvelser eller for nogles vedkommende musikalsk sammenspil. Eller vi tog på ture til Store Have, Skårupøre, Thurø, Christiansminde eller lignende steder. Om aftenen læste vi så til næste dag.

Gennem seminariet nåede vi trods vor ungdom at danne os meninger om mange ting, der var oppe i tiden, samtidig med at vi sled hinandens værste kanter af. Dette sidste skete ikke mindst på de lørdag aftener, da „Skorpionens“ hvasse satire i vers og prosa søgte at pille de værste unoder af os. Personlig ser jeg tilbage på seminarietiden med den største glæde.

Vore lærere var flittige og samvittighedsfulde, alle personligheder, men vidt forskellige. Naturligvis var de gammeldags, både set med vore øjne og især med nutidens. Men de var på ingen måde uden forståelse for unges tænkemåde, deres kår og de krav, de stillede. Man havde indført den ordning, at hver klasse valgte sin formand og næstformand, som fremførte ønsker og besværinger, eller som repræsenterede, når der var brug for det. Lærerne drog med os på kortere cykelture, deltog i årets store udflugt,



Seminarister årgang 1914.

arrangerede „aftener“ på seminariet med foredrag, oplæsning eller musik; og når der var efterårsmøder på Ollerup højskole, var det en selvfølge, at vi kunne tage fri og overvære foredragene der. Også lærerkredsens instruktionskursus kunne vi være med til.

Af ganske særlig betydning for mange af os var det, at der i vor tid til seminariet kom en ung, dygtig, energisk og forstående gymnastiklærer, *P. M. Trap*, den senere gymnastikinspektør.

I det store og hele fik vi en god undervisning, og vore kundskaber var, da vi forlod seminariet, absolut ikke ringe. Der var noget at bygge videre på.

Forud for seminarieårene havde jeg efter den tids bestemmelser gået til forberedelse hos en dygtig lærer. Det var i en landsbyskole, hvor enelærer *N. Poulsen* inden længe lod mig tage del i undervisningen. Det var utvivlsomt af betydning for mig at få kendskab til de krav, som undervisningen stillede i en treklasset lands-

byskole. Jeg skrev et par stile til lærer Poulsen, men min forbedringslæsning til optagelsesprøven på seminariet måtte jeg klare selv. Den blev da også kun så som så. Til gengæld for, hvad forbedringslæreren ydede mig, savede jeg hans brænde.

Allerede i mit hjem havde jeg hjulpet til med forskelligt arbejde, som jeg kunne magte, samtidig med at jeg gik i mellemskole. Da jeg havde fået mellemskoleeksamen, og det var bestemt, at jeg skulle være lærer, tog mine forældre den fornuftige beslutning at lade mig komme hjemmefra. Jeg blev elev på et mejeri en mils vej fra mit hjem, og da jeg som søn af en mejerimand havde en del forkundskaber, satte mejeribestyrer *N. Sørensen* mig efterhånden til de fleste af dagligdagens mejeriarbejder. Denne uddannelse fik dobbelt betydning for mig. For det første kunne jeg i kraft af den i mine sommerferier påtage mig vikararbejde på mejerier, hvor man ville give medarbejderne en lille ferie, men af større værdi blev det, at jeg på denne måde blev „en mand fra ploven“, et plus, ikke mindst fordi mit skolearbejde kom til at forme sig, som tilfældet blev.

Første år som lærer

Fra 1914–16 var jeg lærer på Hammel realskole. Her var naturhistorie mit hovedfag, men jeg var tillige gymnastik- og sanglærer og havde desuden forskellige fag rundt om i underskolens og mellemskolens klasser.

Zoologi og især botanik havde været blandt mine bedste fag på seminariet, og jeg havde nu det held, at skolen til realeksamen opgav: Egnens flora. Jeg måtte da selv botanisere vidt og bredt for at blive fortrolig med en planteverden, der var ret forskellig fra den, jeg kendte fra min østjyske hjemegn eller fra Sydfyn. Snart begyndte jeg at tage eleverne med på botaniserture og fik

derved en første forståelse af den værdi, ekskursioner kan have for store elever.

For øvrigt var der meget gammelt og gammeldags på Hammel realskole. Vi hørte troligt eleverne én for én og gav karakter efter hver præstation. Hver uge gik karakterbogen til hjemmet og kom undertegnet tilbage.

Vi sled i det, for at selv tunge elever kunne nå frem til mellem-skoleeksamen. Heldigvis var klassekvotienten lille og børnene i høj grad tiltalende.

Jeg fik en beskeden årsløn på 900 kr., og havde et lille kvistværelse på skolen. Her boede jeg dør om dør med cand. phil. *Johannes Boysen*, der var matematik- og fysiklærer.

Boysen, der var den første af en lang række udmærkede kolleger, jeg fik i min lange lærertid, hjalp mig til rette på alle måder.

Ung lærer i København

Fra september 1916 til april 1918 var jeg soldat og kom derefter til København som vikar ved skolevæsenet. Året efter fik jeg fast ansættelse.

Hvordan var nu hovedstadens skole? Hvordan mødte den en ung lærer fra provinsen? Hvordan så dens egne folk på forholdene?

Lad mig tage det sidste først. I bladet „Københavns Kommuneskole“, januar 1920, skrev bladets redaktør, forstander *Møller-Lund*, følgende pessimistiske ord: „Så fik vi da ende på året 1919, og det er godt det samme. Det har været langt og slidsomt.“

Først og fremmest tænkte han vel på lokalesituationen. Under Verdenskrig I 1914–18 var boligproblemet vokset umådeligt. Fra 1916 var man begyndt at tage lokaler på skolerne i brug til hus-

vilde, og så galt var det blevet, at hen ved en tredjedel af skolevæsenets undervisningslokaler blev brugt til boligformål. I forvejen havde man endda fra krigsperiodens begyndelse benyttet klasseværelser, hver gang der blev uddelt rationeringskort. Endelig tog man, da det blev nødvendigt at oprette folkekøkkener, bl. a. en skole til dette brug.

For undervisningen var det kun en fattig nødhjælp, at man fandt på at samle en mængde elever i nogle af byens store lokaler, og dér lod veltalende lærere fortælle om digtere og andre store personligheder eller lod dem skildre geografi og historie.

I „Københavns Kommuneskole“ tog mange til orde mod beslaglæggelse af undervisningslokaler, og da krigen var forbi, sendte de københavnske lærerforeninger sammen med organisationen „De samvirkende forældreforeninger“ en protestskrivelse til kommunalbestyrelsen. Det hed bl. a. heri: „Ved at anvende skolerne til brug for husvilde har man rettet et skæbnesvangert slag mod ungdommens undervisning“, og senere i skrivelsen: „De børn, hvis undervisning har været udsat for forstyrrelser, sættes betydeligt tilbage i kundskabsfylde, og deres ordenssans og pligtfølelse lider kendelig skade. På lærerpersonalet virker det nedslående, og det kan svække ansvarsfølelsen, atter og atter at se skolens arbejde afbrudt eller hæmmet på grund af omstændigheder og forhold, som i og for sig ikke har noget med skolen at gøre.“

Mange mennesker i den store by levede i socialt ringe kår. Undertiden kunne der være tale om ligefrøm nød. Det var derfor af overordentlig stor betydning, at børnene kunne spise på skolen. I løbet af skoledagen mødte de i hold i et kælderlokale el. lign. for at få varm mad.

Skoleoverlægen, dr. med. *Poul Hertz*, gav udtryk for, hvor vigtig børnenes bispisning var, i følgende ord: „Skolebispisningen af de trængende børn i kommuneskolen er en pædagogisk foranstalt-

ning for at forhindre, at der er elever, som sidder sultne på skolebænken ude af stand til af den grund at få det tilsigtede udbytte af undervisningen.“

Mange skolebørn, især blandt drengene, måtte ved deres arbejde skaffe hjælp til de små hjems husholdning, f. eks. ved at tage morgenplads som mælkedrenge eller ved at løbe byærinder for de handlende efter skoletid. Nogle havde endda et job både morgen og aften. Det var ikke så underligt, at de var søvnige og uoplagte, når de mødte til timerne i skolen. Det er ingen skrøne, at lærere med mange mælkedrenge i klassen startede dagens undervisning med at give drengene lov til at lægge arme og hoved på bordet og tage sig en fem minutters søvn.

Træsko var for de fleste børn det almindeligste skolefodtøj. En forening til fattige børns fodbeklædning sørgede for, at der var midler til dette fodtøj, som mange hjem dårligt selv kunne skaffe. På skolens kontor stod en sparegris, hvori besøgende kunne lægge en skærv. Engang imellem blev den sendt rundt i klasserne, for at børnene også kunne være med, og flere steder i byen stod der indsamlingsbøsser, hvori forbigående kunne lægge et bidrag.

Børnenes tøj var fattigt, ja, tit laset, dog kastede pigernes forklæder, der som oftest var rene og nystrøgede, et forsonende skær over deres dragt.

Utøj blandt skoleeleverne var langt fra noget ukendt, og ved „lusefrøkenen“s besøg i klasserne var der næsten altid nogle, især piger, der måtte til behandling.

Mange børn var svagelige, og der var i høj grad brug for de svagbørnskolonier, som var oprettet rundt om i landet på lærerforeningernes initiativ. Her blev der givet den nødvendigeste undervisning, men hensigten med dem var først og fremmest at skaffe børnene sund og rigelig mad, sol og frisk luft.

Lærebekymringer i hovedstaden

Som vikar mødte jeg på lærerværelser to udtryk, der gav luft for en lidt bitter stemning. Det ene, „på bedste beskab“, var hentet fra et stort dagblads spalter som udtryk for bladets påstand om manglende metode i det daglige undervisningsarbejde. Det andet, „spild og svind“, stammede fra et foredrag, som skoleborgmesteren, dr. *Ernst Kaper*, havde holdt i det Pædagogiske Selskab i efteråret 1918. Foredraget hed netop: Spild og svind i vor undervisning.

Ernst Kaper var 1917 kommet fra rektorembetet ved Ordrup gymnasium til stillingen som borgmester for magistratens 1. afdeling i København. Han var en dygtig skolemand, og hans arbejde for den københavnske skole indtil hans død 1940 blev betydningsfuldt. Men han vejede ikke altid sine ord på guldvægt og sagde helst sine meninger lige ud af posen, tit dog med et charmerende smil og et blink i øjet. I en lille bog „Den daglige undervisningsform“ var han gået stærkt ind for den undervisningsmetode, der kaldes klasseundervisning.

I sit foredrag talte Kaper om spild og svind både i gymnasieskolen og folkeskolen. Men i kommunelærerkredse hæftede man sig især ved den afgjorte måde, hvorpå han omtalte sin kæphest: „I stedet for at udvælge sin elev og så komme med spørgsmålet, må man vælge det simple: Først spørgsmålet, så valg af elev!“ Og om lærerne sagde han til sidst: „Så er det da at håbe, at strenge tiders strenge kår vil føre vor skole ud af zigzagkursen frem til organisation, til planmæssighed, til system og metode i stedet for at arbejde videre – begavet og elskværdigt – på må og få.“

Redaktørens pessimistiske status ved udgangen af året 1919 burde nok have været suppleret med lysere betragtninger. Der var nemlig også gode ting at sige. Lærerne var gået lønmæssigt styrket

ud af det gamle år. Den spanske syge, der havde hærget så frygteligt, var forbi. Mange steder var en trang til reformer i frembrud. Og lærerne var ikke blot begavede og elskværdige, som Kaper sagde, de var fulde af godt humør, som gav sig udslag på mange måder, og vel var de lidt strenge, men med hjerte for de tusinder af drenge og piger, der var betroet dem.

København havde netop fået en ny skoledirektør. Valget var faldet på en mand fra lærernes egen kreds, skoleinspektør *A. Fos-sing*, der selv havde gået vejen fra vikar til skoleinspektør og derfor kendte byens skole til bunds. Som direktør var han ganske vist et ubeskrevet blad, men det skulle hurtigt vise sig, at han var den rette mand til den krævende stilling: menneskeklog, liberal, indsigtfuld. Trods sin lidenhed og spinkle skikkelse var han en fremragende arbejdskraft med et selvstændigt syn på, hvor der skulle sættes ind. Myreflittig som han var, mødte han frem, hver gang et pædagogisk problem af betydning var til debat.

Vikartid

Den undervisningsplan, der var gældende, da jeg kom til København, stammede fra 1907. De fleste børn – drenge for sig og piger for sig – gik gennem grundskolens 7 klasser. De lyseste hoveder kom i mellemskolen; men en del elever måtte på grund af små evner eller hæmmet af sygdom gå et eller flere år i hjælpeklasse. Børn med meget små evner kom i værneskolen (der nu hedder hjælpeskolen).

Oprindeligt havde man tænkt sig, at hjælpeklasserne skulle være en værdifuld foranstaltning, en hjælp for børnene, som kunne bringe dem tilbage til normalklasserne; men omkring 1919 havde man i virkeligheden tabt troen på deres betydning.

En skoleinspektør, *Chr. Jensen*, Haderslevgades skole, skrev i 1918: „Der hersker nu i skolekredse næppe tvivl om, at det forsøg, man i 1907 begyndte at anstille med oprettelse af hjælpeklasser, i alt væsentligt er faldet uheldigt ud.“ Han foreslog ændringer i skoleformen, men fandt ingen sangbund for sine tanker.

Mange børn gik år efter år i hjælpeklasse, og blev de endelig sendt tilbage til normalskolen, var det så godt som altid med tabet af et år, så deres udskrivning af skolen fandt sted efter 6. (måske 5.) klasse i stedet for 7.

Mit første vikararbejde fik jeg i en 7. hjælpeklasse. De fleste af drengene havde gået i klassen 3–4 år og skulle udskrives ved skoleårets slutning. Jeg mindes ikke, at arbejdet voldte mig besvær; nogle af børnene var nok lidt urolige hoveder, andre lidt sære, men jeg havde humør og kræfter nok og kom på god fod med dem uden at bruge strenge midler. Dette fik jeg bekræftet, da en elev fra denne klasse mere end 25 år senere midt under besættelsen en aften dukkede op på mit kontor og gav sig til at „snakke gamle dage“.

Fra det nye skoleår havde jeg håbet at få en første klasse, men i stedet for overlod man mig en såkaldt konfirmandklasse. En sådan klasse var sammensat af børn, der af en eller anden grund var blevet tilbage, men efter alderen skulle gå til konfirmationsforberedelse.

Også disse ulige underviste børn klarede jeg mig rigtig godt med. Jeg havde dem foruden i dansk både i historie og geografi og søgte at indrette min undervisning efter drengenes evner og udvikling. Især tog jeg mine anlæg for at fortælle i brug og fik børnene til at lytte. „Det er nok en hel højskoleundervisning, De driver“, sagde min inspektør efter et besøg i klassen. Jeg opfattede hans ord som en anerkendelse.

Arbejdet i disse klasser gav mig et indtryk af skolens tungt be-

gavede elever, og allerede den gang begyndte jeg at spekulere over, hvor vigtigt det var, om også disse elever kunne komme til at arbejde under forhold, der både kunne udvikle og glæde dem.



I 1920 fik jeg „mine egne“ børn, idet jeg overtog en 1. klasse med skolegang kl. 12–16, en såkaldt eftermiddagsklasse (se bill.). Der var 36 drenge i den, mange fra små hjem. På grund af de vanskelige lokaleforhold fik vi klasseværelse i omklædningsrummet til drengenes gymnastiksal. Gymnastikdrengene henvistes så til at klæde sig om i selve gymnastiksalen.

Omklædningsrummet var et langstrakt lokale. Mit bord stod i den ene ende. Jeg havde svaberen lige ved min venstre side, til højre stod en gammel svingtavle, vel $1\frac{1}{2} \times 1\frac{1}{2}$ m, og lige foran mig var der to rækker skoleborde, 9 i hver række, besat med små nysgerrige drengebørn. Vort klasseværelse lå langt fra alle andre,

vi var ligesom helt os selv. Men så kunne klassens korstavning og lærerens kraftige røst ikke forstyrre nogen mors sjæl. Med disse drenge, som kom til at stå mig meget nær, fulgtes jeg til deres udskrivning 1927.

Metoder for 50 år siden

Især efter Kapers foredrag blev metode et slagord. Det brugtes mand og mand imellem, det benyttedes både i tale og skrift. I de københavnske læreres fagblad „Københavns Kommuneskole“ op-tog man et foredrag, som skoleinspektør *N. Skarvig* havde holdt for sit lærerpersonale, og hvori han understregede vigtigheden af metodisk undervisning.

Skarvig var en kendt mand i hovedstadens skolekredse. En tid havde han været redaktør af „Københavns Kommuneskole“, nu var han medlem af det stående udvalg på tre lærere, tre lærer-inder og tre skoleinspektører, hvis opgave var at være rådgivende for skoledirektionen. Hans ord havde derfor en vis vægt.

Inspektør Skarvig indledede med at nævne tidens bestræbelser for at finde gode, ensartede fremgangsmåder ved undervisningen. Han sagde, at det var med rette, når det hævdedes, at den undervisningsteknik, man brugte, tit var mangelfuld, men at den både kunne og burde læres. Der måtte være plan og orden i arbejdet, og der måtte bygges på metoder, der ikke var enkeltmands-værk, men var udsprunget af omfattende undersøgelser, og som kunne stå som udtryk for, hvad den pædagogiske verden kunne godkende.

Han kom derefter ind på fire metoder, som han mente var værdifulde. Den første kaldte han laboriemetoden. Dette navn stammer fra arbejdet i skolens laboratorier, d. v. s. fysikum og

naturhistorieværelse, sådan som de nu indrettedes i alle nye skoler og fremkom ved ændringer i gamle. Det var dog ikke særlig arbejdet i fysik og naturhistorie, han tænkte på, men en selvvirksomhed, i lighed med den, der blev drevet i laboratorierne.

Om selvvirksomhed siger Skarvig, at den fra en ringe begyndelse må udvikles til det punkt, hvor eleven uden væsentlig vejledning fra læreren kan præstere et arbejde, hvortil han bruger hjælpemidler, som enten læreren har anvist, eller han selv har fundet. Skoleinspektøren mener, at især de skriftlige fag – stil og regning – egn sig for denne metode. Han synes imidlertid ikke, at lærerne benytter metoden i den grad, de burde. Især klager han over, at arbejdet med stil tit ikke kommer stort videre end til forklaringer og spørgsmål, mens det egentlige selvarbejde får for lidt plads. På samme måde synes han, at man i regning bruger alt for megen tid på at gennemgå regnestykker i stedet for at lade børnene regne på livet løs.

Den næste metode, inspektør Skarvig drager frem, må nok karakteriseres som gammeldags, skønt den kom til at leve mange år endnu. Han kalder den hørermetoden og tilføjer, at den forudsætter bøger, lektier og hjemmearbejde. Den enkelte elevs overhøring blev det væsentlige; derfor passede det gamle navn: en hører, på metodens lærere. Naturligvis havde denne metode tit til følge, at en vis passivitet bredte sig til de børn, der ikke var oppe. De kunne tænke på andre ting eller i smug forberede sig på det næste.

Mange lærere brugte, og med afgjort held, fortællemetoden, som Skarvig nævnede som en tredje metode. Hvad var vel også, sagde han, mere naturligt i Grundtvigs og Kolds fædreland. Dygtige lærere havde på fortællekunstens område mange strenge at slå på og kunne holde børnene i ånde. – Fortællingens betydning vil senere blive draget frem.

Den fjerde metode, der blev omtalt, var klasseundervisningen.

Kaper var dens varmeste talsmand, men han havde følgeskab af mange. Efter et foredrag, som skoleborgmesteren holdt i Pædagogisk Selskab, var der diskussion, og daværende skoleinspektør A. Fossing stillede sig ved foredragsholderens side. Han sagde, at man ikke i så høj grad skulle dvæle ved en metodes mangler, som ved dens stærke sider. Netop nu måtte der med styrke kaldes på metode og teknik, som er betingelsen for fremskridt i skolen. En stor del af en lærers arbejde er håndværk, og han må grundigt sætte sig ind i dette håndværks ABC.

Interessen for metodisk arbejde var i det hele taget voksende i disse år. 1921 blev der holdt et stort dansk skolemøde i København, som talte 2300 deltagere. „Københavns Kommuneskole“ skrev bl. a., at der blev givet en række demonstrationer og opvisninger især i dansk, skrivning og regning. „Denne sidste foranstaltning vandt i høj grad påskønnelse, og demonstrationslokalet var under hele mødet overfyldt og bestormet“, hed det.

På Skårup Seminarium havde man lagt stor vægt på at lære os at fortælle for børn. Vor skildring skulle være saglig, klar og levende og efter fortællingens indhold alvorlig, livlig, interessant, spændende. Det gjaldt om at holde børnene fast.

Ikke mindst bestræbte man sig på at sætte os ind i klasseundervisningens metode. Vi fik lært at stille vore spørgsmål, så der ikke blot kunne svares ja eller nej på dem. Der måtte kræves „fuldt“ svar. Klogt var det derfor at begynde med et hv-ord, så var man for det meste på den sikre side. Vi havde også nemmet, at gentagelse af elevens svar ikke var på sin plads. Nej, kvikt skulle det gå: Spørgsmålet rettes til hele klassen, fingrene går til vejrs, de ivrige vifter med hånden: må jeg, må jeg! En elev udpeges til at give svar. Er det rigtigt, så højst et nik, og straks videre til næste spørgsmål. Kun hvis svaret er fejl, må spørgsmålet stilles på ny, måske i en ændret form, så nye fingre, nye svar osv.

I min 1. klasse 1920 skulle jeg have 22 timer, dvs. alle fag så nær som gymnastik. I resten af mine skematimer havde jeg fortællefag i andre klasser. I disse timer boltrede jeg mig rigtig med klasseundervisning. Hjemme forberedte jeg mig grundigt, overvejede nøje de spørgsmål, jeg ville stille, ja, skrev dem somme tider op. Af den skov af hænder, der raketes imod mig, syntes jeg at forstå, at alt var såre vel. Men under indtryk af børnenes stærke optagethed, når jeg fortalte, og under påvirkning af hvad jeg læste og hørte, fik jeg mine tvivl om metodens absolutte fortrin og lod den få en mere beskedne plads i min undervisning.

Lærerønsker

I sin tale til lærerkollegiet ved sin skole sagde inspektør Skarvig udtrykkeligt, at han ikke ville tage arbejdsskolemetoden eller Montessori-metoden op. Men de fandtes altså, og mon de ikke var værd at beskæftige sig med? Ja, mange lærere mente, at tiden var inde til at tage nye skridt.

Af stor betydning blev det, at kommunelærerforeningen og kommunelærerindeforeningen tog et nyt initiativ. De to organisationer, der lededes af lærer *Johannes Røjel* og lærerinde *Margrethe Petersen*, havde tidligere anmodet om støtte til instruktionskursus, nu rejste de dette spørgsmål påny. Det skete i et andragende til skoledirektionen, som stod at læse i „Københavns Kommuneskole“s første nummer 1920.

I ansøgningen hed det bl. a.: Det har derfor været os en stor glæde at se, at borgmesteren for 1ste afdeling har gjort sig til talsmand for en bevilling til instruktioner, og vi tillader os derfor at fremsætte ønsket om understøttelse til følgende kursus, af hvilke flere er fremkommet efter anmodning fra medlemmer.

Af dem, man i første række ønsker afholdt, skal nævnes:

1. Metodisk undervisning i bøgers brug.
2. Arvin: Den grundlæggende regneundervisning.
3. Adjunkt Thorup: Fysiksløjd for fysiklærere og -lærerinder og sløjdlærere.
4. Gjessing: Typetegning.
Dernæst:
5. Kursus i lyd- og taleøvelser (stemmelægning).
6. Sjöholm: Iagttagelseslære og hjemstavnslære.

Som man ser, var det en god og klog ønskeseddel (den kom lige før jul 1919), lærerforeningerne havde lagt på skoledirektionens bord. Og man havde den glæde, at ønskerne blev imødekommet. Meget af det, man fik sat i gang, kom til at præge skoleudviklingen i en årrække.

Men også udefra kom der impulser, som var med til at præge dansk skole. Under navnet Arbejdsskolen blev mange problemer sat under debat, og i højere grad end vi var vant til, delte lærerne sig for og imod. Arbejdsskolens mest fremtrædende talsmand var skoleinspektør *G. J. Arvin*, dens heftigste modstander vice-skoleinspektør *Kr. Kjær*. De var begge kendte organisationsfolk og ansete lærere; Arvins særlige felt var regning, Kjærs dansk. Men i kampens hede udartede deres og andres diskussioner sig tit til golde orddueller, og mange af os unge fik derfor kun uklare forestillinger om den ny skoleform. Herpå bødede en række pædagogiske møder, der først i 20-erne blev holdt med fremmede talere. I det følgende fremføres nogle hovedtanker fra disse møder.

Arbejdsskole

Allerede 1912 havde Margrethe Petersen som ung lærerinde besøgt arbejdsskolepædagogen, rektor *O. Seinigs* skole i Berlin. Hun blev stærkt optaget af, hvad hun hørte og så, og allerede 1913 udvirkede hun, at Seinig kom til København som taler i lærerindeforeningen.

Seinig karakteriserede arbejdsskolen ved at stille den i modsætning til to andre skoleformer: læreskolen og demonstrationsskolen. Læreskolen, sagde han, er en skoleform, der kendetegnes ved tre led: lærerens fortælling, børnenes lektielæsning, overhøringen. I en sådan skole, sagde han, er eleverne passivt modtagende. I demonstrationsskolen bruges fysiske apparater, zoologiske præparater, botanisk materiale, billeder osv. i lærerens hånd til at anskueliggøre, forklare, fremhæve. Men det vigtigste mangler, nemlig elevernes selvarbejde med tingene, så de fra at være passivt modtagende bliver aktivt deltagende. Dette sker i arbejdsskolen, hvis fornemste kendetegn er selvvirksomhed.

Efter krigen besøgte Seinig atter Danmark og talte 1922 i det Pædagogiske Selskab. Ved den lejlighed oplevede jeg at høre ham.

Til sit foredrag havde Seinig knyttet en undervisningstime med elever fra St. Petri tyske Skole. Han tegnede for dem og fik dem med i en samtale, og ud herfra viste han, hvorledes eleverne kunne gå videre i deres egen tankegang og f. eks. foreslå nye tegninger, der supplerede og udvidede dem, som allerede stod på tavlen. Et fint samspil kom derved i gang mellem lærer og elever, og efter timen opfordrede han børnene til at sende sig breve med fortællinger, som de selv illustrerede. Disse stile fik vi jo ikke at se, men tanken har sikkert inspireret lærere til at forsøge noget lignende med egne elever.

I de følgende år havde København flere besøg af tyske arbejds-skolepædagoger. 1923 talte professor *Peter Petersen* to gange, først om tyske lærerskoleproblemer, og nogle måneder senere i fire forelæsninger om 1) Den gamle skole i profil, 2) Grundlaget for en ny opdragelse inden for en nyeuropæisk kulturbevægelse, 3) Billeder fra den ny opdragelse og 4) En profil af den ny skole og dens verdensanskuelse.

Professor Petersen var en overmåde veltalende mand, og hans foredrag samlede en stor tilhørerskare. Den voksede fra gang til gang; det blev af en tilhører sagt, at det, han førte frem, var som et evangelium.

Men naturligvis mødte han også modsigelse, stærkest fra lærerforeningens daværende formand *Thorkild Jensen*, der ikke fandt, at den profil, professoren havde tegnet af den gamle skole, var retfærdig, den passede i hvert fald hverken på Thorkild Jensens barndomsskole eller på den skole, hvori han nu underviste. I en senere diskussion svarede Peter Petersen, at måske passede hans karakteristik af den gamle skole ikke på danske forhold. Men man skulle i øvrigt også forstå hans udtalelse som selvironi, for det var sådan, at lærere, der var opdraget i det gamle, ikke helt kunne frigøre sig derfra. – Nogle danske skolefolk mente for øvrigt, at den tegnede profil også gav et billede af danske forhold.

I sit tredje foredrag nævnedes Peter Petersen forskellige af arbejdsskolens kendte personligheder efter 1900: Dewey, Decroly, Maria Montessori, Helen Parkhurst o. m. fl. og kom ind på det, de havde skabt.

Til sidst søgte han at tegne den nye skoles profil, byggende på en ny verdensanskuelse. Til at begynde med stillede han det spørgsmål, om det, han førte frem, ikke var et fantasifoster, men fandt dog, at det var vel underbygget. Smuk lød hans tale, men mange fandt den utopisk, som når han f. eks. talte om helt at give af-

kald på den gamle skoles autoritet og finde den åndens autoritet, der kommer frem i samspillet mellem individer, som beskæftiger sig frit og beskæftiger sig på hver sin måde.

Også professor *Georg Kerschensteiner* fra München, der talte i København 1925, kom ind på, at man finder arbejdsskolen i forskellige former. Han gjorde det ved at sammenligne med kamæleonens skiftende farve: „i dag grøn, i morgen blå, i overmorgen rød.“

I et historisk rids fortalte han om de håndværkerskoler og spindeskoler, der fandtes for et par hundrede år siden. De var de første, der bar navnet arbejdsskoler; men i disse skoler var det salgsværdien af børnenes frembringelser, der havde betydning.

Kerchensteiner fortalte videre, at der i en senere tid på ny i Tyskland fremkom ønsker om at få manuelle fag ind i skolen i lighed med andre pligtfag. Men det manuelle måtte på ingen måde smage af at være nyttigt håndværk. Det var arbejdet som princip, man ville have frem, omtrent som dansk skolesløjde i dens ældste udformning.

„Senere har“, sagde professoren, „arbejdsskolens talsmand erkendt, at der foruden et håndens arbejde også eksisterer et hovedets arbejde.“ At han selv i høj grad værdsatte hovedets arbejde ses af følgende citat, brugt ved en anden lejlighed: „Det selvstændige åndelige arbejde er i højere grad et kendetegn på arbejdsskole end det selvstændige manuelle arbejde; arbejdsskolens væsentligste kendetegn er det selvstændige åndelige arbejde.“

Videre i forelæsningserne beskæftigede Kerschensteiner sig i særlig grad med, hvorledes skolearbejde skal være for at kunne kaldes pædagogisk værdifuldt og fastslog, at det er et hovedkrav, at det udvikler elevens personlighed.

I slutningen af sine forelæsninger kom professor Kerschenstei-

ner ind på andre pædagogiske principper, som han mente måtte holdes i hævd. Først fremhæver han, at der i undervisningsplaner må tages vidtgående hensyn til elevernes individualitet, og han ligesom understreger de tre ord: vidtgående – hensyn – individualitet ved at gentage dem.

Han siger derefter, at planer og opgaver må udarbejdes sådan, at resultaterne tvinger eleverne til overvejelser. Dette kunne gøres bl. a. derved, at lærerne formulerede arbejdsopgaver, der ikke blokerede for elevernes eget initiativ, men tværtimod kunne fremme arbejdslyst og fantasi.

Kerschensteiner betonede også arbejdets sociale værdi, idet undervisningen skulle bygge på det størst mulige arbejdsfællesskab, dels mellem eleverne indbyrdes, dels mellem eleverne og læreren.

Til sidst sagde han, at man ikke måtte tro, at arbejdsskolen forkastede hukommelsesviden, men ønskede den begrænset. – Dette blev på dansk til: Arbejdsskolen er en skole for megen kunnen, den gamle en skole for megen viden.

Den 40-årige professor Peter Petersen og den 70-årige professor Kerschensteiner vandt mange venner i København. Det var dog tydeligt, at man stod over for to udformninger af arbejdsskolen, en radikalere form hos den unge, en roligere form hos den ældre skolemand. De kom begge til at præge den københavnske skole. Men lærere og lærerinder, der kaldte sig arbejdsskoletilhængere, føjede noget til af deres eget og af dansk tradition. Vi blev ved at fortælle for vore børn, også hvor vi kunne have stillet dem opgaver; vi tog ikke alt for højtideligt på tingene; vort lune blev ikke glemmt, ja, vi tænkte måske endogså, at vi ved hjælp af det kunne gøre ikke så lidt for at udvikle vore børns personlighed. Der opstod i virkeligheden en dansk form, ja, måske egentlig to, for arbejdsskole. Om dem fortælles der i de følgende kapitler.

Bøgers brug

Et af de lyseste kapitler i den danske skoles historie handler om Skolebiblioteksforeningen af 1917 og dens betydning for undervisningen i næsten alle fag og på så godt som hvert klassetrin. Det var dens idé, man havde i tankerne, da der øverst på den københavnske lærerstands ønsker kom til at stå: undervisning i bøgernes brug.

Skolebiblioteksforeningen blev stiftet en decemberdag 1917. Da samledes skolefolk fra Storkøbenhavn for at drøfte bogens plads i skolen. Til stede var bl. a. professor *N. A. Larsen*, som var undervisningsministeriets konsulent for folkeskolen og seminarierne. Endvidere så man bibliotekskonsulent, professor *Schack Steenberg*, der gennem en årrække bl. a. havde skrevet om stille-læsning, livets læsning kaldte han den, i modsætning til den alt dominerende højt-læsning. Af biblioteksfolk må i øvrigt nævnes *Th. Døssing* og *Jørgen Banke*, der begge, ligesom professor Steenberg, oprindelig var lærere, men hvis store interesse for bøger og læsning havde ført dem ind på biblioteksvejen. Mange ledende skolefolk havde fundet vej til mødet, men først og fremmest prægedes det af unge fremskridtsivrige lærere og lærerinder. Fire skal nævnes, fordi de kom til at spille en betydelig rolle i den kommende skoledebat. Det var *G. J. Arvin*, *Sofus Franck*, *Hans Kyrre* og *Margrethe Petersen*.

Margrethe Petersen var den, der havde taget initiativet til mødet, og som blev sjælen i foreningens arbejde. Som ung lærerinde havde hun som nævnt været på rejse i Tyskland og bl. a. besøgt rektor Seinigs skole i Berlin. Hun blev stærkt optaget af arbejds-skolens idé og blev aldrig træt af at fremhæve værdien af børns selvarbejde. Dette gav sig f. eks. udtryk i hendes interesse for forsøgsarbejdet i Vanløse og i endnu højere grad for hendes virke

for lejrskolen. Som skoleinspektør ved Ny Carlsbergvejens skole fik hun udsendt det første lejrskolehold fra København, og da hun senere blev leder af den nybyggede Katrinedal skole, fik hun ved samarbejde med forældre og lærere skabt Katrinedals egen lejrskole, Lille Katrinedal, og gik også derved i spidsen som en sand pionér. Arbejdet for en reform af de ældste elevs skolegang optog ligeledes Margrethe Petersen meget, og flere gange drøftede jeg tanken om en praktisk mellemskole med hende og lærte både af hendes opmuntring og kritik.

Den nye forening valgte professor N. A. Larsen til formand, mens professor Steenberg blev næstformand. Det daglige arbejde skulle ledes af et udvalg, og dette fik Arvin som formand.

Men nu programmet. Dets første punkt gik ud på at vække interesse for foreningen, ikke alene blandt skolefolk, men også blandt kommunalpolitikere. Især skulle der dog virkes gennem foredrag og demonstrationer. Punkt 2 gik ud på at undersøge, hvilke egnede bøger der allerede fandtes, og derefter at arbejde på, at ny litteratur blev udgivet. Den tredje opgave var at virke for elevbogsamlinger ved skolerne og at få oprettet læsestuer, der både kunne bruges til undervisning og til fritidslæsning.

Den første læsestue blev oprettet ved la Courvejens skole på Frederiksberg, hvor Arvin var blevet inspektør i 1918. Den fik den dygtige lærer og sløjdmænd *Krog Clausen* som leder. Den næste kom ved Ny Carlsbergvejens skole, København, hvor Margrethe Petersen siden 1919 var skoleinspektør.

Sidstnævnte skolelæsestue blev indviet 1922, og skoledirektør Fossing holdt indvielsestalen. Fossings tale havde tre hovedpunkter. Som indledning sagde han: „Blandt de mange ting, der i vore dage banker på skolens dør for at slippe indenfor, er der næppe nogen, der fortjener større opmærksomhed end det,

der skal søges virkeliggjort i dette lokale, elevernes opøvelse i bøgernes rette brug.“ Senere kom han ind på den store opgave, man stod overfor. „Kan skolen løse den opgave, der her er tale om, og kan der blive tid dertil? Det er et spørgsmål, der ikke er afgjort, og jeg vil gerne stærkt betone, at hvad der her er indrettet, og hvad der her skal foregå, må betragtes som et forsøg. Det skal ikke straks slås fast, at nu skal alle 60 kommuneskoler have sådan en læsestue, sådant et udstyr, sådan en undervisning. Lad os nu se, hvordan det går her og ved de andre skoler, hvor forsøg i samme retning gøres.“

Til sidst hyldede skoledirektøren Margrethe Petersen: „Kun ved hendes energi er sagen skabt. Hun har skaffet bøgerne – ca. 1000 bind – uden at angribe kommunens kasse, og hun har ikke helmet, før hun fik det ydre apparat ordnet. Vi ved, at de to ting, som ret sjældent følges: praktisk sans og begejstring for ideen, hos inspektør Margrethe Petersen findes forenet i en lykkelig blanding!“

1922 holdtes en såkaldt boguge i hovedstaden. En af dagene blev afsat som skolens dag. I Industriforeningens store lokale var læsestuen fra Ny Carlsbergvej rejst med skabe og reoler, med kartoteker, lærerbibliotek, elevbogsamling og classesæt af de mest benyttede bøger. Og der arbejdedes i læsestuen. *Rolf Büllmann*, der var leder af læsestuen fra Ny Carlsbergvej, havde første time, hvor han viste indledende øvelser med telefonbøger, vejviser, rejse-liste o. lign. som materiale. Krog Clausen fortalte om bøgernes opstilling i læsestuen, brugen af decimalklassesystemet. Og *Hans Kyrre* gennemgik et skolestof, hvortil der knyttes udvidet læsning. Jeg husker hans time som overordentlig lærerig. Skoledirektøren takkede ham med varme ord, men slog også koldt vand i blodet på dem, der mente, at nu kunne den slags blive hverdags-

kost i skolen. Men så føjede han til: „Måske gror her noget op, som har fremtiden for sig.“

Det gjorde der. Efter 10 års forløb var der på Frederiksberg læsestue ved alle skoler så nær som én. I København var der 15–16 læsestuer, og ude omkring i landet dukkede de også op. Netop på den tid kom der flere steder nye undervisningsplaner, hvori arbejdet med udvidet læsning blev understreget. Også bøger, specielt skrevet til skolernes læsestuearbejde, så nu dagens lys i stort tal. Blandt de kendteste kan nævnes „Faglig Læsning“, „Viden og Virke“, „Nær og Fjært“, men der kom mange andre. Allerede 1920 havde *Th. Nørlyng* begyndt udgivelsen af „Læsning til Geografitimen“.

Ved 20-årsfesten 1937 fremhævede Margrethe Petersen den frihed, læsestuearbejdet giver, og den selvstændighed, det skaber.

Den danske linie

Der er ingen tvivl om, at de lærere og bibliotekarer, der stod bag Skolebiblioteksforeningen af 1917, var påvirket af tidens pædagogiske fremskridtsideer. For en stor del var de arbejdsskoletilhængere, men mange af dem knyttede de nye tanker sammen med gammelkendte. Et foredrag hed ligefrem Nye skoleforsøg og gammel skolepraksis (Sofus Franck, senere skoledirektør på Frederiksberg). Med stor ret kunne man tale om den danske linie i tidens skolerøre. Så vidt jeg ved, var det skoledirektør Fossing, der først brugte dette udtryk. Det vil derfor være naturligt at forsøge at give en fremstilling af denne mands skolesyn og den betydning, det fik.

Alle lærere var klar over, at man hurtigt kunne vente en ind-

sats fra A. Fossing efter hans udnævnelse til skoledirektør 1919. De fleste forstod tillige, at hans første store ønske var at udrette noget til gavn for hovedfagene dansk, skrivning og regning.

Dette skete med de såkaldte undervisningsvejledninger. Allerede 1920 kom den første, der betegnedes som nr. 1, og man kunne da forstå, at den ville få efterfølgere.

Undervisningsvejledning nr. 1 så det som sin opgave at vende lærernes særlige opmærksomhed mod danskundervisningen i 2. og 3. klasse. Ved første øjekast kunne vejledningen synes at være en stram uniform at trække i, og det kan ikke nægtes, at mange frygtede, at dansktimerne med de små skulle blive temmelig kedelige og kun lidet nyttige.

Det blev helt anderledes; ikke engang Fossings egne ord om, at vel var der tale om et tilbud, en håndsækning, men at den i givet fald kunne blive et påbud, skræmmede for alvor. På mange skoler kom skoledirektøren selv til stede på lærermøder og lagde sit arbejde frem.

Af ikke ringere betydning blev det, at han i kommunelærer *Kaj Nielsen* – senere skoleinspektør og leder af praktikundervisningen på Blågård Seminariums øvelsesskole – fik en betydelig medarbejder. Kaj Nielsen var en overmåde dygtig underviser, og de fleste, der overværede hans timer, gik opmuntrede hjem og forsøgte på egen hånd.

Det kan ikke nægtes, at det især var klasseundervisning, der blev drevet, og at planen for en dansktime var så fast, at man helst måtte have sit ur liggende på katederet, så at overhøring, læsning og gennemgang af ny lektie hver kunne få sin tilmålte tid.

Jeg havde jo i 1920 fået en 1. klasse, og da den var blevet 2., blev det min tur til at besøge Kaj Nielsen og hans flinke elever. Jeg syntes, at jeg fik overmåde meget ud af det, jeg hørte og så, og snart fandt jeg, at mine drenge blev både kvikke til at arbejde

på den ny facon og dygtige. Og fulde af godt humør var de stadig.

Jeg har tidligere givet udtryk for, at klasseundervisning i fag som historie og geografi, kunne ødelægge noget for disse vigtige områder. Men jeg forstod nu, at en klog oplæring til læsedygtighed gav muligheder for at tage mundtlige fag på en anden måde end den gængse spørgsmål-svar-metode. Også på dette område kom jeg i gæld til skoledirektøren.

Den, der husker, hvordan lærere omtalte undervisningsvejledningen og arbejdede med den, vil ikke være i tvivl om, at lærerstanden som helhed sagde tak for undervisningsvejledning nr. 1. Et par citater vil vise dette. Lærer *Oluf Egerod*, Vanløse Skole, skrev f. eks.: „Er det frihed og friskhed eller metode og spændetrøje, man vil give os? – Vigtigt er det, at det er vejledning, man byder os.“ Hans kollega *H. N. Køllgaard*, der havde besøgt Kaj Nielsen og hans elever, skrev: „Det var noget af en oplevelse. Med en forbløffende nøjagtighed gennemførtes dansktimen efter undervisningsvejledning nr. 1, og med aldeles beundringsværdig dygtighed viste Kaj Nielsen, hvad der kan nås dermed, så at der sikkert ikke hos en eneste tilhører – ung eller ældre – blev rum for nogen kritik af direktionens valg af den første undervisningsassistent.“

Året efter kom undervisningsvejledning nr. 2 om læsning i 4. og 5. klasse. Den var noget mindre afgjort i sine krav og gav mulighed for en mere individuel opfattelse af arbejdet, så at læreren blev friere stillet. Ved den gennemførtes en todeling af læsestoffet; ca. 75 sider af læsebogen læstes statarisk, mens en kursorisk læseform benyttedes til det øvrige stof.

Vejledningen lagde i nogen grad vægt på højtlesning med pausering, betoning og en passende kadence, men den vigtigste del af undervisningen var den stille læsning. Gennem den fandt

eleverne – i samarbejde med læreren – frem til en fornuftig disponering af et læsestof, de vænnedes til at finde ord, der krævede en nærmere forklaring, de sendtes på jagt efter synonyme, og de blev opøvede i at finde ord, der var vanskelige at stave.

Også i regning kom der undervisningsvejledninger, og der udnævntes undervisningsassistenter til at tage sig af dette hovedfag.

Forud for bogugen i 1922 (s. 31) fremkom der i „Københavns Kommuneskole“ en række småartikler om bøger og bøgernes brug. En af dem var skrevet af skoledirektør Fossing, et originalt forslag til den „rigtige“ danske læsebog, som han siger i overskriften. I artiklen nævner skoledirektøren to diametralt modsatte syn på læsebogen: For nogle bliver den „bøgernes bog“, den kæreste af alle, med historier der læses gang på gang. For andre bliver den „brokkernes bog“, hvori en mængde forskelligt stof – tit fra de mundtlige fag – får plads.

På baggrund heraf kommer Fossing med en idé til en bog, som indeholder danske børns fælleseje. Han nævner eksempler på sådant fællesstof: Der er eventyr (Askepot, Fiskeren og hans kone), fortællinger af legendarisk indhold (De tre grønne kviste), fabler om dyr, moralske fortællinger (Den lykkelige uden skjorte), folkelig overlevering fra vor egen eller andre folks historie og endelig alt det værdifuldeste fra digtningens verden, som børn og unge kan forstå, glædes over og udvikles ved. Fossing slutter: „Med et gammeldags udtryk kan en sådan bog betegnes som et skatkammer eller en „Dansk Huspostil“, og jeg vil tro, at den, givet børnene i hænde på det rette tidspunkt og følgende dem gennem skolen og ud over den, i nogen grad kan tjene til at slå bro mellem mennesker.“

1924 talte skoledirektør Fossing i Københavns Kommunelærerforening og Kommunelærerindeforening. En skare på mange hundrede lærere og lærerinder var samlede under hans talerstol. Som indledning sagde skoledirektøren, at han havde noget på hjerte om undervisning i skolens mundtlige fag, især i faget historie.

Det gælder ikke først og fremmest om, at barnet får lært sin historie, sagde Fossing. Den opfattelse er bundskadelig. Det kan så let blive sådan, at timerne bliver overhøring, kontrol, gennemgang – og sådan år for år. Det er lektiebøgerne, der så let får en grå ensformighed til følge. Nej, børnene skal gribes af historien, og de skal vokse ved det, der berettes. De skal være fri; frihed nærer, tvang dræber.

Fossing stiller spørgsmålet: hvordan skal der undervises i historie, og han svarer selv: Ganske som De vil, når blot børnene er med. Efter skoledirektørens skøn var det overmåde vigtigt at fortælle historie, og han føjede til: dette er i pagt med det, man har kaldt den danske linie.

Så spørger Fossing: hvad skal man fortælle, og han svarer selv: overleveringen, sagnene, beretningerne om store personligheder.

Til sidst nævner han bogen og siger straks nej til den tynde lektiebog. Men omtrent i samme åndedræt udtaler han: Skolen skal ikke blot være en fortælleskole, men også en arbejdsskole, hvor der læses, hvor der også fortælles af børnene, hvor der arbejdes i grupper, og hvor der f. eks. samles billeder og andet klip til belysning af sagen.

Fossing sluttede: „I en så vigtig sag, bør man ikke spille nogen dag, hvorfor ikke hellere begynde i morgen end i overmorgen. Jeg vil stryge angsten for eksamen fra Dem og give Dem mod til at tage fat. Begynder De, vil De finde vej til børnenes hjerter, og så kan De være vis på, De også finder Dem selv.“

Året før Fossing talte i lærerforeningerne, havde den senere forstander *Arnfred*, Askov, talt i Pædagogisk Selskab. I den drøftelse, der fulgte efter foredraget, sagde Fossing bl. a.: det er det ejendommelige ved det grundtvigske, at vi render panden mod det, hvordan vi så vender og drejer os, enten det nu er på det politiske, det sociale eller det pædagogiske område. Det kunne tyde på, at det grundtvigske stemmer svært godt med vor natur. –

Efter Arnfreds foredrag blev navnene Grundtvig – Kold slagord i den pædagogiske debat. Hertil havde Arnfreds foredrag naturligvis bidraget, endda han næsten var stilfærdig i sin form. Men han havde berørt væsentlige sider af det, han mente de grundtvigskoldske tanker havde bragt, og han drog linier til den pædagogiske diskussion, der var fremme i tiden. Men han advarede mod metoder, der let kunne blive en hindring for det levende i skolen frem for en hjælp.

I begyndelsen af sit foredrag understregede Arnfred forældre-samarbejdets store betydning, og naturligvis pegede han på betydningen af det levende ord, „ikke blot det mundtlige, ikke alene det livlige, men det levende, som bringer bud om, hvad der lever i mig, så det kan gro i andres sind.“

Arnfred sluttede: Skal resultatet af vore bestræbelser ikke blot blive nye metoder, må vi være tro imod det, som er det danske folk betroet. Kun i samme grad, som vi løfter vor egen arv, har vi betingelser for at udnytte det værdifulde hos de andre og samle det til den danske linie i vort skolearbejde.

Det forældrearbejde, som Arnfred understregede så stærkt, var også i gang flere steder i hovedstaden. På Frederiksberg havde man skabt en samvirken mellem alle skolernes forældre i én omfattende kreds. Det blev en lidt stor form, man sådan byggede op; til gengæld kunne den også påtage sig at løse større opgaver.

Mere intimt blev forældresamarbejdet ved en del københavnske skoler, hvor man tog den side af skolelivet op. Forrest i dette arbejde var fru Margrethe Petersen, ved hvis skole man var klar til opgaven i efteråret 1924. På det første møde, der havde samlet 600 fædre og mødre, talte skoledirektøren, hvis emne var hjemmet og skolen med barnet som bindeled. En vekselvirkning måtte finde sted, hvis et lykkeligt samarbejde skulle blive resultatet.

Ved den skole, jeg var knyttet til, Vigerslev Allés skole, udnævntes i 1925 Hans Kyrre til leder. Snart mærkedes hans interesse og iver for at fremme meget af det nye, der var ved at vokse frem. En af de første opgaver, han løste, var netop at få dannet en forældre- og lærerforening. Arbejdet lykkedes i høj grad; gang på gang kaldtes til møde på skolen: et par sange, et foredrag eller lignende, så samledes man om lange kaffeborde, og under samtale og diskussion sluttede aftenen.

At skaffe en læsestue med bøger og med mulighed for fritidsarbejde blev den nye forældre- og lærerforenings første store opgave. Man besluttede at holde en bazar, og gamle og unge hjalp til med de mange forberedelser. Da dagen kom, strømmede folk til, besøgte de mange arrangementer og soldede i boderne, så der kom 3300 kr. i kassen (et stort beløb i 1925). Derefter blev der købt reoler og borde og anskaffet læsestof – tit fik læsestuen bøger som gaver, der dog ikke alle var lige værdifulde til formålet. Læsestuen kom i gang, og der blev endda råd til et beskedent honorar til den, der førte tilsyn, når der var åbent hus efter skoletid.

Sådan som den danske linie er tegnet i det foregående, er dens væsentligste kendetegn 1) krav om sikkerhed i færdighedsfagene, 2) forståelse for frihed i fortællefagene, 3) ønske om samarbejde mellem skole og hjem. Det var opgaver, som mange, især

unge, gik ind for, men hvis endelige løsning dog hørte fremtiden til.

Meget andet kunne have været ført frem som hørende til en dansk linie. Det må nøjes med en kort omtale. En helt original dansk indsats var fysiksløjd eller sløjdfysik, som man senere kaldte denne undervisning. Æren for den tilkommer den unge Horsensadjunkt *A. Thorup*, der bogstaveligt arbejdede efter de forhåndenværende søms princip og brugte delvis kassabelt materiale til sine modeller. Efterhånden som sløjdfysikken vandt frem, blev der dog råd til bedre materiel. – Sofus Francks friske, livsnære og poetiske botanikundervisning (læs f. eks. „Langs grøftkant og hegn“) og *Asger Ditlevsens* zoologitimer (se „Dyrene og deres arbejde“) skabte fornyelse i biologiundervisningen. Kommune-lærerinde, senere skoleinspektør, *Rigmor Claudi Hansen* talte for „Ny form og nyt stof i historieundervisningen“ og var en ypperlig leder af historiske ekskursioner. Andre førte an, når det gjaldt museumsbesøg, ture i hjemstavnen eller geologiske udflugter. Som leder af de sidste må jeg nævne *G. Gruelund*, der senere med sin bog „Produktionslære“ fik overmåde stor betydning for en mere praktisk betonet geografiundervisning og erhvervsvejledning.

Til sidst skal fremdrages en anmeldelse af *Dora Sandals* bog „Fri stilskrivning“, som viser, at selv inden for færdighedsfagenes faste borg var et friere syn undervejs.

I anmeldelsen (af Hans Kyrre) fremhævedes følgende: I modsætning til de gængse stiløvelser, der væsentligst kendetegnes ved deres systematisk fremadskridende udfyldnings- og spørgeopgaver, der kun i ringe grad tager elevernes selvvirksomhed i deres tjeneste, bygger fri stilskrivning på børnenes trang til spontaneitet, personlighed og egenart.

Børnenes pludren løs i 1. klasse udnyttes lidt efter lidt i 2. og 3. klasse til skriftligt at fortælle små historier og skrive breve.

I 4. og 5. klasse går den fri stilskrivning videre, men under stigende fordringer, og i disse klasser bliver der tillige rig lejlighed til at tage fri tegning i brug.

Med et suk slutter anmeldelsen med at konstatere, at i 6. og 7. klasse er fri stilskrivning endnu et forsømt område.

Vom Kinde aus

Af det foregående vil sikkert fremgå, at arbejdsskoletankerne fik en god modtagelse i Danmark. De vakte ikke blot røre, men blev baggrund for reformer på vidt forskellige områder. Det var især moderate opfattelser af arbejdsskolen, der vandt tilhængere hos os; man kviede sig ved helt at slippe forbindelsen med kendte arbejdsformer, især af hensyn til børnene. De skulle ikke være prøveklude eller forsøgskaniner. Deres resultater måtte på ingen måde være ringere end før, og ved resultater forstod man først og fremmest sikkerhed i hovedfagene, så at velbegavede børn kunne klare mellemskoleoptagelsesprøven.

Men der fandtes også radikalere opfattelser af arbejdsskoleidenerne, og de fik efterhånden ikke så ganske få tilhængere.

Et foredrag, som kommunelærer *Henning Meyer*, Frederiksberg, holdt i 1924, klargjorde linierne i store træk.

Hans emne var „Selvvirksomheden og dens pædagogiske betydning“. Henning Meyer begyndte sit foredrag med at gøre rede for to hovedformer af selvvirksomhed: 1) I videre forstand betyder selvvirksomhed, at barnet skal gøre sine erfaringer uden hensyn til, hvorfra initiativet til dets opgaver kommer. 2) I snævrere forstand betyder den, at barnet selv skal tage initiativet til sit arbejde. Det er denne sidste selvvirksomhed, man har karakteriseret med ordene *Vom Kinde aus*.

Henning Meyer var klar over, at de to definitioner måtte give to forskellige skoler. Vælger man selvvirksomhed i videre forstand, kan den nuværende skoles rammer bevares, men en udvikling må finde sted. Men en skole, hvor selvvirksomhed i snævrere forstand sættes i højsædet, må i sin yderste konsekvens fremgå af en revolution.

Under diskussionen sagde dr. *Sigurd Næsgaard* (formand for Den fri skole) da også: „Der er en principiel forskel mellem den nuværende og den ny skole – de kan ikke forenes.“

Men seminarieforsøger dr. phil. *Edvard Larsen*, Skårup, forsøgte dog i et indlæg at bygge en slags bro mellem gammelt og nyt. Han sagde: Jeg tror, dr. Næsgaard i sin fanatiske dom over den gamle skole i hovedsagen har ret. Evtigt har vi skullet fortælle og pådutte. Fristelsen dertil er så stor i den gamle lærereform, at vi slet ikke ved, hvor meget vi beherskes af dette. Eleverne er bange for at svare forkert, de har altid skullet skaffe de rigtige resultater i det øjeblik, de udtalte sig. Den danske skole er travlt optaget af hver time at lade eleverne svare rigtigt. Der er dog et fænomen, som dr. Næsgaard synes at overse, et fænomen, der er svært at formulere, men det er noget om, at en indadgående strøm kan udløse en udadgående.

Også Arvin var brobygger: „Jeg vil bestemt hævde, at det gamle og det nye ikke er som ild og vand. En forening kan meget vel finde sted.“

Omtrent samtidig med Henning Meyers foredrag havde K. K. en enquête løbende. Til den udtalte Fossing: Jeg er tilbøjelig til at mene, at den nye skolebevægelse trods al ensidighed og overdrivelse bygger på en i adskillige henseender dybere opfattelse af vilkårene for barnesjælens vækst end den, der råder i den traditionelle skole. Selv om den skulle lide skibbrud, vil den komme den almindelige skole til gode. Det vigtigste ligger i slagordet vom

Kinde aus (engelsk from within), hvilket på jævnt dansk vil sige: vi må huske på, at børn er børn og ikke voksne mennesker.

Henning Meyer fremhævede, at den nye skole ubetinget ville få betydning, og det var hans opfattelse, at den offentlige skole havde pligt til at gå i spidsen. Han sluttede: „Det, der for mig er det centrale, er erkendelsen af de dybe individuelle forskelle, der gør sig gældende hos mennesker. Den moderne psykologi vil komme skolen til hjælp, og derfor må der i skolen være en individualiserende tendens.“

Henning Meyer fik selv den allerstørste betydning for det skolepsykologiske arbejde. Efter sin lærereksamen var han kommet til Frederiksberg skolevæsen, hvor han ikke alene ivrigt gik op i lærergerningen og kollegialt arbejde, men tillige fik tid til at studere. 1924 tog han magisterkonferens i psykologi; samme år var han medstifter af Udvalget for skolepsykologiske undersøgelser og blev dets sekretær. I denne egenskab var han med til at udforme standpunktsprøver, først i regning, senere i andre fag. Han blev det frederiksbergske skolevæsens konsulent i psykologiske sager og udnævntes 1934 som den første i Danmark til skolepsykolog. Det arbejde, Henning Meyer nu begyndte, fik stor betydning, ikke alene for Frederiksberg, men for hele landet, efterhånden som de skolepsykologiske tanker vandt frem.

Senere blev Henning Meyer seminarielærer og var fra 1940 lærer i pædagogisk psykologi ved Lærerhøjskolen. For hele sin storslåede virksomhed hædredes han 1967 med titlen dr. pæd. h.c. I en hyldestartikel til hans 75 års dag 1960, skrev skoledirektør *Carstensen*, Frederiksberg: „Man må beundre ham for den tålmodighed og tolerance, hvormed han arbejdede for sine ideer, og glæde sig over det fine, følsomme sind, der dannede baggrund for hans gerning.“

Vanløseforsøgene

Henning Meyers foredrag havde klaret manges begreber; man forstod, at der kunne være store forskelle mellem arbejds-skoletilhængerens synspunkter. Under navne som „de nyeuropæiske skole-tanker“ og „den fri skole“ vandt de mere radikale meninger frem, og Københavns kommune besluttede da fra 1924 at oprette foreløbig to forsøgsklasser ved Vanløse skole, hvor lærerne *S. Degerbøl*, *O. de Hemmer Egeberg*, *Glode Olsen* og viceinspektrice *Sara Nielsen* skulle undervise.

Det bestemtes i forvejen, at forsøget skulle strække sig over 4 år. Forældrene bifaldt, at børnene skulle gå i disse særlige klasser, og de havde fået at vide, hvad lærerne også gik ind for, at børnene ved udgangen af de fire år skulle stå mål med elever, der var undervist på traditionel måde.

Efter to års forløb mente lærerne i forsøgsklasserne sig i stand til at aflægge en foreløbig rapport, og de valgte Degerbøl og Hemmer Egeberg til ordførere på et møde, der blev holdt d. 15. januar 1926.

Forinden dette møde kom det til et ordskifte mellem skoleinspektør dr. phil. *Bonnichsen*, Vanløse skole, og skoleinspektør Margrethe Petersen. Det begyndte med en artikel i det første nr. af K.K. 1926, hvori Bonnichsen skrev om forsøgsarbejdet. Det fremgik af den, at han ikke personlig var tilhænger af de ideer, der byggedes på, og at han fandt, at klasseundervisning på mange måder havde vist sin bæreevne. Hans indlæg blev imødegået af Margrethe Petersen, der bl. a. skrev: „Dersom den nye skoles opgaver og ideer ikke var andet og mere end det, hr. Bonnichsen fremførte, havde de næppe sat sindene så stærkt i bevægelse.“ Herimod tog Bonnichsen skarpt til genmæle, og der udveksledes endnu et par polemiske artikler.

Mødet om forsøgsklasserne samlede en stor skare tilhørere, der viste både interesse og velvilje. Degerbøl lagde for og indledede med, at det efter hans skøn var nyttigt, at der var uro om skolen. Han kritiserede den undervisningsplan, der gjaldt for de små. Den forcerede børnene frem og hindrede deres fri udfoldelse. „Lad barnet hvile i sig selv“, udbrød han.

Degerbøl skildrede derefter, hvordan han tog børnene med på småture, lod dem arbejde med papir, garn og ler, talte med dem om deres oplevelser og lod dem skrive småstile herom, snakkede løs med dem om deres Richs-billeder (som fulgte med ved køb af kaffetilsætning), fortalte for dem, læste højt, lavede „penge“ og andet materiel til regnetimerne osv., alt for at skabe interesser hos børnene, der muligvis kunne lede dem til at gå i gang med læse- og regnekunsten. Men han fremhævede, at det ofte var nødvendigt at vente på børn, der kun langsomt foldede sig ud.

Egeberg skildrede de former, hvorunder et barns indsats viser sig: selvvirksomhed (f. eks. med materiale til manuelt arbejde), interesse og initiativ. Vigtigst var initiativet, men man kunne ikke lade et enkelt barns initiativ være fanemærke for hele klassen. Hver enkelt måtte selv komme med, når tiden var inde. Derved fik man efterhånden flere grupper at arbejde med, men man ville ikke ad den vej i fuld frihed kunne nå til et fælles klassearbejde. Til sidst understregede Egeberg, at endnu var der kun gået to år, man måtte vente til alle fire var til ende.

Der var naturligvis diskussion efter de to talere. Skoleinspektør Bonnichsen understregede den garanti, der var givet forældrene, at deres børn ville nå de almindelige folkeskolemål.

Kaper sagde, at man ikke burde ønske uro om skolen. Det ville være rigtigt at føre forsøget i Vanløse til ende, før man skred til en ændring af undervisningsplanen. Men han håbede, at der af røret ville komme noget godt for den danske skole.

Fossing mente, at det var nødvendigt med autoritet og pligt i skolen, men føjede til, at der måtte tages hensyn til børnenes natur. Og han slutter med at bruge sit udtryk fra enquêten (s. 41), men med en lidt nuanceret slutning: vi må huske på, at børn er børn, og vi skal føre dem frem til at være voksne.

Men året efter – og det kom for de fleste som et lyn fra klar himmel – blev der sagt stop for Vanløseforsøgene. De omfattede nu 12 klasser, og fra forældre og lærere havde man ansøgt om, at få et femte år til forsøgsarbejdet. Svaret blev et nej. Samtidig sendte skoledirektør Fossing en rapport til skoledirektionen, og heri rettede han en stærk kritik mod klassernes standpunkter. Den gjaldt børnenes læsefærdighed, hvorom det hed, at selv dygtige læsere manglede god form (f. eks. udtale) over deres læsning. Det gjaldt orden med skolearbejdet, som stod tilbage for, hvad der normalt præsenteredes. Det gjaldt koncentration i børnenes arbejde, man havde ventet både arbejdslyst og udholdenhed, men skuffedes. Skolearbejdet, skrev Fossing, der gerne må gå som en leg, er ikke leg alene, det er ikke hensigtsløs udnyttelse af barnets kræfter, skolearbejdet skal give resultater, især færdighed i at læse, skrive og regne. Men skoledirektøren roste børnenes opførsel, der var naturlig og tiltalende, og han skrev, at det fortjente at fremhæves, at der i småklasserne i Vanløse var gjort erfaringer med et rigt undervisningsmateriale, delvis af lærernes egen opfindelse, som måske kunne komme andre til gode. Til sidst udtalte han, at lærerpersonalet havde arbejdet med begejstring, udholdenhed og offervilje, som fortjente påskønnelse.

Der rejste sig naturligvis protester mod det, der var sket. Fra nogle sider blev der sagt, at lærerne i Vanløse ikke havde haft fair play. Dette tilbagevistes af viceskoledirektør *H. A. Svane*. Han meddelte, at lærerne selv havde foreslået, at man efter fire års forløb skulle prøve, om forsøgsbørnene stod mål med almindeligt

underviste. Han nævnede også, at flere af lærerne havde haft rejsestipendier, så at de i udlandet kunne se skolearbejde og undervisningsmidler, der måske kunne have betydning for deres eget arbejde. Svane sluttede med at sige, at skolevæsenet havde udvist fuldkommen loyalitet over for forsøget, og at dette var foretaget under omstændigheder, som forsøgslærerne selv havde fastlagt, uden påvirkning fra skoleledelsen.

Deri havde vicedirektøren sikkert ret, men et forsøgsarbejde trænger vel til anden støtte end det lidt golde fair play. Hvad om man havde bistået med råd og dåd, støttet det store arbejde med fremstillingen af materiel, haft muntre ord og mild kritik gennem årene!

Året efter var Danmark vært på Kronborg ved et stort internationalt møde om ny opdragelse. Her blev den ny skoles filosofi ført frem, børnepsykologi var et vigtigt emne, også problembørn kom på tale, forskellige nye undervisningsformer blev diskuteret, og en stor udstilling var arrangeret. Gammeldags skolefolk, moderate modernister og yderliggående pædagoger færdedes side om side. Alt syntes idyl! „Uden at kaste vrage på det gode og gamle, må man være lydhør og vågen over for tidens rørelser,“ hed det.

Snart efter lagde Degerbøl, Egeberg og Glode Olsen sidste hånd på en lille bog om Vanløse-forsøgene. Den blev anmeldt af *Anne-Marie Nørvig*, der skrev: Vi lever i en omvurderingens tid. Heller ikke skolens folk slipper for en vurdering af deres arbejdes hensigt. Vanløselærerne har i deres bog givet deres svar. Det ville have meget stor betydning for os alle, om de fik lov til at fortsætte med de nu indvundne erfaringer, og man skulle synes, at risikoen var meget ringe, så længe forældrene tør tage ansvaret.

1932 kom en sådan ny tilladelse, og da gik Egeberg og Anne-Marie Nørvig ind i arbejdet. Dog virkede man ikke længere først og fremmest vom Kinde aus; det var mere Winnetkaskolens prin-

cipper, man lagde til grund. Ved siden af sit skolearbejde begyndte fru Nørvig at studere; hun tog talepædagogisk eksamen og blev cand. psyk. Da København 1948 oprettede forsøgsskolen på Emdrupborg, blev hun dens første udmærkede leder. Der skal nok derude findes gnister, der blev tændt i Vanløse.

Nye undervisningsplaner

Reformarbejdet, der var i gang i tyverne, foregik under den stærkt forældede undervisningsplan fra 1907. Det var ikke underligt, at mange fandt, at en fornyelse måtte til, og i blade og på møder blev der gang på gang slået til lyd for en moderne undervisningsplan. Skoleledelsen, bistået af lærerorganisationerne, tog da fat på at udarbejde planer, hvor nye tanker kunne få plads.

Den første kom 1927. Den var helliget arbejdet i 6. og 7. klasse og blev modtaget med megen venlighed. På mange måder var den udtryk for den danske linie, på én gang bygget over koncentration og rummelighed.

Koncentrationen gjaldt især brugsfagene, dansk, skrivning og regning, det praktiske livs fag, som både lærerstanden og erhvervslivets folk omfattede med bekymringer, men dog havde forhåbninger om at kunne få i en bedre gænge. Der er ingen tvivl om, at der blev taget fat på undervisningen i disse fag med god vilje. Når resultatet af sliddet alligevel ikke blev som ønsket og ventet, kan man sikkert tilskrive det to årsager. Først, at der ikke skete nogen videre fornyelse af det stof, man arbejdede med, det blev bl. a. ved med at være diktater og genfortællinger og regnestykker i gammeldags form. Den anden grund var en overvurdering af de 13-åriges evner til at fastholde det, man – med så stor møje – mente at have slået fast. Undersøgelser af, hvad man kunne for-

vente af piger og drenge i 6.-7. klasse, var endnu ikke foretaget.

Den rummelige folkeskole kom til at præge undervisningen i så godt som alle de øvrige fag. Der blev valgfrihed for læreren til at tage noget af årets undervisningsstof ud til en bredere (dybere) behandling, mens andet blev mindre indgående bearbejdet. Lærers og – hvis han var klog – elevernes lyst kunne derved imødekommes. Der kunne arbejdes med periodelæsning, og fastlæggelse af et mindstestof var anbefalet, uden at en sådan „fagenes lille tabel“ var nærmere præciseret. Betydningen af børnenes selvvirksomhed var stærkt understreget; men det hed også: „Planen rummer anvisninger og fremgangsmåder, som endnu kun kan betegnes som ønskelige.“

Nogen ændring i de traditionelle fagområder kom der ikke. Med god grund havde sløjdfolk ventet, at timetallet i deres fag var blevet forøget; men ønsket var ikke imødekommet; endnu nogle år skulle der gå, før dette håndens arbejde fik en bedre placering i den københavnske skole. Dog gik man ind for, at nogle af fysiktimerne måtte anvendes til sløjdfysik, så at børnene selv kunne fremstille apparater og små maskiner til støtte for forståelse af faget og til øvelse af en vis fingerfærdighed.

På en måde skete dog en fornyelse af stoffet i 7. klasse. Planen indeholdt et afsnit, der betegnedes som Samling om Danmark – og det var nutidens Danmark, der var på tale: Danmarks geografi, ikke mindst dets næringsveje, dansk historie gennem det sidste hundredår, vigtige sider af vort lands samfundslære.

1929 kom så en ny plan for 1.-5. klasse. Også denne var præget af tidens tanker: børnenes selvvirksomhed, på visse områder deres initiativ, anbefaling af fri stil og andre friere undervisningsformer. Men også i denne plan var der lagt stor vægt på et stabilt arbejde med de gamle hovedfag: dansk, skrivning og regning.

Begge undervisningsplaner angav ikke blot, hvad man anså for

skolens mål, men gav også anvisning på fremgangsmåder. Dette faldt nogle for brystet. Metodefrihed var et gammelt ønske og krav, ja, var næsten blevet som „en hellig ko“, der ikke burde antastes. Kr. Kjær skrev bl. a.: „Metodik som læseplanen anviser kan let blive tvungen metodik.“ Han var heller ikke tilfreds med, at man søgte at finde frem til et lille afrundet huskestof, og han brugte i den sammenhæng, det stærkt nedsættende udtryk „fuksemålet“ om bestræbelserne for at finde frem til mindstefordringer.

Over for mere vidtgående ønsker, der kom til orde, skrev den ansete og afholdte skoleinspektør *Ludvig Petersen*: „Vor skole skal ikke ud i for stærke barometersvingninger. Vi kan ikke skifte metoder og opdragelsesideer, som vi skifter klæder. Der kunne da indtræde en slappelse, som kunne blive skæbnesvanger og føre til, at det hele gik på „bedste beskub“. Men vi har jo også vort bestemte mål at arbejde efter. Vi har endogså fastlagt midlerne til at nå målene, så vidt det er gørligt. Den ny plan for 6. og 7. klasse er ikke tilladelse til at lade alt gå på bedste beskub, men en fornuftig pegen på målene og en fornuftig tilrettelæggelse af midlerne.“

Ret længe varede det dog ikke, før kritikken af undervisningen i de ældste klasser begyndte på ny. Tanker om en forsøgsundervisning meldte sig; også Ludvig Petersen blev talsmand for ændringer og deltog i arbejdet med forsøgsplanen af 1934.

Thorvald Nørlyng

Ingen københavnsk lærer arbejdede, synes jeg, i højere grad end Th. Nørlyng i den danske linies ånd. Fra 1920 blev hans navn kendt over hele landet, da han udgav serien Læsning til Geografi-

timen og det tilhørende hæfte: Navne og Oversigtskort. Med dem kunne for alvor bøgernes brug få indpas i skolens geografi-timer; de gav stof til selvstændig læsning, og de bød på interessant orientering.

Ikke længe efter kom jeg i forbindelse med Nørlyng. Et par spørgsmål fra mig om hans bøger gav den første kontakt. Af hans svar forstod jeg, at han mente, at de to publikationer hørte nøje sammen. Navnene og kortene gav huskestoffet, som var en nødvendig forudsætning for, at man trygt kunne hengive sig til læsning af de bredere beretninger.

Fra da af skrev Nørlyng engang imellem i „Københavns Kommuneskole“, når et eller andet lå ham på sinde. 1921 skrev han således om undervisningen i Danmarks geografi. Efter undervisningsplanen havde faget to timer i 3. klasse og én i 7. Nu foreslog Nørlyng, at dansk og geografi burde være på samme lærers hånd, så at geografisk læsning engang imellem kunne bruges i dansklæsningens tjeneste. Han pegede på, at det i Sverige i højere grad end hos os var almindeligt, at klasselæreren ud over modersmålsundervisningen havde en del andre fag med klassens elever. Hvis danske lærere fik en sådan ordning, ville der være mulighed for en samvirken mellem dansk og andre fag.

I januar 1924 viste Nørlyng i Pædagogisk Selskab en geografi-time med 5. klasse. Han lod først børnene arbejde med udfyldning af konturkort, hvorved et navnestof blev slået fast, samtidig med at visse geografiske problemer blev klarlagt. Derefter fulgte udvidet læsning.

Samme år skrev Nørlyng om hjemstavnslære med større børn. I sin artikel omtalte Nørlyng de historiske årbøger, der udkom rundt om i landet, hvori der tit fandtes hjemstavnsskildringer af præster eller lærere, husmænd eller gårdmænd, håndværkere eller købmænd. Om sig selv fortalte Nørlyng, at hjemstavnsinteresse

havde fulgt ham fra drengeårene, og at han ikke kunne rejse gennem en dansk egn uden at blive interesseret ikke blot i dens topografi, men i geologi, arkæologi, historie m. m. Og han mindedes sine oplevelser, fra dengang han som ung vinterlærer boede på Ribe-egnen: Domkirken, Dronning Dagmar, Valdemar Sejr; hede og mose; oldtidshøje.

Så rejste han spørgsmålet om hjemstavnslære i den store by, han gav eksempler på egnet stof, og han anbefalede, at undervisning af den art skulle have en plads i 7. klasse, og at et hjemstavnskort over Københavns forskellige dele burde udarbejdes.

Kort efter foranstaltede skolevæsenet en hjemstavnsvandring med Nørlyng som leder. Den gik til Brønshøj-området, og deltagere blev en oplevelse rigere.

1927 udgav Nørlyng sammen med *A. G. Andersen*, *F. C. Jørgensen (Kaalund-Jørgensen)* og *S. F. Nørlyng* et nyt værk: *Fortællinger af vort Folks Historie*, i fire bind og med en tilhørende billedbog. I en anmeldelse hed det: „Disse historiske bøger vil blive modtaget med glæde i skolekredse; thi der er dermed kommet en ypperlig håndbog til at fortælle efter og et værk, der med sine spørgsmål og opgaver i forbindelse med udfyldende læsning vil tilfredsstille dem, der ønsker et sundt arbejdsskoleprincip indført også i historieundervisningen“.

Året efter kaldte man igen på Nørlyng til at give en undervisningstime og holde et foredrag i Pædagogisk Selskab. Han kom sammen med en 5. klasse fra Øresundsvejens skole. Emnet, han tog op, var 1807, et emne, der var begyndt hjemme på skolen og nu fortsattes med samtale om fastlandsspærringen, elevfortælling ud fra billeder eller læsning, en enkelt elevs skildring af Willemoes 1801 og 1808, citat af „De Snekker mødtes“ m. m.

Da undervisningsplanen havde set lyset 1927, fandt Nørlyng anledning til igen at tage spørgsmålet om hjemstavnsundervisning

op. Han fandt i planen udtrykket „samling om Danmark“, men savnede et afsnit om børnenes by, København. Han foreslog da, at man i den sidste del af 7. skoleår skulle tage op 1) en behandling af det byafsnit, som børnene havde hjemme i, 2) en samlet gennemgang af hovedstaden, som den havde udviklet sig siden Absalons tid, 3) byens betydning i det danske rige.

I en sidste artikel om hjemstavnsløse fortalte Nørlyng, at hans drenge tit efter en fridag kom med stile om noget, de havde oplevet en sådan dag. Han gav to eksempler.

Nogle drenge havde besøgt Trinitatis kirke for at finde mindesmærkerne for Ewald og Wessel uden for kirkebygningen. En af drengene havde da set en gravsten, der stod op mod kirkemuren, og på den opdaget sit eget sjældne efternavn. Hjemme havde han derefter fundet ud af, at det var hans oldefar, som havde været professor, der mindedes på dette gravmæle. Og til sin lærer skrev han derefter en udførlig stil om det, han havde set på byturen, og om det, han ved bøgernes hjælp havde fundet frem til.

Den anden stil, Nørlyng drog frem, var fortalt af en ret uudviklet dreng. Han havde været på Christianshavn og der set nulpunktstenen, hvorfra vejlængder beregnes. Han tegnede den og skrev:

„Min bedstefar er brolægger, og han har brolagt randen omkring målestenen. Der havde først været to andre brolæggere ude og lave det, men det blev kasseret af arkitekten og ingeniørerne, men da bedstefar lavede det, blev det godkendt. Han har været med til at brolægge Muslingeskallen, og i sommer var han inde i Kavalergården og brolægge der. Han er nu 80 år og går på arbejde endnu.“

Til sidst skal nævnes, at Nørlyng var med i det udvalg, der overvejede undervisningen i en forsøgsklasse for de ældre elever, han var den ledende ved udarbejdelsen af forsøgsplanen 1934 og

var medlem af det ministerielle udvalg, der udarbejdede Den røde betænkning. Om hans indsats på disse punkter fortælles der senere.

Eksamensmellemskolen

For at forstå den eksamensfri mellemskoles udvikling, må man huske nogle hovedpunkter om den mellemskole, der byggede på lov af 24. april 1903. I det følgende vil der blive gjort rede for det væsentligste, men først om de erfaringer, jeg selv har gjort som elev i den.

Jeg kom i 1. mellem 1905. Halvdelen af mine klassekammerater var fra den by, hvori skolen lå, den anden halvdel, hvortil jeg hørte, var fra de omliggende landsbyskoler. Vi har sikkert været blandt de kvikkeste i de hjemlige skoler. Mange af os kom med tog til skolebyen. Også jeg, men jeg havde desuden en halv mils vej at gå, inden jeg nåede stationen. Man tør nok deraf slutte, at mine forældre fandt, at det var værdifuldt for mig at komme i denne nye skoleform.

Det syntes jeg også selv. Den styrkede i høj grad min læselyst og videbegærlighed, og hjemmearbejdet tyngede mig ikke.

Som tidligere nævnt, blev jeg efter min lærereksamen selv ansat på en realskole. Selve skoleformen fandt jeg udmærket, og den gav mig ingen bekymringer. De kom først, da jeg 1918 blev lærer i storbyen.

Mange af læserne vil kende navnet *Rudolf Bruhn*. Nu huskes han først og fremmest som forfatter til den lille perle „Sørens Spille“, fortællingen om en Vestrebrodreng, bedstemors dreng, lille, levende, nysgerrig, så at han hver dag finder et eller andet af interesse i sin første-klasse-verden – i historien er det en spille-

dåse. Rudolf Bruhn har også skrevet „De seks“, en roman fra et seminariemiljø.

Jeg lærte Rudolf Bruhn at kende, da jeg endnu kun var en stor mellemskoledreng. Han kom til vor by en 14 dages tid og boede hos folk, vi kendte. Som ung, frisk, humørfyldt og med et poetisk sind husker jeg ham over de mange år. Han sang og spillede, læste, digtede og havde lyst til at agere. Som nybagt lærer kom han senere til hovedstadens skolevæsen.

Da jeg selv blev lærer i København, håbede jeg, at bekendtskabet kunne genopfriskes. Det skete dog ikke, han døde i oktober 1918 af Spansk syge. Men kort forinden skrev han i lærernes blad, Københavns Kommuneskole, en artikel om mellemskolen, og han lagde ikke fingrene imellem. Som en abbed Sieyés skrev han om grundskolen, modsat mellemskolen:

Hvad er grundskolen? – intet.

Hvad bør den være? – alt.

Hvad ønsker den at være? – noget.

„Grundskolen hviler i sig selv“, siger han, „den er et mål i sig selv. Det er selve barnelivet, det gælder.“ Han sammenligner den gældende skoleordning med en forhugget træstub, topskuddet er hugget af ved 4. skoleår og podet ind på en sidegren, der tynger det hele ned. Mellemskolen har overlevet sig selv.

Det, han havde skrevet, gav mig meget at tænke over. Jeg kom vel aldrig til helt at dele hans syn på mellemskolen; jeg syntes, den var et værdifuldt skud på skolens stamme og var meget glad, da jeg ved min københavnske skole fik mellemskoletimer i historie og geografi. Men jeg forstod, at Rudolf Bruhn havde ret i sit sociale syn på de klasser, der blev tilbage efter afgang til mellemskolen.

Denne opfattelse deltes af mange, og gang på gang kom den til orde i tale og skrift. Dette var således tilfældet ved et stort pædagogisk møde om optagelsesprøven til mellemskolen 1927. Ved denne lejlighed takkede mødets leder, Hans Kyrre, foredragsholderen, kommunelærer *N. Laustsen*, Frederiksberg, ikke blot for den måde han belyste mødets emne på, men tillige fordi han havde syn for det store problem, der knyttede sig til afgangsklasserne uden for mellemskolen. Under diskussionen efter indlederens tale tolkede lærerindeforeningens formand frk. *Lykke Sørensen*, manges tanker, da hun sagde: „6., 7. og 8. klasserne skal gøres så tiltrækkende og gode som muligt, så forældrene kan se fordele ved at lade deres børn afslutte skolegangen dér. Ønsker de dem i mellemskolen, skal børnene uden særlig træning kunne klare en prøve i dansk og regning.“

Optagelsesprøven var i det hele taget genstand for mange overvejelser. Oprindeligt var det sådan, at de små „kandidater“ både var til en skriftlig og mundtlig prøve. Jeg har således nogle gange været eksaminator i naturhistorie ved en fremmed skole med fremmede børn for at undersøge deres forståelse og viden i dette fag og give dem en karakter. Senere gik man over til kun at have skriftlige prøver i dansk og regning. Disse prøver skiftede tid efter anden karakter. Således lod man i regning eleverne klare 10 minutters prøver og 20 minutters foruden iklædte opgaver. Hensigten var at undersøge både hurtighed og sikkerhed hos eleverne. En overgang var de genfortællinger, man prøvede i, udformet sådan, at der kunne gives points for hvert enkelt afsnit for at konstatere, i hvor høj grad eleven havde „fået det hele med“. – Langt senere udvidede man prøverne til alle klassens elever, så at man kunne få en stor spredning, formentlig svarende til elevernes evner. På den måde mente man at kunne gennemføre prøven mest retfærdigt; hensigten var tillige at skærpe den, så at færre børn

kom i E.M. Man glemte helt, hvor nedslående det måtte være for mange børn at blive sat til et stort arbejde, som de ikke havde mulighed for at gøre blot nogenlunde tilfredsstillende. – Det var ikke så underligt, at man fandt på udtrykket „embedseksamen i 11 års alderen“.

Men gennemgående holdt man, især i byerne, fast ved mellemskolen og mellemskoleksamen. Noget anderledes var det på landet, hvor mange lærere var kede af at miste de bedste elever uden selv at have mulighed for at komme til at undervise mellemskolebørn.

Ofte var mellemskolens indhold og undervisning til debat i skolekredse. Københavns tidligere skoledirektør, *Niels Bang*, talte således i 1923 om mellemskolens problemer. I den anledning skrev kommunelærer Thorkild Jensen (1933 selv skoledirektør): Nej, vor nuværende mellemskole bør bevares. Optagelsesprøven skal skærpes, men rammerne må ikke ændres. Denne skole er god og har været til gavn og glæde for tusinder af elever. Nogle måneder senere stod Thorkild Jensen selv på talerstolen som defensor for mellemskolen. Ildfuldt og veltalende var hans forsvar for den, og et stærkt bifald hilste hans „Lad os stå sammen om at afslå den storm, der er rejst mod mellemskolen.“

1925 kom hele mellemskoleundervisningen til debat i de københavnske lærerforeninger. Overanstrenger mellemskolen sine elever? hed det, og mange mente, det var tilfældet. Der blev drøftet, om det kunne være rimeligt at kræve geometriske tegninger udført med tusch, og om man ikke forlangte for meget tegnearbejde til fag som fysik og geografi. Man kom også ind på, at skoleformens „fædre“ på ingen måde havde tænkt sig et lektieterperi, som det man nu kunne finde i mange klasser. I den forbindelse blev der sagt, at så godt som alt arbejde burde udføres på skolen, så lidt som muligt hjemme, så blev der ikke tale om terperi. Fossing

sagde, at han frygtede mellemskolen blev for meget af en lektie-skole, netop fordi den var en eksamensskole. Til sidst talte frk. Lykke Sørensen om det meget „frivillige“ arbejde, børnene var med til på skolen, f. eks. læsestueopgaver, skolekomedie, korsang o. lign. Han sluttede: „Mellemskolen er et godt træ med friske skud, men der er også vildskud; dem må vi se at skære bort; gør vi det, kan det smukke træ stå endnu i mange år.“

Holde i mange år kunne den. Den havde forældretække og elevtække, og helt op imod den tid, da dens dage dog var talte, troede man endnu på en fremtid for den, og det var nærmest helligbrøde at tale om ændringer. Den skulle bevares!

Indholdsmæssigt skete der ikke store forandringer i mellemskolen, den var støbt i en fast form, og tidens tanker gik som oftest dens dør forbi, lektier og overhøring hørte til dagens orden.

Erhvervslivet og skolen

I tyverne skete det ikke så sjældent, at man fra erhvervsside udtalte sig om skolen. Oftest blev der fremsat bebrejdelser mod den. Den gav ikke sine elever en tilstrækkelig grundig undervisning i hovedfagene, så at erhvervslivets skoler fik et alt for stort arbejde med at rette det forsømte op. Således kom der i 1928 et angreb fra Fællesrepræsentationen for Handel og Håndværk, hvori snedkermester *Rudolf Rasmussen* udtalte, at skolen vanrøgtede sin hovedopgave, nemlig den at lære den danske ungdom læsning, skrivning og regning.

Der kom imidlertid sjældent nogen drøftelse i gang mellem skole og erhverv. Mange lærere blev forstemte over angrebene eller bøjede hovederne i erkendelse af, at det ikke stod helt godt til. Andre

blev vrede, og det var ikke blide ord, der faldt mand og mand imellem.

Efter udtalelsen fra Fællesrepræsentationen tog Ludvig Petersen til orde i „Københavns Kommuneskole“. Han skrev bl. a., at man måtte gå ud fra, at den var givet i bedste tro og mening. „Men hvorfor dog gøre det under basuners klang?“ „Vi trænger til arbejdsro!“ udbød han. Det var jo kun så kort tid siden, skolen havde fået undervisningsplanen af 1927, og man måtte tro, at der arbejdedes med den bedste vilje. Dog måtte det ikke glemmes, at de 14-årige var i en vanskelig alder. Heller ikke, at mange af dem ikke kom i lære straks efter udskrivningen, men måtte gå en tid som arbejdsdreng, og de kundskaber, som i den tid ikke blev holdt vedlige, kunne da let blive glemt.

På Danmarks Lærerforenings repræsentantskabsmøde tog formanden, viceskoleledende *H. A. Svane*, sagen op. Han understregede, at man også burde se på mellemskolens resultater; hele folkeskolen måtte bedømmes under ét. Dette var naturligvis rigtigt, men hjalp ikke 6.-7. klasserne. Det blev endda ofte sådan, at erhvervslivet foretrak elever, der i utide forlod mellemskolen, frem for børn med normal skolegang gennem 7 eller endogså 8 klasser.

Men 1928 lød der også andre toner. I oktober holdt Købmandsskolens direktør, *Marius Vibæk*, et foredrag for københavnske lærere om Folkeskolen og Erhvervslivet.

Hans foredrag kom senere som kronik i Politiken og blev der ved kendt af mange.

Direktør Vibæk deltog ikke i særlig grad i kritikken af skolens resultater. Han nævnte ganske vist klagerne, men sagde, at efter hans mening kunne man ikke nå stort videre i dansk, end tilfældet var, og han gav skolen den ros, at der arbejdedes rationelt og grundigt. Dog fandt han, at man i skrivning var for eksperimen-

terende, og at man i regning lagde for lidt vægt på taltræning. „Erhvervslivet kræver, at lærlingen kan tumle enkle talforbindelser med absolut sikkerhed“, sagde han.

Marius Vibæk søgte også at finde årsager til vanskelighederne. Han hæftede sig ved skolens opbygning og fandt, at den gældende ordning var et forsøg på at føre den lærde skole til bunds i samfundet. Det var blevet en ulykke for den almindelige folkeskole, at tilstrømningen til mellemskolen var så stor. Man burde have skabt en modvægt mod mellemskolen og indset, at folkeskolen først og fremmest har til opgave at uddanne folkets børn til deltagelse i erhvervslivet.

Men hvordan? Vibæk mindedes sin egen barndomstid på landet, hvor man om sommeren kun havde to skoledage, men til gengæld om vinteren var fuldt optaget af skolearbejde på alle søgnedage. Denne ordning havde til følge, at børnene ved at arbejde med i forældrenes virksomhed fik en solid erhvervsmæssig uddannelse.

Nu mente Vibæk, at også byens børn tidligere havde fået en vis erhvervsforståelse ved at have en eller anden form for „plads“ før eller efter skoletid. En række sociale bestemmelser havde imidlertid ført med sig, at en sådan arbejdsindsats var blevet sjælden, ja i hovedstaden var børns deltagelse i praktisk arbejde før det 14. år udelukket, hvis lovens regler skulle følges.

Som en modvægt herimod burde der ud over byen indrettes en række værksteder, hvor børnene under kyndig vejledning kunne arbejde med deres hænder. Mange af de almindelige skolefag kunne knyttes hertil og et helt nyt fag, produktionslære, kunne tages op. På denne måde kunne der skabes en lempelig overgang fra skole til arbejdsliv.

Målet måtte være, at folkeskolen blev en grundskole for erhvervslivet gennem sit arbejde med hovedfagene, ved at udvikle

elevernes håndelag og ved at skabe en vis arbejdsglæde hos de store elever.

Under den diskussion, der fulgte efter foredraget, fremhævede Margrethe Petersen arbejdsprincippet i skolen; dansk, skrivning og regning skal læres, sagde hun, men der skal også være tid til interessedyrkning og til selvstændigt arbejde. Praktisk arbejde som husflid, papsløjd, havebrug, fysiksløjd o. lign. samt laboratorieundervisning vil være af stor betydning for den opvoksende slægt.

Vibæks foredrag fik stor betydning. Skolen og erhvervslivet blev et problem, der optog mange. Og på det nordiske skolemøde i København 1931, slog statskonsulent Kaalund-Jørgensen til lyd for en udvidelse af undervisningspligten med et 8. skoleår.

Omtrent på samme tid tog skoleinspektør Hans Kyrre initiativ til at samle et udvalg til drøftelse af de store elevers problemer. Inden for dette udvalg kom direktør Vibæk, viceskoleinspektør Nørlyng og jeg til at danne en lille undergruppe. Vi diskuterede kulturfag, naturfag og praktisk arbejde, og vi kom ind på problemer som undervisning i produktionslære og indretning af samlinger, der kunne være med til at belyse vigtige erhvervsgrene. For mig som den yngste blev det nogle lærerige møder. Endnu mere betydningsfuld for mit arbejde blev dog en artikel af amtskolekonsulent *Ludvig Mortensen*, Haderslev, hvori han behandlede de ældste folkeskoleklassers undervisning.

Plan for en praktisk arbejdsskole

I slutningen af 1929 fik jeg mit første indtryk af amtsskolekonsulent Ludvig Mortensen, Haderslev. Han talte den 3. december i Pædagogisk Selskab om „Folkeskolens opgaver og muligheder“,

og jeg blev med det samme stærkt optaget af hans personlighed. Ludvig Mortensen var en af de udmærkede pædagoger, der efter Genforeningen havde søgt deres virke i Sønderjylland.

Efter foredraget var der diskussion. Skoledirektør Fossing fremførte de synspunkter, der lå til grund for Københavns nye undervisningsplaner, og brugte bl. a. vendingen: „Hvad foredragsholderen har sagt om interessens betydning for barnets arbejde er jo en sandhed, der skal opdages engang imellem.“ Da Ludvig Mortensen senere svarede, benyttede han lejligheden til, med et smil at sige til Fossing: „Ikke mindst i skolen er det lysten, der driver værket, en sandhed, som skal opdages engang imellem – og efterleves!“

Det var en bærende idé i Ludvig Mortensens pædagogik, at interesse og lyst var stærke drivkræfter i al undervisning. Hans hovedtanker, især om de afsluttende skoleår, vil fremgå af det følgende.

Et par år efter Ludvig Mortensens foredrag i København modtog jeg fra ham „Udkast til en arbejdsplan for en praktisk arbejdsskole for folkeskolens ældste klasser“. Det var kun et duplikeret hæfte på 8 foliosider, men med et betydningsfuldt indhold.

Ludvig Mortensen giver først en oversigt over hele skoleløbet, som han mener bør omfatte 8 klasser. Han deler det i tre hovedafsnit: et indledende, et mellemtrin og et afsluttende. Som grundlag for sin inddeling fremhæver han, hvad han finder karakteristisk for børnene i de tre perioder.

a) Det indledende afsnit: Lysten til legende arbejde eller arbejdende leg er det centrale psykologiske kendetegn.

b) Det mellemste afsnit: Barnet er i psykologisk ligevægt, befinder sig vel ved skolearbejdet, er meget modtageligt for systematisk træning og opøvelse i færdighed og kundskab. Træningen bliver derfor det centrale i denne periode og bør i det væsentlige

tilendebringes, inden perioden slutter. Ved slutningen af perioden bør de sædvanlige skolefags „lille tabel“ være indøvet og lært. Klasseundervisning indtager derfor en stor plads.

c) Den sidste periode er præget af overgangsalderens gode og dårlige sider. Barnet føjer sig nu mindre let efter den ydre autoritet, vil være medbestemmende om sit arbejdes indhold, form og mål, trænger mere til vejledning og tilskyndelse end til befaling. Pædagogisk bør denne periode derfor blive karakteriseret ved anvendelse af det lærte, opøvet i den foregående, på løsning af værdifulde opgaver, stillet ud fra barnets naturlige interesser eller fra interesser, vakt gennem undervisningen, ligesom der bør medtages fag af særlig betydning for det praktiske liv.

Dette er naturligvis en meget summarisk karakteristik, spændende over otte barneår. Glemmes må bare aldrig de mangeartede individuelle hensyn, der må tages fra første til sidste skoledag.

På sin lune måde udtrykte Hans Kyrre engang tredelingen med de gamle fyndord: „Al begyndelse er svær“, „Dyden har vi i midten“, „Når enden er god, er alting godt“. Lærere vil nok nikke genkendende hertil og huske, hvor vigtigt, men også hvor vanskeligt det er, at få de små godt i gang; – hvor nemme (flittige og fornøjelige) børnene er i de midterste klasser; – hvor væsentligt det er, at få arbejdet i de sidste skoleår til at forløbe under dobbeltmottoet: attraktivt, effektivt.

Efter at have talt om alle børnene går Ludvig Mortensen over til kun at beskæftige sig med de ældste. Kortfattet nævner han det, de skal arbejde med i skolen: a) øvelsesfag, b) stof hørende til kulturfagsgruppen og naturfagsgruppen, c) fag, der vedrører den legemlige opdragelse og d) praktiske og manuelle fag. – Derefter uddyber han hvert af disse områder.

Om øvelsesfagene siger Ludvig Mortensen, at de i 6. klasse bør

have en særlig stor plads, men de må fortsættes både i 7. og 8. klasse. Regning bør efter hans opfattelse især være anvendt regning, f. eks. til støtte for andre fag, men da er det en forudsætning, at eleverne er sikre i talbehandling og er kendt med regnemetoder. („I de mindre klasser skal børnene lære at regne, i de store skal de regne“, hed det, og noget lignende blev sagt om andre fag). Skal eleverne læse faglitteratur og skønlitteratur, må de have øvelse både i forståelseslæsning og højtlesning. Udarbejdelse af skriftlige arbejder kræver færdighed i retskrivning og kendskab til sproglære. Han slutter: „Derfor må der foregå en målbevidst træning gennemført ved en fast klasseundervisning.“

Om arbejdet med stoffet fra kulturfagsgruppen og naturfagsgruppen siger Ludvig Mortensen, at det må føre til fæstelse af visse hovedpunkter (mindstefordringer); men det pædagogisk og menneskeligt værdifuldeste må tages som et frit, lystbetonet arbejde.

Han fremhæver, at undervisningen ikke bør bygges over skarpt adskilte fag, men over emner, temaer og kundskabsprojekter, så at den i så høj grad som muligt bliver en enhedsundervisning.

Tegning og billedsamling, regning og skriftlige arbejder må træde i kundskabsfagenes tjeneste. Mest muligt bør der stræbes efter, at der arbejdes individuelt, og at der skabes et synligt, håndgribeligt resultat af børnenes arbejde. Men der må også være plads til lærernes levende fortælling og til klassearbejde med overhøring, elevforedrag og samtale.

Også stof af aktuel interesse må der være plads til i skolen, siger Ludvig Mortensen: „Skolen skal ikke være livsfjern og teoretisk, men give svar på spørgsmål, som interesserede elever stiller.“

Amtsskolekonsulent Ludvig Mortensen tænker sig en omfattende legemlig opdragelse i skolen med gymnastik, idræt og svømning. Hygiejnen må have en betydelig plads, og kendskab til det menneskelige legeme er noget meget vigtigt. Hele denne opdragelse kan efter hans opfattelse bedst lykkes hos en og samme lærer.

Efter Ludvig Mortensens plan skal de praktiske og manuelle fag have en betydelig plads i de ældste klasser. Han peger på skolehøvearbejde, sløjd og kvindelige sysler som væsentlige elementer i denne undervisning. I disse fag mente han, må arbejdet blive forskelligt for drenge og piger, og det må deles efter sommer og vinter. Om sløjden hedder det: Der må blive tale om en mangfoldighed af værkstedsarbejde, dels i den faste undervisningstid, dels som fritidsarbejde, men på skolens værksteder og under tilsyn.

Til sidst taler Ludvig Mortensen om vigtigheden af et godt lærersamarbejde og om betydningen af, at rammerne for skolearbejdet er de bedst mulige. Og han slutter: „Personlig tror jeg, at der ved en reform af de øverste klassers undervisning kan gøres et betydningsfuldt fremstød for folkeskolen.“

Et cirkulære om forsøgsarbejde

1931 blev der holdt et stort nordisk skolemøde i København. Mellem fire og fem tusinde skoleinteresserede var kommet hertil for at høre om og drøfte de pædagogiske spørgsmål, der var oppe i tiden. Af de mange foredrag var der nogle, der i særlig grad afspejlede vor hjemlige situation. Margrethe Petersen havde givet sit foredrag titlen „Fra tvang til frihed gennem bogen“. *Vilhelm Rasmussen* skildrede „Nye tanker i opdragelsen“. Marius Vibæk talte om Fagskolens stilling til Almueskolen. Og Kaalund-Jørgensen fremlagde spørgsmålet: Er der mulighed for at udvide under-

visningspligten i Danmark? Også talere fra de andre nordiske lande lagde aktuelle skole spørgsmål frem til debat.

I forbindelse med skolemødet var der arrangeret en stor udstilling. Særlig opmærksomhed vakte den del af den, som vicedirektør Sofus Franck havde stået for. Den havde som motto „Guldet ligger dig for din fod“ og viste eksteriører fra gran- og bøgeskov, sø og strand, stengærde og hede, runddysse, gletscher og grusgrav.

På mødet talte Arvin om forsøgsskole og forsøg i skolen. Han sagde bl. a.: „Ønsket om forsøgsskoler og forsøgsklasser har i Danmark ført til dannelsen af en forsøgsskoleforening, der ønsker at samle alle interesserede lærere og forældre om et rationelt forsøgsarbejde.“

Vi søger at støtte alt forsøgsarbejde i vore skoler, der tager sigte på større udbytte af elevernes selvvirksomhed, og vi arbejder for, at der oprettes forsøgsskoler, som mere rationelt, end det er muligt at gøre det i de almindelige skoler, kan vise os en farbar vej for en friere og selvstændigere arbejdsform.“

Det stærke røre om skolen bidrog meget til forsøgstankens vækst. Også inden for Københavns skoledirektion og borgerrepræsentation vandt den genklang, hvilket gav sig udtryk i, at bystyret bemyndigede skoledirektionen til at sætte forsøgsarbejde i gang, når den fandt tiden moden.

Følgen af dette blev, at skoledirektionen den 2. februar 1932 udsendte et cirkulære til samtlige skoleinspektører i København.

Det havde følgende ordlyd:

Lærerpersonalet ved den af Dem bestyrede skole bedes underrettet om, at lærere og lærerinder, der måtte ønske at opnå direktionens tilladelse til for næste skoleår at undervise på en fra den gældende undervisningsplan afvigende måde, kan fremsætte be-

gæring herom snarest muligt senest den 20. februar. Begæringen, der stiles til skoledirektionen og indsendes ad tjenstlig vej, må indeholde nærmere begrundelse af det fremsatte ønske i forbindelse med en detaljeret plan over den undervisningsgang, som man måtte ønske at gennemføre.

P.D.V.

A. Fossing.

Gennem årene havde jeg fået en stadig større interesse for mit arbejde og i stor udstrækning fulgt med i skoledebatten. Min seminarieuddannelse havde jeg suppleret ved at tage kursus i småsløjd og et første års kursus på Dansk Sløjdlærerskole, og dette kursus havde jeg videreført ved at gå på sløjdkursus hos den kendte ungdomspædagog, *Folke Jacobsen*, „Ellekilde“, hvorefter jeg nogle år havde timer i Sløjd som centralfag ved den københavnske ungdomsskole.

Gennem min lærer på sløjdkursuset, *Kristian Haunsø*, var jeg blevet kendt med skolehvearbejde og havde en årrække været lærer ved denne fritidsundervisning. 1924–25 havde jeg årskursus i historie på Lærerhøjskolen hos magister *Gunnar Nørregaard* og fik da lejlighed til i ikke ringe udstrækning at arbejde med selvstændige opgaver, og året efter meldte jeg mig til Lærerhøjskolens fjernstudium i historie og udarbejdede fem større opgaver til Nørregaards bedømmelse. Endelig havde jeg 1929–30 årskursus i pædagogik og psykologi med dr. phil. *Axel Dam* og professor *Edgar Rubin* som lærere. Samtidig fulgte jeg forstander *Vilhelm Rasmussens* pædagogiske forelæsninger og deltog i de diskussioner, der opstod efter foredragene.

Jeg mente derfor, at jeg havde et ikke helt ringe grundlag for at prøve et forsøgsarbejde, og da jeg netop i skoleåret 1932–33 skulle have en 6. klasse, sendte jeg følgende ansøgning til skolevæsenet:

Til Direktionen for Borger- og Almueskolevæsenet i København.

Undertegnede tillader sig herved ærbødigt at søge om lov til for næste skoleår at undervise en 6. drengeklasse på en fra undervisningsplanen afvigende måde.

Min begrundelse for en sådan undervisningsfrihed er ønsket om at kunne bidrage til, at der hos de store drenge skabes forøget lyst til skolearbejdet og glæde over skolelivet, men tillige ønsket om at vække deres interesse for de voksnes samfund, de skal gå ud i, når skoletiden er endt.

Yderligere begrundelse er fremsat i medfølgende plan, der også omfatter 7. og 8. klasse, da det er mit håb, såfremt arbejdet lykkes i 6. klasse, at få lov til at fortsætte med det i de to næste klasser.

Den ugentlige undervisning omfatter som nu 33 timer. Disse tænkes fordelt således, at der til en kulturfagsgruppe anvendes ca. 19 timer, hvoraf til religion 2, til sang 2 og til tysk 3, til en naturfagsgruppe ca. 10 timer og til gymnastik 4 timer.

Der vil blive ført dagbog over alt vedrørende arbejdet. Denne vil til enhver tid stå til de tilsynsførendes disposition og vil formentlig sammen med børnenes udarbejdelser være et udtryk for, hvad der er nået ved undervisningen.

Ærbødigt

Til denne ansøgning vedlagde jeg en ret udførlig arbejdsplan, som jeg ventede at kunne følge. Dette skete også i det store og hele, men naturligvis måtte jeg engang imellem „tage afstand fra mig selv“ og ændre det oprindeligt tænkte.

I det følgende nævner jeg kun nogle hovedpunkter, men vil i senere kapitler komme ind på enkeltheder i mit og mine klassers arbejde. Planen i sin helhed findes i *Vor Ungdom 1932*.

Om litteraturlæsning: „En bestemt læsebog tænkes ikke brugt,

men fra skolens læsestue hentes bøger, hvori man finder egnet stof. Dette må vælges med stor omhu, det må ligge børnenes tankegang nær, så at det umiddelbart interesserer dem og griber dem, det må omfatte væsentlige ting af den ældre litteratur, men det må også hentes fra de bedste af vore nulevende digtere. Hvor der læses brudstykker, må der gives børnene et kort helhedsbillede af værket. I tilknytning til børnenes egen litteraturlæsning må læreren læse højt for dem.“

Om skriftlig dansk: „For at oparbejde så stor sikkerhed som muligt i retskrivning, vil der daglig blive trænet heri. – Den øvrige undervisning henlægges til fagene. Genfortælling i den nu kendte form bruges ikke. I øvrigt vil stilene blive vidt forskellige.“

Regning: „En særlig plads i regneundervisningen indtager den daglige træning. Træningen indrettes således, at eleven stadig fører regnskab over sin færdighed.“

Skrivning: „Som særlige skriveøvelser får eleverne de almindelige blanketter til udfyldning, ligesom udformning af annoncer, svar på sådanne og indøvelse af korte breve finder sted i skrive-timerne.“

Historie: „Gennem besøg ved bygninger og mindesmærker, på museer og arbejdspladser, ved havn og på torv søges skabt interesser, der kan danne udgangspunkt for videre arbejde på skolen.“

Geografi: „Geografien opbygges ud fra hjemstavnen, denne først taget i snævrere betydning som det område, der kan undersøges ved selvsyn, senere i videre betydning som det for København større hjemstavnsområde, Nordsjælland.“

Fagsamarbejde: „Fagene dansk, historie og geografi er i foranstående plan behandlet hver for sig. Men praksis vil forme sig som en enhedsundervisning, hvor stoffet belyses, snart fra én side, snart fra en anden. Der opstilles derfor heller ikke nogen fast

timeplan, som kræver, at undervisningen hører op, når klokken ringer.“

Skolehavearbejdet: „I skolehaven udføres først og fremmest en række havemæssige arbejder; der graves og rives, sås og plantes, der værnes om planternes vækst, og høstes når frugterne er modne. Arbejdet er dels enkeltmandsarbejde, idet hver elev har sit eget stykke jord, dels fællesarbejde på et jordstykke, der dyrkes af alle eleverne i forening.“

Naturhistorie: „Karakteristisk for naturhistorieundervisningen som helhed er dens stadige byggen på børnenes egne iagttagelser af de levende dyr og planter i skolehaven.“

Værkstedarbejde: „Undervisningen omfatter først og fremmest træsløjd, men eleverne lærer desuden at benytte det almindeligste værktøj, der anvendes ved metalsløjd, så at de kan lave simple modeller til fysiske forsøg.“

Første forsøgsår

Der gik ikke lang tid, før jeg fra skoledirektionen fik svar på min ansøgning med den ønskede tilladelse til at forsøge delvis nye veje i skolearbejdet. Så kunne jeg for alvor begynde på forberedelserne.

Af en eller anden grund, som jeg ikke husker nu, skrev jeg en vurdering af min klasse, som jeg fandt den nu ved slutningen af 5. skoleår. Jeg har vel ligesom villet fortælle mig selv, at den spredning, der i høj grad karakteriserede klassen, opfordrede til nøje eftertanke ved planlægningen af arbejdet og udformning af opgaver. Sandsynligvis har jeg også tænkt på det særlige ansvar, der fulgte af, at der i klassen var i hvert fald 5–6 drenge, som efter deres evner kunne have klaret mellemskolen.

Jeg skrev følgende: Klassen, der nu som 6. skal undervises efter den nye plan, kom i skole 1927. Gennemsnitlig har den haft et elevtal på 40. Af de elever, der kom ind i første klasse, er 26 tilbage. Til mellemskoleprøven indstillede sig 10 elever, hvoraf 9 bestod prøven. 7 andre drenge – hvoraf 5 rigtig flinke – havde oprindeligt meldt sig til prøven, men da forældrene hørte om forsøgsarbejdet i 6., 7. og 8. klasse, viste de skolen den tillid at lade børnene blive. Forsøgsklassen begynder med 31 elever.

Klassen er efter min mening jævnt velbegavet. To af eleverne har dog meget små evner, den ene af dem blev i sin tid, da han gik i en anden klasse, optaget i værneskolen, men forældrene ønskede ikke, han skulle gå dér, og han kom så i min klasse. To andre har også små evner, og én er tilbage på grund af sygdom. Jeg har dog ikke ment det nødvendigt på noget klassetrin at efterlade oversiddere eller få børn flyttet til særklasser. Ved årsprøverne har klassen gerne ligget lidt foran de tilsvarende klasser på samme trin.

Lige fra første klasse har jeg søgt at få forbindelse med hjemmene. En stor del af disse har tilsluttet sig skolens forældrekræds, og praktisk talt alle har jeg fået i tale ved klasseforældremøder. Forholdet mellem skolen og hjemmene har altid været det allerbedste.

Jeg kunne have tilføjet, at mine drenge havde prøvet forskelligt af det, der var oppe i tiden. Vi havde i første og anden klasse haft rigeligt regnemateriale (Arvins talkort og regnepinde). Selv havde jeg lavet „sættekasser“ (tegneunderlag + tomme tændstikæsker + hjemmelavede bogstavbrikker), så vi tidligt blev fortrolige med bogstaverne og snart på skolebordet kunne lægge ord og sætninger, der supplerede arbejdet med ABC-en. Ved hjælp af sættekassen begyndte drengene inden længe at lave små historier, gerne i form af sætninger, der fortalte et eller andet fra deres

egen verden. Dette førte igen med sig – da skrivefærdigheden blev større – at børnene hjemme skrev småstile, som de bragte med til skolen, hvor jeg så læste dem højt som eksempler. Om- trent fra 3. klasse begyndte de at illustrere små fortællinger. I denne klasse havde vi geografiværelset til rådighed en time om ugen, og den blev snart en fristund, der bød på oplæsning af historier og ud fra dem samtale om mangt og meget. Illustrationer fik vi ved at lægge drengenes tegninger i lysbilledapparatet og vise dem på lærredet. Frit arbejde blev fra nu af noget attrå- værdigt.

I det følgende skal jeg nu prøve at skitsere nogle undervisnings- situationer fra forsøgsklassen og fra dem at trække et par linier frem mod nye opgaver. Det siger sig selv, at det må blive meget sammentrængt.

De småhaver, vi havde haft allerede fra maj, stod nu efter ferien i fuldt flor. Der var nok at tage fat på og glædes over. Dog blev der også tid til andet end det egentlige havearbejde. I et hjørne af den store skolehave fik vi lov til at indrette en sam- lingsplads. Vi købte stolper og brædder, vi savede og gravede og fik lavet nogle primitive bænke, hvor vi kunne sætte os og snakke om havearbejdet og andre ting, vi havde for. En af vore opgaver var en slags geologisk undersøgelse af de øverste jordlag i haven. Vi gravede os ned. I hold på 5–6 arbejdede vi med spader og skovle, nåede gennem muldlaget ned til ler og sandblandet ler, og fandt i jordlagene granit og flint, sandsten og skifer. Det vil forstås, at en cykeltur til Jonstrup Vang og en udflugt til Stevns Klint gav andre brikker i problemet Danmarks tilblivelse, og at læsning om Østdanmarks geografi en skønne dag rundede dette spørgsmål af. – I vor udgravning fandt vi mørktfarvede regn- ormegange, der i den tørre sommer gik ret langt ned. Senere, da

det blev mere efterårsagtigt, gjorde vi andre iagttagelser over regnormens levevis, og til sidst tog vi billeder og bøger til hjælp. På samme måde fik vi lejlighed til at studere sommerfugle, biller, snegle og edderkopper. – Årets dejlige septembervejr førte til daglige iagttagelser og notater: den stadig kortere dag, jævndøgn; varme, vind og væde.

Efter den københavnske undervisningsplan var geografipensummet i 6. klasse de fire verdensdele uden for Europa og i 7. klasse Danmarks geografi. Dette stof delte jeg sådan, at Danmark øst for Store Bælt samt Asien og Afrika læstes i 6. klasse, det vestlige Danmark sammen med Amerika og Australien i 7. Det var mit ønske i begge klasser at kunne begynde med noget hjemligt og derfra nå ud til det fremmede. Jeg mente desuden, at denne ordning ville kunne give nyttige gentagelser af vigtigt stof, når drengene kom i 7. klasse.

Det passede bedst for vort arbejde at tage Nordsjælland og Østdanmark som de to første områder, og en skønne dag blev så vestsjællandske egne vort emne.

Emnet startede vi med en samtale ud fra drengenes forhåndsviden: steder de havde besøgt, forhold de vidste besked med. Og så en del af, hvad jeg havde kendskab til, blev der brug for i denne orienteringstime.

Derpå tog vi fat på en grundig gennemgang af kortet. Fra et bestemt udgangspunkt (Korsør) læste vi os frem på det ved flittig brug af, hvad vi før havde lært om verdenshjørner, længde og bredde, kortsignaturer og målestok. Derefter tegnede vi selv kort over den del af Sjælland, der lå vest for Isefjord og en linie fra Bramsnæsvig til Stignæs. Kortet var et udfyldningskort, som jeg havde lavet ved hjælp af en hektograf; til mig selv havde jeg ved lysbilledapparatets hjælp fremstillet et stort kort på maskinpapir,



6. klasse før et forældrebesøg. På bordene ligger mapper til skriftlige arbejder, m. m., æsker til fundne sager, et sløjdarbejde (navneskilt til egen have). Mellem rækkerne et udstillingsbord.

og det tegnede jeg på, samtidig med at hver dreng arbejdede med sit. Fra tidligere kortarbejde var vi øvede i at udføre sådant arbejde propert og pænt.

Nørlyngs geografibog „Danmark“ var fra nu af fremme i hver geografitime. Dens indholdsfortegnelse, register og byoversigter hjalp os til hurtigt at kunne få oplysninger, som vi alle havde brug for, men også sådanne, som den enkelte kunne have nytte af ved udførelse af mellemarbejder (f. eks. Bromølle, mindesmærket på Odden Kirkegaard o. a.).

Allerede fra første time begyndte vi at samle sammen til det mindstestof, der skulle blive som et skelet af viden.

En tid standsede vi ved Vestsjællands store moser, hvis tilblivelseshistorie blev tydeliggjort ved hjælp af små skitser, der fortalte om klimaets skiften og plantevækstens ændringer i den lange periode fra istidens slutning til vor egen tid.

Også mosens dyr og planter kom vi ind på og fjøede derved ny viden til det, vi havde iagttaget og drøftet i skolehaven, f. eks. om insektlivet, og vi blev opmærksomme på de vidt forskellige dyreverdener de to steder.

Men mosen kunne også vende tankerne i en helt anden retning. Den kunne fortælle om oldtidsmennesker, og om dem samledes nu en tid vor opmærksomhed. Jeg begyndte med at læse lærer *M. J. Mathiasens* beretning om Mullerupfundet: „Jeg var begyndt at lave en samling i skolen og havde bedt børnene bringe mig ting, som de syntes, der var noget mærkeligt ved. I maj måned kom en lille pige, Anna Hansen, og gav mig et par småting, som lignede grove hæklenåle af ben, og som hendes fader havde fundet i mosen. Da jeg kunne se, det var noget mærkeligt, gik jeg derud med alle skolebørnene og rodede i tørven, hvor vi fandt forskellige ting. – Da vi kom hjem fra mosen, skrev jeg straks til Nationalmuseet, og hurtigst muligt kom folk derfra og begyndte sammen med arbejdere fra egnen en systematisk undersøgelse.“

Nu tog jeg op af lommen en lille flinteøkse, en skraber og nogle flækker, som jeg tid efter anden havde fundet i skolehaven lige ved skolen, jeg nævnedes „Danshøj“, en bronzealderhøj i vort kvarter, som alle børnene kendte, og fortalte om en samling oldsager fra kvarteret ved Valby Bakke, der i det gamle Nationalmuseum lå i et skab for sig selv. Til sidst tog jeg en skuffe frem med forskellige flintsager fra skolens samling. Børnene fik dem i hænderne, mærkede sig de glatte, spidse eller skarpe sten, og lærte at lægge mærke til slagbullen på de afhuggede flintflækker.

Så var tiden inde til arbejde med opgaven: se billeder og selv finde andre til indklæbning, høre og læse, fortælle, tegne og skrive om Danmarks oldtid. Og vi sang sange, hvori træk fra oldtiden var berørt, f. eks. Johannes V. Jensens „Hvor smiler fager“ med linerne

„med flint har oldbonden tømret, kriget.
Hver spån, du finder i Danmarks jord,
er sjæl af dem, der har bygget riget.“

Ganske naturligt fik andre fund fra Vestsjælland en plads i undervisningen: uroksen fra Vig, Solvogner, jættestuerne i Stenstrup, helleristningen fra Engelstrup (Trelleborg var i 1932 endnu ikke kendt). Det rige stof var interessant, til tider spændende, og gav os mange gode timer. Ind imellem læste jeg for drengene S. Tvermose Thyregods „Friheden tabt og vundet“ om stenalderdrengen Lægast og bronzealderpigen Gerd, som jeg ejede fra min egen skoletid. Den optog dem meget.

Emnet sluttede vi i Nationalmuseet, hvor vi så „vore egne ting“, men nu sammen med mangfoldigheden af fund fra oldtidens forskellige perioder.

Som altid prøvede vi at drage et mindstestof ud af det, vi havde arbejdet med, hørt og set: de tre kulturperioder, fremstilling af våben, værktøj og redskaber, dagliglivet gennem tiderne, klædedragt og bolig, omsorg for de døde, tanker om tilværelsen efter døden.

I det arkæologiske stof kunne elevernes selvvirksomhed tages i brug i høj grad. Men andet stof måtte især bygge på lærerens arbejde. Dette blev i 6. klasse tilfældet, da vi nåede til at beskæftige os med det gamle Grækenland. Jeg genfortalte mange græske sagn og skildrede Iliaden og Odysseen for drengene. Sammen så vi billeder af bygningsværker og skulpturer, hvortil vi benyttede

Henrik Madsens historiske billedhæfter, og i *Skjold Larsens* tegnebøger fandt vi skitser, der kunne støtte forståelsen. Alexander den Stores historie læste drengene simpelthen for hinanden med mine kommentarer til. Til sidst skrev vi en oversigt over det, der var arbejdet med. Og da vi også havde hørt om Rom og om det gamle Ægypten tog vi til Glyptoteket, hvor jeg stoppede op ved vigtige ting fra de gamle kulturlande.

Der er nu givet en skildring af arbejdet med tre af de emner, som vi tog op det første år. Hvert af dem blev taget på sin måde. Om læsestof og læsemetoder er der ikke sagt meget; men det er min agt at gå nærmere ind herpå i kapitlet Reformskole i praksis.

Inden jeg slutter omtalen af skoleåret 1932–33, må jeg sige lidt om træningsarbejdet. Som nævnt, havde jeg i min plan skrevet, at der daglig ville blive trænet 1/2 time i retskrivning, især med ord og ordforbindelser, der sædvanligvis volder mange elever besvær.

Dette program overholdt jeg i det store og hele, men i løbet af skoleåret ændrede jeg opgavernes indhold, så at det ikke alene var et træningsmateriale, men også af betydning på anden måde. Som eksempel på en træningsopgave fra begyndelsen af skoleåret kan jeg nævne: Det er dejligt solskinsvejr i dag. Der kom stærk regn efter tordenvejret. Rug og hvede sås om efteråret. Børnene legede med hundehvalpen. Vort flag er rødt og hvidt. – Bord, fjord, gård, gærde, jord, hård, nord, ord, sværd.

Som det ses, var der nok at passe på for 12-års drenge. Vi tog vanskelighederne frem en for en, dannede nye sætninger, måske sammensatte ord, fandt parallelvanskeligheder (jvf. de sidste 9 ord), lavede ordrækker, hvis ord havde en eller anden forbindelse

med hinanden (navne på håndværkere, skolefag, farvetillægsord o. l.) ledte efter ord med dobbeltkonsonanter, med forvekslingsvokaler, enslydende ord med forskellig stavemåde o.s.v.

Senere gik jeg over til at placere staveord i smådiktater med fagligt indhold; f. eks. skrev vi, da Afrika blev vort emne, dikta-ter som Suezkanalen, Vejret ved Ækvator, Bomuldsplanten o. lign. efter at vi først, som tidligere, havde behandlet staveproblemer m. m.

Da skoleåret var omme, skrev jeg en rapport til skoledirektør Thorkild Jensen, der netop havde afløst Fossing som skolevæsenets øverste leder. Hovedpunkterne gengives her.

På grundlag af skoledirektionens opgaver til skriftlige prøver skrev vi en diktat, som de fleste af drengene kun havde få fejl i, en hel del endda ingen, men, som ventet, klarede et par af eleverne kun denne prøve mådeligt.

Stilene var jeg meget godt tilfreds med. Vi havde i årets løb kun skrevet få genfortællinger af den art, der blev givet til årsprøven, men det havde ikke været omsonst, at vi som oftest i vore emner arbejdede med blyant i hånd. – Jeg tillod mig at fremhæve vor måde at skrive på og fortalte om et af årets sidste skriftlige arbejder, en skildring af et besøg, vi havde aflagt hos Bing & Grøndahl.

Regning var jeg mindre godt tilfreds med. Jeg syntes, vi havde trænet flittigt, og nogle standpunktsprøver, som vi havde holdt midt i året viste, at vi lå lidt over gennemsnit. Men de iklædte opgaver var ikke gået særlig godt. Det var kun sjældent, vi havde haft brug for eller lejlighed til at regne i tilslutning til andet skolearbejde, sådan som jeg havde tænkt mig det muligt.

Forbindelsen af fag til større helheder syntes jeg for det meste var lykkedes udmærket, og vi havde haft både udbytte og glæde

af vore ture uden for skolen. Det praktiske arbejde i have og værksted syntes jeg var gået godt.

Til sidst skrev jeg: „Skoletræthed har jeg ikke mærket hos eleverne. Særlig mange har været interesserede medarbejdere, og alle har vist god opførsel, så året fuldt ud er forløbet harmonisk.“

Næste år skulle vi så fortsætte som 7., og jeg havde den opmuntring, at de tre kolleger, der skulle have 6. drengeklasser, ønskede at arbejde på forsøgsbasis. Vi var så 4 forsøgslærere ved skolen.

Kontrol

Den naturligste kontrol med vort arbejde var naturligvis skoleinspektørens tilsyn. Vor skoleinspektør, Hans Kyrre, fulgte arbejdet nøje og meget interesseret; han havde med sine tanker om en funktionalistisk folkeskole en væsentlig andel i, at forsøget var kommet i gang.

Thorkild Jensen var endnu dengang vort distrikts vice-skoleinspektør, og han besøgte os fire gange i årets løb, hver gang et par timer. Han var i høj grad venlig og forstående, og med sit syn på sociale forhold er der ingen tvivl om, at han meget ønskede, at der kunne skabes en mellemskole for de noget tungere elever, der kunne være lige så tiltrækkende for hjem og børn, som eksamensmellemskolen var for de kvikke. Men efter hans opfattelse stilledes der sådanne krav til lærerens forberedende arbejde, at han havde sine tvivl om, at de gennemgående kunne opfyldes. Men han sørgede for, at der blev givet forsøgslærerne samme timerreduktion, som mellemskolelærerne havde.

Også vicedirektør frk. *Nicoline Helms* kom på besøg, og en gang kom endogså borgmester Kaper for at se, hvordan det gik.

– Han fulgte først drengenes arbejde i haven og overværede derefter en time i skolestuen. I klasseværelset hørte han først på os, men da vi så havde sunget en sang, greb den forhenværende praktiker tøjlerne, og vi havde alle en fornøjelig time med skoleborgmesteren på katederet.

Da Thorkild Jensen blev skoledirektør, udnævntes skoleinspektør mag. art. *Th. Nystad* til vicedirektør. Også han besøgte skolen flere gange, men fik snart mange klasser at følge rundt om i sit distrikt.

Det er i vor tid en kendt sag, at der til et skoleforsøg hører et stort apparat. Børnene skal testes, en kontrolgruppe findes, der skal regelmæssigt føres bog over elevernes kunnen, deres præstationer og fremgang. Vi havde ikke en sådan kontrol. Vi måtte nøjes med – som forstander *Vilhelm Rasmussen*, Lærerhøjskolen, engang sagde det – at lægge mærke til, om børnene var glade ved arbejdet. Og dette er vel det væsentligste ved alt skolearbejde. Men udmærket er det naturligvis, når arbejdsglæde og videnskabelig kontrol kan gå hånd i hånd, som *Helge Jensen* (leder af Lærerhøjskolens praktikundervisning i Arvins tid) har skildret det i bogen i *Individuel Arbejdsform*.

Skoledirektionen blev til stadighed holdt underrettet om forsøgsarbejdets gang. Et par år skete dette ved, at der efter årsprøverne blev givet en opgørelse over forsøgsklassernes resultat sammenlignet med almindelige klassers. Her vises de resultater, der nåedes 1935, da min 8. klasse (8. A) udgik af skolen. Alle nævnte klasser så nær som 8. B og 8. a var på det tidspunkt forsøgsklasser:

Klasse	Stil		Diktat		Skr. Regn.		Skrivning	
	Kvo- tient	Karak- ter	Kvo- tient	Karak- ter	Kvo- tient	Karak- ter	Kvo- tient	Karak- ter
8. A. Dr.	5,42	mg+	5,14	mg	5,22	mg+	5,17	mg+
8. B. Dr.	5,06	mg	4,33	g+	4,54	mg÷	4,83	mg
8. a. Pg.	5,00	mg	3,84	g	5,38	mg+	4,93	mg
7. A. Dr.	4,59	mg÷	4,12	g	4,77	mg÷	5,07	mg
7. B. Dr.	4,57	mg÷	5,15	mg	5,28	mg+	5,36	mg+
7. C. Dr.	4,96	mg	5,19	mg+	5,19	mg+	5,43	mg+
7. a. Pg.	4,49	g+	5,06	mg	4,44	g+	5,57	ug÷
7. b. Pg.	5,09	mg	5,01	mg	4,96	mg	5,57	ug÷
6. A. Dr.	5,32	mg+	5,44	mg+	4,90	mg	5,00	mg
6. B. Dr.	5,07	mg	4,94	mg	5,03	mg	4,90	mg
6. a. Pg.	5,10	mg	5,52	ug÷	4,84	mg	5,38	mg+
6. b. Pg.	5,23	mg+	5,56	ug÷	5,03	mg	5,30	mg+

Skoledirektionen ønskede også, at der fra forsøgsklasserne skulle indberettes, hvorledes alle lærerne mente, at deres elever havde arbejdet, og hvad der var nået. – Et par år krævedes også, at skoleinspektøren blandt årets arbejdssemner skulle vælge ét, som skulle lægges til grund ved den mundtlige prøve, og som vi først fik besked om dagen før prøven.

Jeg har haft lejlighed til at læse det resumé, vicedirektør Ny-stad skrev til skoledirektionen 1936, da 67 klasser i hans distrikt arbejdede efter forsøgsplanen. Det væsentlige gengives her:

Mundtlig dansk: Eleverne læser gennemgående meget, mange går til bibliotekerne; men højtlesningen med artikulering, pau-sering o. lign. får flere steder ikke opmærksomhed nok.

Skriftlig dansk: Det meget skriftlige arbejde synes alt i alt at støtte retskrivningen. Det er naturligt for børnene, at blyant og pen er værktøj, der bruges under læsningen. Arbejdsbøger (map-per) er børnene meget glade for, og hjemmene er interesserede i dem. Tegning og indklæbning af billeder kan tage for megen tid. Mange steder ses skriften at være i fremgang.

Regning: Der undervises efter den almindelige plan. I dette fag er der ingen plads for eksperimenter.

Fagsamarbejde: Kompleksundervisningen giver ved sin uddyben af visse emner mere udbytte end en nogenlunde ensartet behandling af det hele. En stor del elever har sikkert ad denne vej fået en større viden end efter den gamle undervisningsform. Den giver større mulighed for individualisering, da opgaverne kan afpasses efter elevernes evner. Man kan med kompleksundervisningen lettere og mere naturligt tage stof fra det praktiske liv ind i undervisningen.

Sprog: Udtalelserne varierer stærkt, fra „meget ringe“ til „med godt udbytte“. Nogle beretninger fremhæver sprogundervisningens sociale betydning: der bliver lighed med eksamensmellem-skolen, derfor glæde hos forældrene.

Praktisk arbejde: Der er tilfredshed med, at drengene får øget adgang til manuelt arbejde. Om fri sløjd er der delte meninger. Skolehave synes at være til glæde for eleverne.

Ekskursioner og museumsbesøg: Der er sikkert meget at lære ved ture i omegnen og besøg på museer. Nyttens af besøg på fabriker er mere omtvistelig.

Eleverne: Som en rød tråd går gennem alle beretninger, at børnene omfatter arbejdet med stor glæde og interesse.

Lærerne: Disse er gået til arbejdet med stor glæde og energi; men planen stiller meget store fordringer til dem.

Slutbemærkninger: Man får et gunstigt indtryk af forsøgsarbejdet. Et helt andet spørgsmål er, om det kan og bør gennemføres overalt i vore skoler. Forsøgsplanen bør være et tilbud, ikke et påbud. Den gældende plan (fra 1927) indeholder meget godt. Man kan med ikke ringe ret sige, at forsøgsplanen blot er en videreførelse af det, der er lagt en god begyndelse til i den almindelige plan.

Hvilken modtagelse denne rapport har fået, ved jeg intet om. Man ville – og udtrykket blev brugt flere gange – give fair play. Men hvis man nu havde anbefalet, ansporet . . .? Hvis man havde talt mindre om lærernes strenge arbejde, talt mindre om ligheder og mere om forskelle mellem de to planer, rakt en hjælpende hånd. Man gav ganske vist tilbud om instruktionskursus uden for den almindelige skoletid, og lærerne mødte frem i stort tal. Men om man havde understreget vigtigheden af og ønsket om at bygge en ny skole op med så store pædagogiske og sociale fremskridt, at den virkelig var blevet et alternativ til mellemskolen?

Forsøgsplanen af 1934

Der er i det forgående afsnit et par gange talt om en forsøgsplan. Dens tilblivelseshistorie og dens indhold er af interesse for skoleudviklingens videre forløb og omtales derfor i det følgende.

Efter at det københavnske skoleforsøg i 6. klasse var startet fra ferien 1932 holdt kommunelærerforeningen i begyndelsen af 1933 et møde, hvor forsøgsarbejdet og dets fremtid blev drøftet. Efter en diskussion enedes man om at forsøge at finde frem til en forsøgsplan, der i højere grad end en enkelts tanker kunne blive fundament for en videre udvikling. Til at arbejde med en sådan plan valgte forsamlingen skoleinspektør Th. Nystad, vice-skoleinspektør Th. Nørlyng og mig. Fra lærerforeningens bestyrelse valgtes formanden, *V. Mathiasen*, samt lærerne *I. Chr. Starklint* og *P. Honoré*. Et lignende møde holdtes i lærerindeforeningen, og fra begge foreninger anbefalede man interesserede lærere og lærerinder at melde sig til forsøgsarbejde efter planen fra Vigerslev Allés skole.

Sortseere og protestanter fandtes naturligvis også, og som så

ofte før var det Kristian Kjær, der udtrykte sig skarpest: „Lyse håb og flotte, men overflødige antydninger er ikke nok. Vi må forskånes for vage antydninger“, og „Jeg tror ikke på, at sagen klares med flere skolearbejder eller forjættende snak om læsestuer og arbejdsskole“, skrev han.

Jeg skrev et svar på hans indlæg og fremførte bl. a., at skolen ikke kan nøjes med at sige, at med opfordringen fra de to foreninger er initiativet lagt, hvor det naturligt hører hjemme, nemlig hos de enkelte lærere. Nej, det er af den største betydning, at organisationerne står bagved og støtter.

Udarbejdelsen af en forsøgsplan var netop en sådan støtte, og det tjener de københavnske lærere til ære, at den blev skrevet.

Til at begynde med arbejdede Nørlyng, Nystad og jeg på planen som et underudvalg. Men da Nystad udnævntes til vicedirektør, mente han ikke, han længere kunne være med. Han afløstes af skoleinspektør Ludvig Petersen og med ham fik udvalget en indsigtfuld, all-round skolepraktiker som medarbejder.

Udvalget var færdigt med sit arbejde i slutningen af 1933. Det blev forelagt skoledirektør Thorkild Jensen, der fuldt ud godkendte det. Forsøgsplanen blev så trykt og udsendtes i april 1934, så at den kunne bruges som arbejdsgrundlag til skoleåret 1934–35.

Forsøgsplanen indledes med fremhævelse af seks punkter, hvorved den afveg fra undervisningsplanen af 1927:

1. bryder med fagdelingen for kulturfagenes vedkommende.
2. indleder en nyorientering med hensyn til det fagstof, der inddrages i de ældste folkeskoleklassers undervisning.
3. inddrager planmæssige ekskursioner og museumsbesøg.
4. øger timetallet til manuelt arbejde og gymnastik.
5. gør sprogundervisningen frivillig og udvider den til også at omfatte 6. klasse.

6. betragter 8. klasse som den normale afslutning på folkeskoleelevernes skolegang.

Derefter nævner forsøgsplanen hensigten med forsøgene, nemlig at søge klarlagt:

1. om det (trods reduktion i timetal) er muligt gennem koncentration af arbejdet og systematisk træning at opnå tilfredsstillende resultater i kulturfagene, navnlig i dansk.
2. om det er muligt gennem øget selvvirksomhed hos eleverne (manuelt arbejde, iagttagelser, skriftligt arbejde af praktisk art) og ved inddragelse af undervisningsstof, der ligger eleverne nær i tid og sted – bedre end nu at fastholde de ældste folkeskoleelevers interesse for skolearbejdet.
3. om det er muligt at tilrettelægge undervisningen således, at udbyttet bliver tilfredsstillende for de svagere begavede elever, samtidig med at de flinkere elever når resultater, der står i rimeligt forhold til deres evner.

Følgende tal fra planen vil sikkert have interesse: dansk, historie, geografi og naturhistorie, under betegnelsen kulturfag, fik i henholdsvis 6., 7. og 8. drengeklasse 14–12–10 timer, i pigeklasserne 13–9–6. Til praktisk arbejde var tallene for drenge 4–5–6, for piger (håndarbejde, husholdning, fri sløjd) 8–10–12. Gymnastik for drenge 3–4–6, for piger 3–3–4. I alt havde børnene 33 timer om ugen. Dertil kom på frivilligt grundlag 3+3+3 sprogtimer (tysk el. engelsk).

Om kulturfagenes samvirken siges der: Ved overdragelse af kulturfagsgruppen til én lærer og ved ophævelse af grænsen mellem fagene skabes der mulighed for en naturlig og fuldstændig behandling af en række emner, således at disse kommer til at stå

som faste sluttede enheder, hvor iagttagelse, fortælling, læsning og skriftligt arbejde samler sig om disse mål: emnets alsidige behandling.

Derefter giver planen en række eksempler på emner, og det vises, hvordan der kan arbejdes med dem gennem forskellige aktivitetsformer, til en afrunding har fundet sted, og en mindsteviden er slået fast.

Der fortælles endvidere om ekskursioner, museumsture og virksomhedsbesøg, om samarbejde mellem skole og bibliotek, om fysik og fysiksløjd, om erhvervsorientering o. m. a.

I indledningen til afsnittet erhvervsvejledning hedder det: Et af skolens mål bør være at vejlede eleverne om erhvervslivet, og gang på gang vil de i løbet af de sidste skoleår høre om dansk næringsliv for til sidst at få en sammenfattende behandling af det.

Men fra dette videre udsyn over det arbejdende Danmark må skolen i sidste halvdel af 8. klasse, hvor spørgsmålet: Hvad skal jeg være? er brændende, vende sig til den opgave at give sine elever en indstilling over for de enkelte fag.

Om forskellige synspunkter for en undervisning herom handler det følgende kapitel.

En prisopgave

1933 stillede Tuborgfondet 8000 kr. til rådighed for Københavns Kommunalærerforening og Københavns Kommunalærerindeforening. De 6000 kr. skulle bruges til rejsestipendier, mens 2000 kr. skulle anvendes som belønninger for besvarelse af en prisopgave. Senere bevilgedes yderligere et beløb, så at fire af de indsendte opgaver kunne trykkes.

Prisopgavens ordlyd var: Hvad kan den københavnske kommuneskole gøre for at forberede eleverne til det praktiske erhvervsliv? Blandt besvarelsene præmieredes fire, nemlig de af kommunelærerne *Chr. Biilmann, Jørgen Brandt, Johs. Pedersen* og *A. R. Schacht* indleverede.

Også for lærere uden for København stilledes senere beløb til rådighed til lignende opgaver.

I det følgende skal jeg forsøge at give udtryk for de hovedtanker, der lå bag de præmierede besvarelser, dog skal det allerede nu fremhæves, at *Chr. Biilmanns* og *Jørgen Brandts* besvarelser stod hinanden nær, og at der var en vis overensstemmelse mellem de synspunkter *Johs. Pedersen* fremførte, og dem, der lå til grund for min besvarelse.

I sin afhandling vender *Chr. Biilmann* sig først til undervisningsplanen for 6. og 7. klasse fra 1927 og planen for 8. fra 1929. Han finder begge planerne udmærkede og henviser til, at lærerstanden hyldede dem for det nye, de bragte, for den frihed, de gav, og for deres rummelighed.

Alligevel hører man, siger *Biilmann*, om arbejde for nye planer og om forsøg på at finde nye veje, og han foreslår da, at erhvervsfolkene ønsker, fagskolernes klager og udtalelser fra mange forældre tages under overvejelse.

Han finder, at arbejdsskolens tanker allerede har bragt mange fremskridt: selvvirksomheden har fået en mere fremtrædende plads, læsestuearbejde og udvidet læsning har vundet frem og betydet meget for åndsfagene, og laboratorieundervisning har gavnnet arbejde med fysik og naturhistorie.

Tillige fremhæver han den vægt, der lægges på folkeskolens største og vigtigste opgave: dygtiggørelse i dansk, regning og skrivning, f. eks. gennem retskrivningsøvelser, indlæring af dagliglivets

skriftlige arbejder, regning, bogføring og opdragelse til omhu og orden.

Alligevel mener Biilmann, at der mangler noget og stiller det spørgsmål, om det ikke er muligt, at skolen lader undervisningen, især for færdighedsfagernes vedkommende, tage mere direkte sigte på de unges dygtiggørelse til erhvervsarbejdet.

I denne forbindelse nævner han de store økonomiske vanskeligheder, Danmark var ude for under verdenskrisen først i trediverne, og den kamp for eksistensen, som de unge går ud til, så snart de forlader skolen. „Er skolen“, skriver han, „der hvert år må se de unge gå ud til denne kamp, ikke den første, der må sætte ind her og gøre sit yderste og bedste for at komme de unge til hjælp i denne kamp og udruste dem så fortrinligt og hensigtsmæssigt som muligt uden derfor at forsømme den almindelige kulturelle og etiske opdrageropgave, den har.“

Derefter fremsætter han sit ønske for Københavns kommuneskole: „En skole i arbejdsskolens ånd, men en skole, der samtidig i sin undervisning tager direkte sigte på de unges dygtiggørelse til beskæftigelse i erhvervslivet.“ Og han foreslår følgende liniedeelte overbygning, omfattende 6., 7. og 8. klasse.

Drenge: 1. En almindelig linie.

2. En linie med håndværksbetonet undervisning,
3. En linie med handelsbetonet undervisning.

Piger: 1. En almindelig linie.

2. En linie for huslig og social virksomhedsuddannelse.
3. En linie med handelsbetonet undervisning.

Til forslaget hører en timeplan for drenge i de tre klasser og en for piger. Det væsentligste i disse planer er følgende:

Drengenes timetal til manuelt arbejde forhøjes fra 2 til 4 ugentlige timer på alle tre trin; men på håndværkslinien gives i 7. og 8. klasse yderligere fire timer til håndens arbejde. Pigernes huslige og sociale linie lægger ligeledes øget vægt på det praktiske arbejde. Disse forøgelse nås, dels ved at beskære timetallene i religion, dansk og naturhistorie, dels ved ikke at give sprogundervisning på disse linier.

Handelslinien får i 7. og 8. klasse fem eller seks ugentlige timer i tysk eller engelsk, to bogføringstimer i 7. og 8. klasse samt to timer maskinskrivning og to timer stenografi i 8. klasse.

Gymnastik får også øget timetal, men sundhedslære knyttes til de forskellige former for legemsøvelser.

Biilmann foreslår, at der ved udarbejdelsen af læse- og arbejdsplaner til manuelt arbejde, bogføring, maskinskrivning og stenografi søges råd hos Teknisk skole, Teknologisk institut, Købmandsskolen og Fortsættelseskursus.

Skønt ikke få kommunelærere allerede havde erfaringer fra arbejde ved fagskoler og derfor kunne være med til at knytte forbindelse mellem folkeskole og fagskoler, mener Chr. Biilmann, at en skolekommission bestående af skoleautoriteter, repræsentanter for erhvervslivet, repræsentanter for fagskolerne og fortsættelseskursus skulle udforme en endelig plan, så at man fik erhvervsfolkenes garanti for læsestoffets praktiske værdi.

„En sådan kommission, der kun havde elevernes og samfundets tarv for øje, ville kunne give os retningslinierne for den ønskede og tiltrængte differentierede undervisning, der betinger elevernes dygtiggørelse til erhvervslivet,“ står der som slutning på Chr. Biilmanns besvarelse af prisopgaven.

Jørgen Brandts afhandling er den udførligste af de fire. Også han indleder med en omtale af 1927-planen og fremhæver dens mange gode sider: „Men hvorfor er den alligevel så utilfredsstillende, at mange igen ønsker forandring?“ spørger han.

Han prøver nu at redegøre for elevernes, forældrenes og erhvervenes stilling til skolen og til de enkelte fag, for derved at få svar på sit hvorfor. Han mener, at elevernes skoletræthed især skyldes en manglende iver og interesse for arbejdet med hovedfagene. De kan nok være interesserede, når læreren fortæller, eller når de skal arbejde med noget manuelt, ja, også når det drejer sig om læsestuearbejde, elevforsøg o. lign. Men den intensive træning med mindstefordringerne i dansk, skrivning og regning er dem imod, og de når kun småt frem. De har det heller ikke som mellemskolebørnene, der stræber mod en afsluttende uddannelse med forbindelseslinier fremefter.

Brandt mener, at forældrenes kritik er vokset frem af en sammenligning mellem 6., 7. og 8. klasserne og mellemskolen. Uden måske at kende særlig meget til arbejdet i de to skoleformer føler de instinktmæssigt mellemskolen som nr. 1. Mange af dem får af den grund modvilje mod de almindelige folkeskoleklasser og bliver mismodige eller vrede, hvis deres egne børn ikke klarer mellemskoleprøven, men henvises til 6. og 7. klasse samt eventuelt en frivillig 8.

Erhvervene, og det gælder både håndværk, industri og handel, er kritisk indstillede over for skolen. „Lær eleverne at læse, regne og skrive, så vi ikke behøver at bruge fagskolernes undervisningstid til at oplære dem til færdighed i disse fag“, hedder det.

I sin videre fremstilling gennemgår *Jørgen Brandt* derefter udførligt en række landes pædagogiske synspunkter for de ældre elevers skolegang. Han finder både lyse og mørke sider ved de fremmede skolevæseners udformning, kombinerer dem med sine egne

tanker og erfaringer og når frem til de betingelser, som han mener må opfyldes, hvis den danske skole skal tilfredsstille både elever, forældre og erhverv.

Brandt nævner følgende 10 krav til en ny skoleform:

1. Det må være en selvstændig skoleform, sideordnet og sideløbende med mellemskolen.
2. Den må have sit eget navn uafhængigt af mellemskole og underskole.
3. Den må omfatte mindst 3 år.
4. Den må være så differentieret, at den rummer former, som er nødvendige til en forberedelse til senere erhvervsskoler.
5. Der må være en vis margin for overgang fra den ene form til den anden.
6. Den må danne en direkte overgang til de faglige teoretiske skoler, som lærlingene skal besøge i deres læretid.
7. Den må ikke være en erhvervsskole, men en folkeskole.
8. Hoveddisciplinerne må være elementærfagene dansk, skrivning og regning.
9. Undervisningsplanerne må være opbygget således, at de tre år udgør et hele.
10. Den må ikke være en eksamensskole.

Brandt mener ikke, at den nuværende skole opfylder mere end et par af disse betingelser; men han fremhæver på ny, at ånden i undervisningsplanen af 1927 må bevares, og understreger især lærernes frihed til at vælge de midler, som fører til skolens mål.

Men han har sit eget syn på dette mål. Først og fremmest må man stræbe efter at gøre skolen praktisk, han ønsker den ligefrem navngivet som Den praktiske Skole.

Han mener som Biilmann, at skolen skal være liniedelt med en

handelsbetonet linie, en teknisk betonet linie og en almen, men alligevel også erhvervsbetonet linie; dog skal den skarpe liniedeling først fremtræde fra 7. klasse. Men, siger han, det må på ingen måde blive tale om en håndværker- eller handelsskole. Dog må stoffet til de nye fag hentes direkte fra de faglige skolars laveste klasser, og valget af det må naturligvis finde sted efter forhandling med fagskolernes ledelse.

Brandt understregede som sit 10. punkt, at den nye skole ikke må være en eksamensskole. Derimod ønsker han, at hver udgående elev skal have et vidnesbyrd, som giver så udtømmende et billede som muligt af eleven og hans forhold under skoletiden, altså evner, karakter, opførsel, arbejdslyst m. m.

Til sidst nævner han, at Den praktiske skole må omtales og vurderes over for så vide kredse som muligt. Derfor må især forældrene oplyses gennem et skrift, der også bør kunne være til oplysning for børnene, og skolen må sørge for at orientere erhvervslivets folk om sit arbejde og mål. Han finder den side af sagen så vigtig, at han benytter det stærke ord propaganda synonymt med oplysning.

Endelig nævner Brandt som et vigtigt led, at der bør oprettes et institut for erhvervsvejledning. „Måske kunne et sådant erhvervsvejledningsinstitut blive et mellemed mellem skole, forældre og erhverv og derigennem skabe et frugtbart og varigt samarbejde til gavn for alle parter“, slutter Brandt.

Kommunelærer *Johannes Pedersens* afhandling er den korteste blandt de prisbelønnede. Men han når at sige en række rigtige og kloge ting om de ældste elevs skolegang. Karakteristisk for hans fremstilling er den stærke understregning af, at skolen har mange opgaver at løse. „Glem ikke det!“ går næsten som et motiv gennem alt, hvad han skriver.

Første gang kommer dette frem under en omtale af formålet med den københavnske skoles undervisning. Johannes Pedersen fortæller, hvad 1927 planen siger herom og fremhæver: „Det er her meget klart sagt, at det nok til en vis grad er skolens opgave at forberede eleverne til erhvervslivet, men også, at det altid må blive en opgave blandt mange andre.“

Derfor kan titlen „Hvad kan den københavnske Kommuneskole gøre for at forberede Eleverne til det praktiske Erhvervsliv“, aldrig betyde, at det kan være den eneste opgave; nej, denne opgave må tilpasses arbejdet med skolens øvrige formål. Han mener også, at dette omfattende formål ikke alene bør forbeholdes de ældste grundskoleklasser, men også mellemskolens.

Forfatteren kommer derefter ind på hovedfagernes betydning. Den er uomtvistelig, siger Johannes Pedersen, og en principal vil fæste sig meget ved den; men i samme åndedræt vil han sandsynligvis stille en række andre krav til den unge mand eller kvinde, der søger stilling hos ham. Og i næsten alle tilfælde vil det største ønske være, at lærlingen går til sit arbejde med lyst og energi.

På baggrund heraf mener Johannes Pedersen, at skolen skal give følgende væsentlige ting: bibringe eleverne visse kundskaber og færdigheder, opdrage dem til arbejde og belære dem om det praktiske erhvervsliv. Og den enkelte lærer gør da vel i at tilrettelægge sin undervisning således, at eleverne lærer at arbejde interesseret og selvstændigt, at de lærer at tage praktisk på tingene, og at de opdrages til orden, omhu og akkuratesse.

Johannes Pedersen går derefter nærmere ind på skolearbejdet. Først nævner han faget dansk, som har mange andre formål end at bibringe eleverne sikkerhed i ortografi. Disse har ikke nær alle direkte betydning for erhvervslivet, men indirekte ved at give impulser, skabe interesser, orientere og åbne perspektiver. Skriftligt

arbejde er naturligvis af overmåde stor betydning, og skolen bør i stigende grad bestræbe sig for at give dette arbejde en så praktisk form som muligt.

Om regning, der vel er Johannes Pedersens særlige område, siger han, at der må advares imod at „barbere“ undervisningen, fordi der udefra stilles ensidige krav til den. Selvfølgelig er tal-færdighed af den største betydning, men det er også af vigtighed, at eleverne i skolen har set og arbejdet med den slags opgaver, som enhver borger i samfundet kan møde i det praktiske liv. – Om bogføring siger han, at hvis dette fag skal indføres i skolen, skal det ikke først og fremmest være af hensyn til det praktiske erhvervsliv; fagskolen vil vide at give en grundig undervisning heri. Men det vil være af betydning for alle at have kendskab til lidt regnskabsopstilling. Desuden er bogføring et udmærket fag til opøvelse af orden og nøjagtighed, og det er et fag, hvori det vil være muligt at bibringe eleverne en del viden om visse sider af vort samfunds erhvervsliv.

Om de manuelle fags betydning mener opgavens forfatter, at de nok kan overvurderes i en tid, da håndværket mere og mere industrialiseres, og den gammeldags håndværker mere og mere afløses af manden ved maskinen. Sløjdens betydning ligger først og fremmest deri, at eleverne lærer at bruge deres hænder, lærer at tage praktisk på tingene og lærer at arbejde med omhu og nøjagtighed.

Vedrørende kulturfagene fremhæves det betydningsfulde i at komme ind på at give en helhedsundervisning fremfor at bibeholde den stærke fagdeling. Vigtigheden af at lære eleverne at bruge leksika og andre håndbøger understreges, og ligeledes betydningen af at give direkte kundskaber om samfunds- og erhvervsforhold.

Meget af en sådan undervisning vil komme til at foregå i skole-

stuen, og her vil billeder være af stor betydning; men det er af værdi at føre eleverne på besøg i værksteder og industrielle foretagender, så de kan gøre direkte iagttagelser. Sådanne besøg må være vel organiserede.

Johannes Pedersen nærer ingen tvivl om, at arbejdet med samfunds- og erhvervskundskab vil blive et interessebetonet arbejde. Han siger: Det bliver skolens opgave at knytte denne interesse til dens øvrige arbejde og formål.

I slutningen af sin artikel kommer han ind på den tanke at indrette en overbygning på den 3-årige folkeskole i form af en to-årig ungdomsskole. En sådan ungdomsskole kunne med held indrettes med specielle retninger.

Til sidst lyder motivet så igen: „Endnu engang skal det siges, at dette arbejde med forberedelsen til det praktiske erhvervsliv ikke må komme til at overskygge arbejdet med skolens øvrige formål. Opgaven er at indpasse den i dette arbejde.“

I min egen afhandling indleder jeg med at bruge udtrykket Skolen for livet, idet jeg derved både forstår barnelivet, som de store elever nu er kommet til slutningen af, og de voksnes liv, som de snart står overfor. Det må være et hovedformål for skolen at skabe harmoni her.

Derfor understreger jeg, at erhvervsundervisning hører hjemme i de ældste klasser; der må en brobygning til, ja, skabes en helt ny skoleafdeling, en praktisk mellemskole.

Derefter går jeg over til at skildre den forberedelse, der sker gennem skolens færdighedsfag, og fremhæver, at dansk, skrivning og regning altid har sigtet mod dygtiggørelse til at klare sig i erhvervslivet; men jeg fremhæver, at dette arbejde sikkert kan intensiveres bl. a. ved valg af det rette diktatstof og ved at udfinde det rigtige træningsmateriale til retskrivning og regning. Betyd-

ningen af en kombination af læsning og skriftligt arbejde, som det f. eks. finder sted i bogopgaver, understreges også.

I mit arbejde omtaler jeg dernæst de manuelle fag. Jeg peger på, at næsten alle de store pædagoger har fremhævet værdien af håndens arbejde og nævner, at vi i Danmark har gode betingelser for at give undervisning i træ- og metallsløjd, at der er stor interesse for sløjdfysik, og at skolehavernes fritidsundervisning mange steder kan drages ind som led i skolernes opdragelse til arbejde.

Til sidst drager jeg kulturfagene frem. Jeg prøver at vise, at megen erhvervsviden ligger gemt i historie, geografi og naturhistorie: arbejdets historie, erhvervsgeografi, planter og dyr i menneskets tjeneste. Jeg skriver om bøger og billeder, om samlinger af råstoffer og varer, om iagttagelsernes betydning både i det daglige hjemme i skolestuen og på ekskursioner og besøg.

Størst plads ofrede jeg på en gennemgang af opgaver og emner – faglige som tværfaglige – afpasset efter 6., 7. og 8. klassetrin.

Da jeg imidlertid i kapitlet Reformscole i praksis agter at fortælle om skolelivet i en praktisk mellemscole, som mine kammerater og jeg søgte at udforme det ved Ålholm Skole, nøjes jeg her med at afskrive den slutning, jeg gav min besvarelse.

„Gennem målbevidst arbejde med hovedfagene, gennem praktisk virksomhed i værksted og have, ved at vække interesse for det arbejdende samfund og ved at pege på den enkeltes plads heri, kan skolen forberede sine elever til erhvervslivet.“

Den røde betænkning

I 1933 nedsatte undervisningsministeriet et udvalg, der i sit kommissorium fik til opgave at udarbejde læseplaner m. v. for udvidelse af undervisningen i folkeskolens øverste klasser i forbindelse med oprettelse af en 8. klasse. Udvalget skulle endvidere give indstilling om materiale til den udvidede undervisning, give retningslinier og komme med metodiske anvisninger „for at læreren kan blive i stand til at effektuere den udvidede undervisning.“

Til medlemmer af udvalget beskikkedes statskonsulent Kaalund-Jørgensen som formand, samt førstelærer *Henrik Hansen*, skoleinspektør Hans Kyrre, amtsskolekonsulent Ludvig Mortensen og viceskoleinspektør Thorvald Nørlyng.

Udvalget skrev betænkning 1936; på grund af omslagets røde farve fik den straks betegnelsen Den røde betænkning.

På omslaget står nogle kloge og smukt formulerede sætninger om den praktiske mellemskole, som man ventede skulle fremgå af de læseplaner og metodiske anvisninger, man havde givet. Så vidt jeg ved, er Hans Kyrre forfatteren.

Den praktiske mellemskole er en barneskole,
der med udgangspunkt i barnenaturen
giver plads for praktiske fag,
indfører stof fra det praktiske liv,
virker gennem praktiske arbejdsformer
og bygger bro til det praktiske livs skoler.

Vil man vide lidt om, hvordan udvalget så på de børn, denne skole var beregnet for, kan der henvises til s. 26, afsnittet Det psykologiske grundlag.

En af udvalgets første opgaver blev at søge oplysninger og bi-

stand bl. a. hos tilsynet med erhvervsmæssige lærlingskoler. Teknologisk institut i København besøgte man og fik derefter også en udtalelse fra dette.

I disse udtalelser ses naturligvis, at der er interesse for den nye skoleform, man vil oprette; men der er også en god portion skepsis og kritik. Ganske særligt retter man, som så ofte før, skytset mod de resultater, der hidtil var nået. Således skriver Industrirådet, at det efter dets opfattelse måtte være muligt i den gældende 7-årige undervisningsperiode i folkeskolen at bibringe eleverne en sådan færdighed i mundtlig og skriftlig dansk, skrivning og regning, at de i tilstrækkelig grad er forberedte til at overtage lærlingepladser inden for håndværk og industri. Rådet siger, at skolen nok har lagt for lidt vægt på denne elementære del af undervisningen, og det udtrykker endogså tvivl om, at en udvidelse af skoletiden vil afhjælpe mangelen.

Udvalget forstod naturligvis, hvor alvorligt erhvervslivets folk så på dygtiggørelse i færdighedsfagene, og måtte se det som en væsentlig opgave at råde skolen til at være på vagt. Men det forstod også, at en ren terping ville være til liden nytte. Derimod mente man, at det ville være af betydning, hvis færdighedsfagene kunne knyttes til andre sider af skolearbejdet, f. eks. ved behandlingen af kulturfagsstoffet – altså *brug* i stedet for *øvelse*.

I følgende fem punkter vil man finde et program for arbejdet med skolens kundskabsstof:

1. Det må tilstræbes at samle kundskabsstoffet i naturlige grupper, uanset om grænserne mellem de sædvanlige fag derved udviskes eller forrykkes, og der må tillades større frihed og elasticitet i valget af stof og emner.
2. Kundskabsstoffet bør begrænses til, hvad der virkelig har værdi, dels i åndelig-kulturel, dels i praktisk henseende, idet

- man stadig erindrer, at det må svare til barnets naturlige interesse og give svar på de spørgsmål, barnet stiller derudfra.
3. Hvert enkelt emne må fremtræde på en sådan måde, at det for barnet ses som en opgave, der skal løses, eller som et arbejde, der uden hjælp og vejledning, men på så selvstændig måde som muligt, skal føres til ende, og hvori der indgår så mange alsidige øvelser, som det lader sig gøre i læsning og skriftlig fremstilling, beregning, tegning og manuelt arbejde.
 4. Sådanne opgaver må løses ved et roligt fremadskridende arbejde over en passende lang periode.
 5. Arbejdet må ikke udelukkende blive enkeltmandsarbejde, men kan undertiden gøres til gruppearbejde, således at hver gruppe behandler en side af emnet, og at der afsluttes med en sammenfatning af det hele emne eller kompleks.

Af ovenstående punkter ses, at et bestemt princip ligger til grund for skolearbejdet, nemlig en samling af stoffet til helheder. I arbejdsdiskussionen talte man om kompleksundervisning eller gesamtunterricht. Fra disse udtryk går udvalget over til at tale om en enhedsundervisning for til sidst at bruge betegnelsen emneundervisning.

Den røde betænkning bruger derimod hele tiden navnet den praktiske mellemskole. Først hen imod 1937, da den nye skolelov stod for døren, gik man over til at anvende den svage og vage betegnelse: den eksamensfri mellemskole. Årsagen var sikkert det så tit anvendte, lidt forargede spørgsmål: Er da ikke den gamle mellemskole en praktisk skole?

Hvor stærkt ønsket var om at styrke undervisningen i hovedfagene og samtidigt at vælge nye metoder ses af følgende citater:

„Som det fremgår af de i det efterfølgende anførte eksempler, er emneundervisningen i virkeligheden en dybtgående danskundervisning, såvel en skriftlig (faglige diktatstile, referatstile, frie stile) som mundtlig (læsning af faglige og skønlitterære tekster, fortælleopgaver etc.). – Læsningen og stilskrivningen får et praktisk formål, og arbejdet får i det hele en interessebetoning af anden art end den, der knytter sig til systematiske øvelser.“ – „Hovedformålet for hele reformarbejdet har været at give folkeskolen øget mulighed for at imødekomme kravene om større sikkerhed hos eleverne i brugen af sproget både skriftligt og mundtligt.“

De i ovenstående afsnit omtalte eksempler er en lang række emneforslag. Det ene følger efter det andet, opsætningen er stereotyp, oversigt vanskelig. Især for en nybegynder i emneundervisning må de have været svære at udnytte. Jeg tror, det er en af grundene til, at Den røde betænkning ret hurtigt blev glemt. Og dog synes jeg, den var en bedre skæbne værd. Dens indholdsfortegnelse viser, hvor mange områder udvalget har drøftet, dens bogliste giver eksempler på, hvor lærere selv kan søge oplysning, og hvor de kan finde stof til brug ved skolearbejdet. Også bilagene rummer meget af værdi for den, der ville være med i reformarbejdet.

En vurdering af FM-børnene

I „Folkeskolen“ årg. 1938 skrev skolepsykolog Henning Meyer fire artikler om børnene i den eksamensfri mellemskole. Han indleder med at sige, at for ham havde adskillelsen af eleverne ved slutningen af 5. klasse altid betydet, at man delte dem i begavede og ringere begavede. Men han havde indtryk af, at mange forud

for skoleloven af 1937 fandt, at man snarere burde tale om de praktisk begavede og de bogligt begavede. Dette problem stiller Henning Meyer på spidsen ved at spørge, om de bogligt begavede da ikke er praktiske, og han svarer selv ved at sige, at selvfølgelig kan enkelte selv højt begavede mennesker være absolut upraktiske, men det er ikke reglen. Hans egne erfaringer sammen med udsagn fra en række lærere i praktiske fag siger, at det tværtimod er sådan, at de begavede børn, der har let ved skolearbejde med bøger, også er de dygtigste i sløjdsal og håndarbejdsstue.

Henning Meyer gennemgår derefter nogle undersøgelser over børns evner, dels af den norske skoledirektør dr. *Ribskog*, Oslo, dels af den højt ansete engelske psykolog *Cyril Burt*, der begge kommer til samme resultat, som Henning Meyer udtrykker i følgende:

Børnene i den eksamensfri mellemskole er ikke den praktiske del af de børn, der forlader grundskolen. De er både i praktisk og teoretisk henseende tilbage i forhold til børnene, der kommer i eksamensmellemskolen, men i praktisk henseende er forskellen blot ikke så stor som i teoretisk henseende.

Skolepsykolog Henning Meyer fortæller dernæst om nogle frederiksbergske undersøgelser af børn, der gik i forsøgsklasse fra 1.-5. og derefter prøvedes til mellemskolen. Resultaterne svarede til de nævnte forskeres iagttagelser; han siger endogså, at forskellen på de to skoleformers intelligensniveauer er meget stor.

I sin fjerde artikel vender Henning Meyer sig først polemisk mod Den røde betænkningens fædre. De har sammenlignet børn i den eksamensfri mellemskole med engelske i den såkaldte Central School og ment, at de intelligensmæssigt svarede til hinanden. Men ifølge Burt havde eleverne i Central School en intelligenskvotient på omkring 115, et niveau som kun de færreste danske FM-børn når. Udvalget har ikke taget i betragtning, at englæn-

derne har en tredje skoleform for store elever, nemlig Senior School, der besøges af børn med lavere IK.

Henning Meyer er naturligvis klar over, at børns IK. ikke er eneførendende for deres skolearbejde, men at legemlig udvikling og helbred, fysisk og psykisk udholdenhed, interesser og flid samt sociale forhold spiller en stor rolle for skolegangen.

Derefter drager Henning Meyer denne slutning: Det er tydeligt, at vi, når børnene forlader grundskolen, i det store og hele deler dem efter intelligensgrad, og at forskellen på de to skoleformers intelligensniveau er meget stor.

Dette må skolen tage hensyn til ved tilrettelægning af undervisningen, siger Henning Meyer, og tilføjer, at vi må være beskedne i vore krav. Der må lægges særlig vægt på de fag, hvor afstanden mellem de to skoleformer er mindst, altså håndens fag og gymnastik. Han mener, at emneundervisning er en god form i den eksamensfri skole, men man må ikke stile for højt, f. eks. i henseende til at forlange helt selvstændigt arbejde. Der må lægges stor vægt på skolefærdighederne, man må være grundig, ikke jage på, holde sig fra den sværeste brøkgregning og procentregning og vogte sig for sublim grammatikundervisning. De flinkeste må have ekstraopgaver, mens der ventes på de tunge elever. Standardiserede prøver vil være af stor værdi. Man må være klar over, at skoletræthed, dels er længsel efter at komme ud af skolen til noget nyt, dels en reaktion mod for store krav.

Til sidst siger magister Henning Meyer: „En stor del af karakterudviklingen, både i positiv og negativ retning, foregår under arbejdet med kundskabstilege, og derfor er det af hensyn til den harmoniske karakterudvikling et ufravigeligt krav, at de fordringer, den eksamensfri skole stiller, ikke er for store.“

De fleste lærere i den ny skoleform var klar over, at Henning Meyer havde ret i sin karakteristik af børnene, og at han så rig-

tigt, når han advarede imod at stille for vanskelige opgaver. Skolen skulle være på det jævne, men også her kunne der være en fare. Så hvordan?

Reformskole i praksis

Allerede da jeg begyndte arbejdet med min første forsøgsklasse, var Vigerslev skole overfyldt med næsten 2000 elever. Det var klart, at der måtte bygges en ny skole til aflastning, og denne, Ålholm skole, stod parat til indflytning 1934. En del af mine kolleger og jeg havde talt sammen om at flytte til den nye skole; vor tanke var at få den indrettet som forsøgsskole for de ældste klasser under Hans Kyrres ledelse. Dette lykkedes; fra 1936 arbejdede alle de store klasser, uden for mellemskolen, efter forsøgsplanen.

Ålholm skole var efter mit skøn fortrinlig indrettet. Det er en fire-etagers bygning. I stueetagen findes en stor aula, der går hele bygningen igennem og får lys gennem et vældigt glastag. Uden om aulaen ligger klasseværelserne, de mindstes i stuen, de ældstes øverst oppe. Uden for klasseværelserne løber gallerier, så at alle børn på én gang kan være samlede i og om den store fællessal i midten, f. eks. til morgensang eller ved festlige lejligheder. En smuk og morsomt bygget trappe fører fra skolens legeplads til alle dens arbejdsrum.

Der indrettedes naturligvis alle de forskellige særlokaler, som man dengang fandt, der var brug for. Noget specielt for Ålholm skole er, at vældige portdøre fører fra gymnastiksalene til sportspladsen, og at der ved siden af denne er anlagt en skolehave. Jeg var udset til at lede haven. Stor var den ikke – vi havde ønsket den dobbelt så stor – men der kunne dog blive en lille have til



Alholm skole med gymnastiksale, sportsplads og skolehave.

hver elev og et areal til fællesbrug. På dette havde vi i den første tid 6 store mistbænke. Og efter *Bernhard Hansens* (senere Sydslesvigs danske skoledirektør) anvisninger i hæftet *Lejrskolens Måleapparater*, indrettede vi en lille meteorologisk station.

Fællesskabet og sammenholdet mellem lærerne på skolen var ualmindelig godt. De af os, der arbejdede i den praktiske mellem-skole, talte tit sammen om tingene, vi lagde vor viden og kunnen sammen og inspirerede og støttede derved hinanden. Et godt humør og en god portion vilje til at overvinde vanskeligheder prægede også holdet. Endnu så mange år efter tænker jeg og mine kammerater med glæde på årene i Ålholm skole.

I det følgende vil glimt fra undervisningen blandt de store blive draget frem; men allerførst skal der siges lidt om problemet at starte et skolearbejde.

Det er af den største betydning, at et nyt stof, et nyt emne,

en ny opgave sættes i gang på rigtig måde. „Intet skolearbejde falder så tungt som det tilbagesog, en lærer og hans elever må tage, fordi undervisningen begyndte på et forkert sted,“ sagde Arvin engang i et foredrag. De gamle regler om at gå fra det kendte til det ukendte, fra det nære til det fjerne, er selvfølgelig vigtige og rigtige, men tonen, ånden – med et moderne ord klimaet – i skolestuen spiller en ikke mindre rolle, og lærerens interesserede medarbejde, hans optagethed af børnene, deres arbejde og resultater er noget væsentligt. Min praktiklærer, førstelærer *R. Mortensen*, Skårup, sagde, da han gav mig en anbefaling: „Kan De li' børn? – Det har jeg skrevet, og det må De så leve op til.“

Mange gange må læreren indlede det nye ved at fortælle, ikke vidt og bredt, men kort og klart, så at opmærksomheden holdes fangen. Kyrre har engang om lærerens fortælling sagt: „Den, der tænker tilbage på sin egen skoletid, vil have bevaret en erindring om, at de lykkeligste timer dog var dem, hvor der blev fortalt for én, levende og fængslende, så man mærkede interesse og hjerte bag. Interesser for livet kunne vækkes i sådanne enkelte, lykkelige timer, og det er derfor ikke at undres på, at fortællingen, „det levende ord“, for mange er kommet til at stå som undervisningens alfa og omega.“

Men Kyrre føjer til og drager derved tanken fra fortælleskole til en arbejds- og aktivitetsskole: „Lad det dog nøjes med at være alfa, det naturlige omega må blive hos barnet i dets egen virksomhed og de naturlige ytringer, denne kræver.“

Optakten til et arbejde kan imidlertid ske på mange andre måder, som det vil ses af det følgende.

Kort før jeg begyndte forsøgsarbejdet 1932 havde realskolebestyrer (senere undervisningsinspektør) *Hans I. Hansen* udgivet en læsebog for mellemskolen. Da jeg kikkede den igennem og

fandt, at der i begyndelsen af bogen var samlet en række eventyr, fabler o. lign., fik jeg den tanke at begynde litteraturlæsningen med mine drenge på lignende måde. Nogle gamle optegnelser viser, at vi i de første uger efter ferien foruden arbejdet i skolehaven og træningen i dansk og regning beskæftigede os med læsning m. v. af „Gråben“, „Døden og hans gudsøn“, „Prinsen fra Sind og hans eventyr“, „Den hellige Kristoffer“, „Rødhalsen“, „Den grimme ælling“, „Hun duede ikke“ og „Svinedrengen“. Den sidste for at kunne sammenligne den med „Gråben“.

Dette stof var hentet mange steder fra; mine kolleger på skolen og jeg var nemlig enige om, at vi ikke ønskede en bestemt læsebog til vore klasser, men foretrak, at læsestuen blev forsynet med 4–5 læsebogssæt, hvorfra vi kunne hente læsestof. Vi var også ivrige efter at få faglige bøger eller hæfter til vor læsestue, for at børnene i så høj grad som muligt kunne arbejde på egen hånd.

Da jeg næste gang fik en 6. klasse, var den sammensat af elever fra flere 5. klasser. Jeg blev da optaget af at finde et område, hvorfra der kunne hentes opgaver i stil, som havde en vis forbindelse med hinanden. Jeg valgte at lade børnene skrive om dyr, og vi begyndte med at læse og tale om Kaalunds digt „Det er den herligste tidsfordriv“. Flere lærte verset udenad, og vi skrev det som første stykke i vor samlebog. Den næste opgave blev en læsestil Den blinde mands hund, som jeg havde læst i en avis og omskrevet til skolebrug. Vi gik videre med hunde, fandt i en opslagsbog forskellige racer og skrev om deres egenskaber og nytte for mennesker. Siden skrev vi om „Katten i knibe“, som en brandmand hentede ned fra skolens tag ved hjælp af en stige (en virkelig historie fra Vigerslev Allé). En fristil hed „Skriv om en hund, som du kender“, hvor børnene i stedet for hund kunne fortælle om kat, hest, duer o.s.v. Målet var, som ved læsningen, at starte med et let og nogenlunde lødigt stof. – Lidt efter lidt

knyttede vi derefter stilskrivningen til det, vi i øvrigt arbejdede med, altså lod øvelse gå hånd i hånd med anden anvendelse.

Nu emneundervisning. Vi begyndte ganske småt. Den 19. 9. 1932, altså en månedstid efter, at vi var kommet i den ny 6. klasse, noterede jeg følgende: En del ting som sneglehuse, muslingskaller, sten og rav, som et par drenge havde bragt med, blev gjort til genstand for undersøgelse og samtale.

I oktober, ser jeg, har vi været på to korte ture i Valby, først i Søndermarken, hvor vi så på træer og buske, og i et lavtliggende sumpet område fandt resten af den ellers forsvundne Valby mose. Vi kikkede på Frederiksberg slot og dets omgivelser. Schultz' statue af den unge Adam Oehlenschläger havde endnu ikke dengang fået sin plads i parken; men andre ting kunne fortælle om digterens barndom og ungdom, som vi senere tog op hjemme på skolen.

Næste gang gik vi ad Vigerslev Allé til broen, der fører over den store jernbanegennemskæring af Valby bakke. Allé og bane følges ad her, og broen viser bakkens gamle højde. Her kunne jeg fortælle både om geologi (store istid og baltiske istid) og arkæologi (boplads på bakkens sydskråning). På hjemturen passerede vi Bjerregårdsvej, Skovbogårdsvej og Lyshøjgårdsvej (hvis navne minder om bondebyen Valby).

Endelig var vi på en efterårstur til Dyrehaven. Vi så ud over den gamle tunneldal, hvor galopbanen nu er, fulgte sidetunnelen gennem Ulvedalene, lagde mærke til oldtidshøjene, så hjort og då, fandt vinbjergsnegl og skarnbasse, var ved Oehlenschlägers træ og ved Kirsten Piils kilde. – Med min første forsøgsklasse nøjedes vi med en samtale om turen, der rummede adskilligt, som kunne bruges ved årets undervisning. Senere udformede jeg sammen med kolleger en større opgave om Dyrehaven, et udpræget tværfagligt emne, hvortil børnene deltes i arbejdsgrupper.

I 7. klasse var vort pensum i geografi Fyn og Jylland, Færøerne, Island og Grønland samt verdensdelene Amerika og Australien. I historie læste vi tiden fra 1788 til 1920. Biologien omfattede især menneskelegemet og dets sundhedslære. Dette stof kunne samles i mange udmærkede emner, som børnene arbejdede ivrigt med. Megen litteratur kunne indgå i dem, heriblandt en mængde sange og digte. Mange skriftlige arbejder kunne også knyttes til dem.

Et af vore emner hed Dansk landbrug, som jo dengang var vort hovederhverv.

Jeg ville gerne, at mine københavnerdrengene skulle besøge en gård og skrev derfor til inspektøren på Lautrupgård ved Ballerup. Han svarede meget venligt; jeg gengiver hans brev her:

Hr. kommunelærer Schacht.

Jeg har modtaget Deres brev, som interesserede mig i meget høj grad.

Jeg vil dog foreslå Dem at komme herud selv forinden besøget og tale med mig og bese gården. Jeg har altid selv haft med mange unge mennesker at gøre, men ganske vist i en noget ældre alder, og derfor ville jeg gerne diskutere sagen med Dem først, og det kan jo bedst ske her på stedet.

Holder vejret, får vi høstet i denne uge, og da har jeg tid til at drøfte sagen. Jeg vil bede Dem ringe mig op en af dagene, dog helst *ikke* i middagsstunden fra 12 til 1½.

Ærbødigst

P. D. Hoff.

Den 5. september 1933 cyklede vi så gennem de endnu landsbyg-agtige byer: Hvidovre, Rødovre, Ejby, Skovlunde til Lautrupgård. Vi kørte efter en skitse, vi havde tegnet hjemme, og både på ud-

turen og hjemturen havde vi et par småopgaver at løse; men hovedsagen var naturligvis at se den veldrevne gård. Det blev et meget vellykket besøg. Inspektør Hoff førte os personlig rundt og fortalte. Han havde en udmærket evne til at fange drengenes opmærksomhed, og de fulgte interesserede med rundt, kom i stalden, hvor de så dyrene og overværede malkning, var i lader og roehuse og sluttede ved landbrugsmaskinerne, der var tidens bedste, men endnu kun lidet prægede af mekanisering og automatisering.

Hjemme arbejdede vi så løs med besøget som baggrund. Jeg skal kun bemærke, at jeg fandt, der her var en lejlighed til at tage regning ind i det samlede arbejde.

Fiskeri blev til et spændende emne for drengene. Vi startede det med et besøg på Københavns fisketorv med skuder og hyttefade ved kajerne, fiskerkoner ved deres stader, de store fiskeforretninger. Mange forskellige fisk og havdyr var der at lægge mærke til, hvor drengene kom frem (hver af dem havde en lille opgavesedel og færdedes ellers på egen hånd eller sammen med nogle få kammerater). Hjemme talte og læste vi så om fisk og fartøjer, om fangstredskaber, især snurrevoddet og dets opfinder, og om havne, fyr og redningsvæsen. Vore samlemapper blev fyldt med billeder, tegninger, udklip og skriftlige arbejder.

Af optegnelser kan jeg se, at vi havde følgende bøger til rådighed: Hjemstavnskort over København, Fortællinger af vort folks historie (I–IV), Billedbog til vort folks historie, Nørlyng: Læsning til geografitimen, „Danmark“, Atlas, Ditlevsen: Dansk dyreliv, Billedbog hertil, Spärck: Nordens dyreverden, Foregangsmænd II, Andkjær Jensen: Dansk fiskerierhverv, Ludvigsen: Aalefangst (Fagl. læsning), Filskov: Skibe (Fagl. læsning), Jarlund og Petersen: Ungdommens opslagsbog, Statistisk årbog 1933. Endelig

havde vi fra folkebiblioteket en stor rigt illustreret bog om fiskeri til vores rådighed.

Derimod var den udmærkede lille bog „På fangst med fiskeskutteren Rita“ endnu ikke udkommet, og Erik Bertelsens novelle „Ankervagt“ blev vist først kendt i skolekredse med bogen „15 historier fra vor tid“. – Med et par senere hold har jeg brugt disse bøger. – Derimod dels læste, dels fortalte jeg for min første 7. klasse hovedtrækkene af Hans Kirks „Fiskerne“, især om børnene og de unge, der er skildret i bogen.

Som til emnet Dansk landbrug lavede jeg til fiskeriemnet en del regneopgaver, men fandt, at dette arbejde var for tidkrævende.

Olieplanter er et interessant og lærerigt emne, der fører eleverne vidt omkring i verden. Det har tilknytning til både industri, landbrug og handel og spiller en stor erhvervsmæssig rolle.

Det kan begynde ganske stilfærdigt hjemme i skolestuen. En pose jordnødder er bragt til veje, så mange at hver elev kan få en til iagttagelse og undersøgelse og en som lækkerbiskken. Børnene sættes i gang med forsigtigt at skære skallen igennem på langs, så der bliver to halvdele. Der tegnes skitser af en jordnød og af en gennemskåret nød, hvor man ser tvillingkernerne ligge. Hinden, kimen og kimbladene markeres. En halv kerne tværes ud på et stykke gråt eller blåt papir. Pletten undersøges og forklares. En kerne sættes på en knivspids og antændes. Flammen iagttages, brændetiden noteres, skitse tegnes. Samme forsøg med et stykke kopra, en hasselnød el. a.

Nu er der stof til en samtale: hvordan, hvorfor . . .

På læsestuen sættes eleverne derefter til at opspore navne på olieplanter. Deres voksesteder findes og indtegnes på et verdenskort (konturkort).

Klassen deles derefter i flere hold, der hver får en olieplante at gøre rede for, f. eks. jordnød, kokospalme, bomuldsplante, oliventræ, hør, solsikke el. a. Der læses, skrives referat, tegnes, og planternes værdi for mennesker vurderes. Så tit som muligt trækkes tråde til danske forhold i fabrik, stald, køkken . . .

Til sidst en sammenfattende behandling, hvor grupperne fortæller, forklarer, viser tegninger, billeder og ting for hinanden. Måske udstilling og besøg i klassen.

1934 var drengene i min klasse blevet 14 år og kunne altså udskrives, men 25 af dem meldte sig til den frivillige 8. klasse. Efter den tids forhold var det et stort tal. Vi skulle altså i den praktiske mellemskoles III år som forsøgsklasse, og jeg håbede, den ville få et lige så harmonisk forløb som de to andre. Heri blev jeg ikke skuffet.

Hovedfagene blev heller ikke forsømt på dette klassetrin. Lærere i vor tid vil vel synes, at vi gjorde for meget ud af at skrive efter diktat. To ting må dog huskes. Vi og man mente, at det var af stor betydning, at eleverne i skolen blev så sikre i retskrivning som muligt, og jeg havde den opfattelse, at diktater kunne have betydning i orienteringsarbejdet, når man valgte at give dem et indhold, der f. eks. kunne indlede et arbejde, uddybe det, afrunde det eller måske vise vej til nye områder.

I regning, hvor klassen stod svagest efter det første år, gik jeg i 7. og 8. klasse over til at bygge opgavesæt i taltræning sådan op, at de fra gang til gang udformedes helt ens, kun med andre tal, hvorved eleverne ligesom kom til at konkurrere med sig selv. Vort arbejde med regning gav i hvert fald til sidst et tilfredsstillende resultat.

Inden for orienteringsfagene samlede vi os i 8. klasse om de to store erhverv, industri samt søfart og handel; vi læste om be-

tydningsfulde personligheder, interesserede os for de store opfindelser og opdagelser. Siden kom vi ind på den industrielle revolution, studerede arbejderbevægelsens historie, som vi før havde læst bondens, og fik indtryk af samfundsforhold som kommuniststyre, statsstyre, social lovgivning, borgernes rettigheder og pligter m. m.

Som før søgte jeg at få gode udgangspunkter for arbejdet. Børnenes skole og deres skolearbejde førte os således ind på de mangfoldige områder, en kommune må tage sig af, o.s.v.

Også i den sidste klasse holdt vi flere gange skole uden for skolestuen. Således besøgte vi i september Teknologisk institut, hvor man først og fremmest gav drengene et indtryk af smeden, hans værksted og hans værktøj, hans arbejde med smedning og svejsning. Drengene var meget glade for denne tur, hvor værkfører *Olsen* forstod at samle deres opmærksomhed om alt, hvad han viste og fortalte. Hjemme skildrede vi i stil turens forløb, tegnede smedens esse og værktøj, fortalte eksempler på dets brug. Vi havde fået med hjem en hestesko på forskellige tilblivelsestrin, to sammensvejsede stykker jern og et jernstykke, som hr. Olsen havde gennemskåret med en svejseflamme. – Vi var også hos Ford i Sydhavnen og så arbejdet ved samlebåndet, vi var på Carlsberg og fulgte fabrikationen dér, og vi var på sejltur i havnen.

Året sluttede vi med – på egen regning – at tage på en 4-dages tur til Næstved, der i 1935 fejrede sit 800 års jubilæum med en stor udstilling. Den foregik som de fleste af vore ture på cykel. Cyklerne var ikke de bedste, og vi fik da også et par punkteringer, men drengene klarede let de 75 km.

Skoleinspektør *Søgaard*, Næstved, havde sørget for madrasser til

os; de blev lagt på tværs i en lang gang som én stor søsterseng. Han fik det også ordnet sådan, at vi kunne få mad gennem skolebispisningen. Alt for en billig penge.

Vi så naturligvis udstillingen, beundrede artisterne, prøvede skydeskiverne. Men det største udbytte fik vi de følgende dage på besøg i byen og omegnen. Vi så de gamle bygninger: Rådhuset, Apostelgården, Kompagnihuset. Vi var i St. Peders Kirke. Vi kørte til Holmegårds glasværk og iagttog glaspusterne ved deres arbejde. „Det ser måske let ud, men det er svært. Glaspusteri er naturlig magi“. Vi var på Käblers keramikfabrik, hvor „kunstneren er håndværker, og håndværkeren kunstner“. Vi besøgte krydsfinerfabrikken i byens udkant ved Susåen, hvor store bøgestammer lå til opblødning, inden de i fabrikslokalerne blev behandlet med kniv og sav og limet på kryds og tværs. En aften kørte vi langs Mogenstrup ås og genopfriskede det, vi havde hørt og læst om indlandsis og smeltevandsstrømme. Og da vi var på glasværket og kom igennem Vester Egede, blev der tid til at se mindestenen for Chr. Winther, som vi havde været optaget af under emnet Sydsjælland i 6. klasse.

Da vi kom hjem til skolen efter turen, var tiden inde for den skriftlige årsprøve. Den gik vel. Til den mundtlige prøve havde jeg den glæde, at min første vicedirektør, *Arild Sørensen*, kom til stede og fulgte en time. Det var ham, der kort før sin afgang, sammen med skoledirektør Fossing havde været med til at anbefale det forsøg, vi nu var ved slutningen af.

Læserne vil huske, at der i forsøgsplanen stod, at det var hensigten at prøve, om det var muligt, trods reduktion i timetal, gennem koncentration i arbejdet og systematisk træning, at opnå tilfredsstillende resultater i kulturfagene, navnlig i dansk. Og om det var muligt gennem øget selvvirksomhed hos eleverne, manuelt arbejde og ved inddragelse af undervisningsstof, der lå eleverne

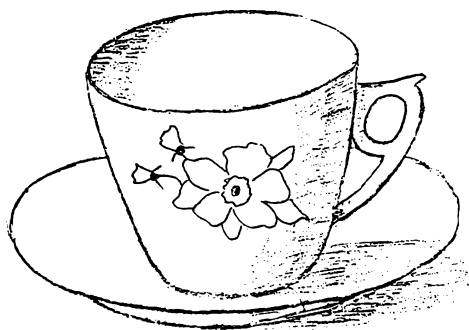


Min 8. kl. ved skoletidens slutning.

nær i tid og sted, bedre end nu at fastholde de store elevers interesse for skolearbejdet. Dette var lykkedes for os.

I mine kollegers klasser gik det også godt. Vi lagde vel ikke hovedvægt på netop det samme; indsigt og interesser spillede en rolle; men alle lod vi fagene gå hånd i hånd, og alle stræbte vi efter at forme undervisningen sådan, at de kvikke fik nok at hæn-ge i med, mens de langsommere kunne arbejde med lettere ting.

Fra den allerførste forsøgstid begyndte vi at bruge samlemap- per, hvori børnene opbevarede det, de havde skrevet og tegnet, sammen med udklip fra aviser og ugeblade, der kunne illustrere det, vi var i gang med. De følgende sider viser brudstykker af elevarbejder. Men først prøver jeg at give en karakteristik af de børn, hvis arbejder er overført hertil.



Tegninger

fra

B & G.

Beretningen om et besøg hos Bing & Grøndahl er skrevet af Arne Nielsen, da han var elev i slutningen af 6. kl. 1932–33. Arne var en særdeles kvik, flittig og omhyggelig elev, der af B & G fik præmie for sin stil.

Villy Andersens arbejde om et besøg på Fisketorvet blev til, da han et års tid gik i 7. klasse. Evnemæssigt hørte han nok hjemme

der sidste bøjede Tøjeren, slukkede de
Ilden, Temperaturen var da 1400 Gra-
der. Manden tog flere Former ud og luk-
kede dem op. Der var Tæde og Ikaalelid
Wiux. Vi saa nogle, der var skæve og
og revnede, og Manden fortalte, at de
blev staaet i Stykker. Der blev vist
to Tallerkener frem, den ene var
brændt to Gange og den anden kun
een. Den Tallerken, der var brændt
to Gange, var mindre end den anden.
Vi fik at vide, at ved den anden Brøn-
ding blev Tæde eller Tallerkener 15
Procent mindre.

Saa var vi færdige vied se paa
selve Fabrikken, nu skulde vi op og se

Ed. B. sig paa - Fiskeridagene.

Gyde paa Land stod Fiskerikonerne og solgte
Fisk. De havde grønne Hjorter paa og et
Fiskelæde omkring Halsedet og store Tre-
sko paa Fødderne.

Men ned i Henselen saa Skibene
med Fisk ombord.

Fiskenes har lange Stroker paa
og en tyk Svulst. Jeg var ombord paa
en Skibet, og saa Halkylden, Dem-
men og Styrenummeret.

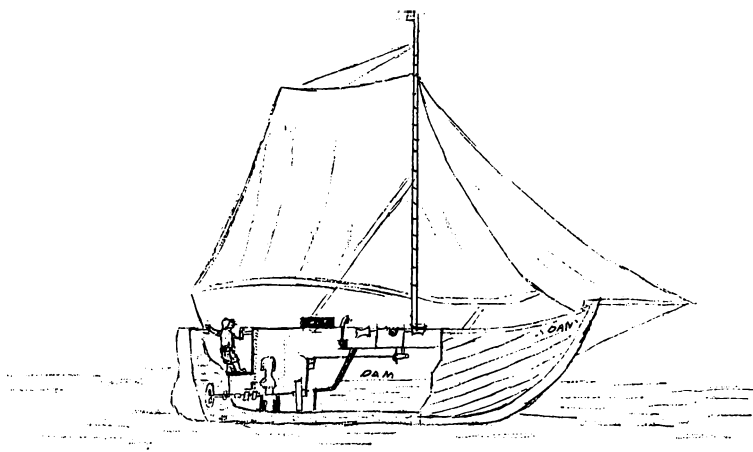
I Halkylden var det kun Plads til
3 skend

Dammen derimod var et stort
Bevæg, hvor Fiskenes kunde være, naar
de havde fanger dem.

Styrenummeret var ogsaa lille, kun
Plads til en skend.

Silden

Rundt om i vore Fjorde trækker valdige
Stokke af Sild omkring, snart er det
Smeuld, snart er det store Sild paa
30 - 40 cms Længde. De holder sig næsten
aldrig oppe i Havets Overflade.

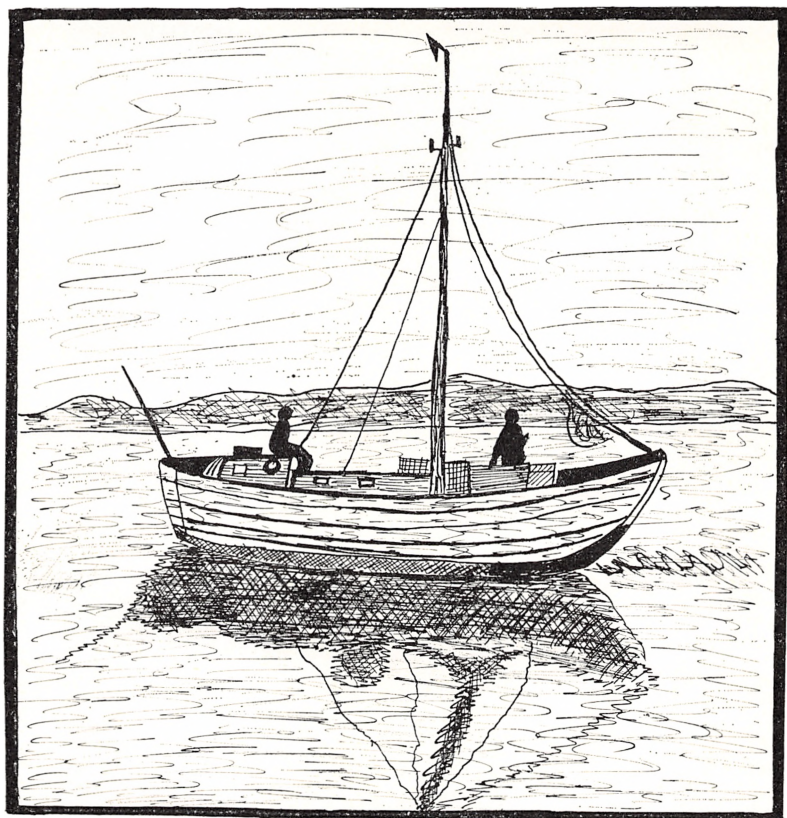


EN FISKEKUTTER

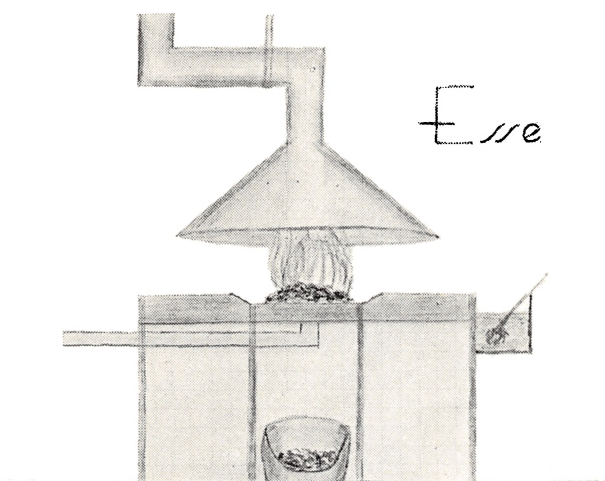
i midtergruppens sidste halvdel, men han hængte godt i og var meget tegneglad.

Henning Andreasen gik i min anden 8. klasse 1935–36. Også han hørte, hvad evner angår, til mellemgruppen, men hans interesse, flid og ordenssans bragte ham foran en hel del kammerater med bedre evner.

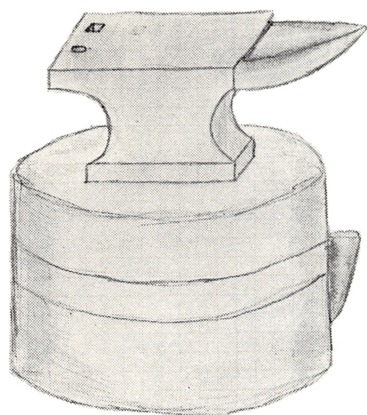
Stilen En høstgudstjeneste er skrevet af en 13-års pige i 7. klasse. Hun gik ikke i min klasse, men jeg fik stilen af hendes lærerinde. Den er et lejrskolearbejde, nok værd at glædes over, fortalt på egen hånd og efter eget ønske.



Stemningsbillede



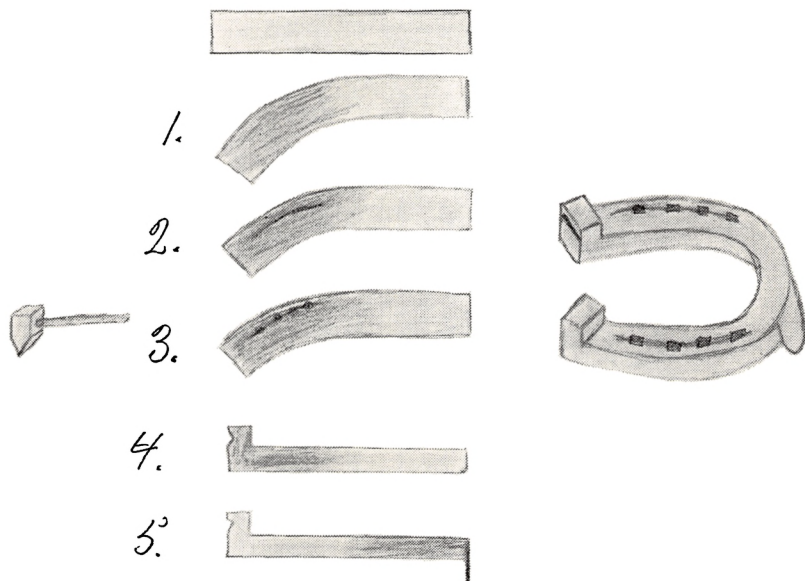
Esse



Ambolt

Smedens Arbejde.

Når Smedens skal lave en Hestesko begynder han med at Stykke Jern, der er firkantet. Han gløder først den ene Halvdel, brodfiler Udsmedningerne begynder. Svenden støder med Torkammeren og Mesteren med Hjørnelhammeren. (1) Nu blev der lavet en Rille i Jernet for at Hestetv bedre kan sættes fast (2) og saa blev der lavet Hullet med et Lømpel (3). Dernæst blev Jernet tværet paa Hælen af Ambollen (4). Der bliver gjort ligesaa i den anden Ende. Til sidst bliver Tæren lavet (5).



En høstgudstjeneste

Søndag den 7. september var vi til gudstjeneste i Vemmetofte kirke.

Kirken var pyntet noget så smukt; det var gartner Svendsen, der havde pyntet den.

Først sang vi nogle salmer, og pastor Bøgh stod med ryggen til og bad. Herved fik vi lejlighed til at se hans kønne præstekappe. På ryggen var der syet med guldtråd et kors så smukt, og forneden var der syet en nydelig lille bort.

Så talte præsten for os. Hans tale var meget smuk, man kunne tydelig høre, han mente, hvad han sagde. Da præsten havde endt sin tale, gik man til alters. Ja, selv den gamle priorinde gik til alters sammen med de ældste damer på Vemmetofte. Til sidst løftede præsten sin hånd og velsignede os.

Vi gik allesammen udenfor. Så kom pastor Bøgh ud til os. Han var vældig rar, og med ham gik vi ind og så nærmere på hans røde præstekappe, som var af rødt fløjl. Vi fik at vide, at den var fra prins Carls tid. Over dåbsfonten lå et dåbsfad, og rundt om det lå en blomsterkrans. Over dørene hang nogle kønne blomster. Til sidst, da vi havde set på det alt sammen, gik vi glade hjem.

Modvind

Som det fremgår af forrige kapitel, mente vi på Ålholm, at vi var på rigtig vej imod en reform af arbejdet i 6., 7. og 8. klasse. Det var dog klart, at der var meget tilbage at prøve og drøfte.

Vi måtte tro, at vort arbejde var velset. Da jeg, efter at skoleledningen havde givet tilladelse til forsøgsarbejdet, besøgte skoledirektør Fossing på hans kontor, forstod jeg på hans venlighed

og interesse, at han både håbede og ventede, at arbejdet skulle gå godt. Og borgmester Kaper sagde på et møde i Pædagogisk Selskab, hvortil jeg var indbudt som taler: „I skoledirektionen værdsætter vi dette forsøgsarbejde og de mennesker, der har påtaget sig det ansvar og det besvær, der følger med. Det er os magtpåliggende at give disse mennesker fair play“.

Mange var kommet til stede på det nævnte møde, og jeg mærkede i det hele taget stor interesse og forståelse blandt skolefolk for det arbejde, jeg havde taget op.

Men som tiden gik, kunne jeg og mine kolleger på skolen ikke undgå at føle, at der blæste en vis modvind.

Vi mente, at vi havde Københavns kommunelærerforening bag os; den havde jo deltaget i arbejdet med forsøgsplanen, og bestyrelsen med *V. Mathiasen* i spidsen havde vist det stor interesse. Det var os derfor en stor skuffelse, da kommunelærer *Starklint* som ny formand i foreningen udtalte: Den Schacht-Nørlyngske plan er blevet betegnet som K.K.s plan. Det er den ikke.

Engang imellem kunne jeg få en mistanke om, at man anså min klasse som særlig udvalgt. Da den gik ud efter 3 års forløb, stillede redaktør *Bahne Jensen* (redaktør af K.K. fra 1932, senere af „Folkeskolen“) nogle spørgsmål i bladet. Han ønskede at vide, om der var blevet agiteret blandt forældrene, spurgte om, hvor mange elever der havde bestået optagelsesprøven til mellemskolen, og om der fandtes tunge elever i klassen. Lidt kort svarede jeg, at fra børnene gik i 1. klasse havde der stadig været holdt klasseforældremøder; man kunne da ikke vente andet, end at jeg ved et møde i 5. klasse også sagde noget om mit nye arbejde. 10 prøvede til mellemskolen, 9 bestod. Der havde aldrig i klassen været børn, som blev oversiddere, ingen var gået til særklasser, hvorfor der naturligvis var tunge elever.

Fagsamarbejde, der snart almindeligt kaldtes emneundervis-

ning, mentes at være en uhyre vanskelig undervisningsform. Allerede på det nævnte møde i Pædagogisk Selskab sagde Kaper, at han fandt, det var interessant at høre om undervisningen, men det var et spørgsmål, om den egnede sig for lærere i almindelighed. Kr. Kjær sagde, at det var galt, som det var, men der måtte laves noget, som kunne bruges af alle i 6. klasse og ikke blot af specialister; han var skeptisk og bange for, at der ikke kom noget ud af det hele. Senere hed det, at skoledirektør Thorkild Jensen havde sagt, at 6 undervisningstimer i den praktiske mellemskole krævede 6 timers forberedelse. Hvis han har sagt sådan, har det nok været hans spøg, men selvfølgelig vidste han, fra hvad han havde set og hørt, at det krævede megen forberedelse. – Vi andre mente, at det netop var for at tænke tingene igennem, finde kombinationer, opsøge læsestof, bygge opgaver osv., at vi drev forsøgsarbejde.

Nu var der længe blevet talt om, hvor vanskeligt det var at drive emneundervisning. Men 1937, da en ny skolelov nærmede sig, skiftede angrebene karakter.

Bahne-Jensen skrev f. eks.: „Dette, at eleverne får mindre dansk, mindre historie, naturhistorie og geografi kan vel næppe i sig selv være egnet til at vække begejstring eller til at være vimplen over den ny mellemskole.“ Og senere i samme artikel: „Når vi nu snart skal tage endelig beslutning om, hvordan den eksamensfri mellemskole skal praktiseres i København, skulle der gerne komme en skole ud deraf, der hverken skuffer børn, forældre eller erhvervsliv. – Emneundervisningen vil altid stå som et storlået tilbud, men reformen kan den aldrig blive.“

I en senere artikel skrev Bahne Jensen: „Der sker dog ingenting i det væsentlige, hvis den skjulte skole ikke er med. Og den går aldrig med, blot fordi noget er opportunt, men kun i kraft af egen fri vilje. Regn med det!“

Chr. Biilmann (Bahne Jensens efterfølger som redaktør af K. K.; senere leder af Københavns aftenskole) skrev også imod emneundervisning, kulturfagstanken, som han sagde, og føjede til: „Hvor der imidlertid skal være tale om en reform til forbedring af de 14–15 åriges undervisning med sigte mod dygtiggørelse til indtræden i erhvervslivet og videreuddannelse i ungdomsskoler af faglig art, er det ganske andre ting, der er af afgørende betydning end eventyrglans og forgyldning.“

Også Folke Jacobsen, der ønskede at indrette barneskolen i lighed med den ungdomsskole, han var leder af, tog til orde: „Emneundervisning i den nu praktiserede form medfører, at eleverne i betænkelig grad sættes til at arbejde med stof og arbejdsmetoder, som manden i det praktiske liv aldrig anvender.“

Jeg svarede på disse angreb først og fremmest ved at skrive om undervisningen efter forsøgsplanen: „Når emneundervisningen har fået en så stor plads i drøftelserne, skyldes det vel, at den berører de mange lærere. Dens værdi beror ikke alene på, at den er en ny frisk metode, der så vidt jeg kan skønne er naturligere for børnene i vor folkeskoles ældste klasser end den strenge fagdeling. Men den koncentration, der er et af dens tydelige kendetækningsmærker, gør det muligt, at håndens gerning kan få mere tid end før, uden at man behøver at hejse nogen vimpel der siger, at her får man mindre dansk, historie, geografi og naturhistorie, som Bahne Jensen skrev.“

Til sidst skrev jeg, at hovedfagene havde været holdt højt i ære, Danmarks land og dets natur var blevet udførligt behandlet, vort folks historie og dets arbejde havde fået en fremtrædende plads, og de sider af åndslivet, der ligger inden for barnlig fatteevne, var blevet udnyttet, og samtidig var mange fremmede forhold, især sådanne der på en eller anden måde havde tilknytning til os, blevet draget frem.

På mødet i Pædagogisk Selskab havde borgmester Kaper sagt, henvendt til skolekonsulent Kaalund-Jørgensen: "Det er rimeligt, at vi åbner en ny arbejdsmark for dem, der tør prøve og ved, hvad de vil; men vi kan ikke forcere dette arbejde frem; og først om nogle år kan vi stille resultaterne til rådighed. Skolekonsulenten synes at have været for hurtig i vendingen med den praktiske mellemskole; erfaringerne er ikke omfattende nok endnu."

Men man ventede ikke. Allerede mens *F. Borgbjerg* var undervisningsminister var man begyndt at forberede en ny skolelov, og dette arbejde fortsattes under undervisningsminister *Jørgen Jørgensen*, så at en ny folkeskolelov blev vedtaget af rigsdagen 1937. Den indeholdt bestemmelserne om eksamensmellemskolen og den eksamensfri mellemskole og skulle træde i kraft 1938.

Hos forsøgsfolk vakte dette ingen glæde. Vi mente, at forsøgsarbejdet skulle have været af længere varighed, og at mange, lærere og klasser, skulle have prøvet det. Mange ting var uafklarede for os, der gik i det daglige arbejde, og på flere områder var en fornyelse i gang. Vor kollega ved Ålholm skole *Jens Gyre*, var midt i arbejdet på at søge kontakt med erhvervsvirksomheder og var i færd med at fremstille produktionssamlinger. Om sit syn herpå skriver Gyre således (i *Individuel Undervisning*, Levin og Munksgaard, 1937): „Lærerne gør bøgerne og ikke tingene til det egentlige, udvikler nok børnenes fantasi, men ikke deres virkelighedssans, gør eleverne til tilskuere over for livet i stedet for til medspillere.

Her er det, jeg mener, vi bør tage kampen op i de kommende års skolearbejde. Vi må ikke lukke øjnene og heller ikke give blankt op. Nærer vi betænkelighed ved at gå ud i livet til de praktiske virksomheder, må der vejledning og instruktion til, så vi atter får mod. Lukker enkelte fabrikker af for besøg på grund af forskellige vanskeligheder, må det undersøges, om disse ikke kan

bringes ud af verden. Savner vi praktiske samlinger, der kan vise råvarernes forvandling til de færdige varer, må de skabes. Og mangler der bøger om praktisk stof, må de skrives. Thi opbygningen af den nye undervisning i folkeskolens tre ældste klasser, der så interessant er antydet i forsøgsplan og betænkning, må fortsættes.“

Jens Gyre fik den største betydning for den praktiske og eksamensfri mellemskole. Allerede i begyndelsen af 30-erne havde han søgt om lov til at drage avislæsning ind i undervisningen. Han ville udnytte det aktuelle stof af almen værdi, ville bruge avisens beretninger til at skabe interesse for arbejds- og erhvervslivet og ud fra dens artikler lære de unge om samfundet og dets organer. Ganske vist fik han nej på sin ansøgning; men tankerne levede videre og blev fuldt udnyttet, da han som en af de første lærere i København fik 9. klasse. Her kunne den vidtberejste lærer fortælle, den belæste drage bøger og stof frem og den samfundsbevidste få de store børn til at lytte og læse og leve med.

Også Folke Jacobsen, hvis stærkeste side var det manuelle, og som havde støtte hos mange kolleger, søgte om tilladelse til at måtte prøve sine ungdomsskoletanker i de ældste klasser, men fik afslag.

Det havde dog sikkert været rigtigt, om man havde givet forsøgsundervisning større råderum. En vekselvirken kunne være kommet i stand, og forskellige synspunkter kunne være smeltet sammen, sådan som det i virkeligheden skete i den betænkning, som Olaf Petersens udvalg (se s. 139 ff.) udsendte 1951.

Nu kom 1938 i København den ny læseplan for den eksamensfri mellemskole. Redaktør Bahne Jensen skrev da bl. a.: „Selvfølgelig er der også givet plads til emneundervisning, men den er ikke gjort til den ny skoleforms hovedhjørneste, hvad man en overgang nok kunne have frygtet.“ Og han føjede til: „Det er i

virkeligheden en uløselig opgave at skabe en eksamensfri mellemskole, der kan ligestilles med eksamensmellemskolen.“

Da læseplanen var til debat i borgerrepræsentationen, sagde borgerrepræsentant *Josef Andersen* tak for forsøgene og den megen frivillige indsats. *Otto V. Nielsen* (tegneinspektør, senere vicedirektør) udtalte bl. a.: „Hvis man ikke samtidig skifter pædagogisk spor, bliver den eksamensfri mellemskole en narresut.“ Men *Kaper* sagde: „Der bliver intet pres med hensyn til emneundervisning.“

Bahne Jensen kommenterede, og man kunne næsten få det indtryk, at det væsentligste ved loven var, at der ikke blev pålagt nogen at drive emneundervisning.

Det samme kunne man læse sig til et par år senere, da „Undervisningsvejledning for den eksamensfri folkeskole“ udkom. I den står der side 8: „Med hensyn til metode hersker der fuld frihed. Det overlades ganske til den enkelte lærer at bestemme, om han overvejende vil drive klasseundervisning eller om han i højere grad vil anvende individuel undervisning. Hver lærer må søge at finde den arbejdsform, der stemmer med hans natur, og hvorved han mener bedst at kunne afpasse klassens standpunkt som helhed efter de enkelte børns evner og modtagelighed.“

Emneundervisning omtales flere gange. Efter min mening sker det dog ikke sådan, at man får et fuldgodt udtryk for det, der virkelig gav den værdi.

Den ny skoleform med det tamme og triste navn var en skuffelse for mig og sikkert for mange andre. Den var langt fra *Ludvig Mortensens* plan for en praktisk arbejdsskole og fra den af *Thorvald Nørlyng* så stærkt prægede forsøgsplan.

Omkring Verdenskrig II

Med den ny lov ligestilledes lærerne i de to mellemskoler. Vi var ikke længere forsøglærere. Men ved Ålholm skole fortsatte vi arbejdet, som vi plejede. Vi havde samme glæde ved det som tidligere og kunne naturligvis ikke lade være med at eksperimentere. Men vi havde en fornemmelse af, at der ikke var brug for os som før.

Endnu et stykke tid blev nålestikkene ved; sådan følte vi de små bemærkninger, der af og til kom fra redaktører og talere. Men måske syntes disse selv, at det var deres pligt at advare.

Bahne Jensen skrev 1938: „Det bliver næppe emneundervisning, der skaber den eksamensfri mellemskole, den er i denne forbindelse noget ganske underordnet.“

Omtrent samtidig stod i „Folkeskolen“: „Emneopgaver bør medtages nu og da, men heller ikke mere.“

Og en amtskonsulent skrev – ligeledes i Danmarks Lærerforenings blad: „Man må ikke tro, at emneundervisning er det eneste saliggørende. Der kan undervises i den, men der er ikke nogen tvang, heldigvis.“

Der var dog stadig pædagoger, der mente, at vi havde set rigtigt, da vi tog den samlende undervisning op med FM-børnene. Dette synspunkt havde som før omtalt, skolepsykolog Henning Meyer, og den kendte skoleinspektør og skolebiblioteksmand *Aage H. Petersen*, Kerteminde, skrev i „Folkeskolen“: „Der er ingen tvivl om, at den skarpe fagdeling i folkeskolen må vige for en organisk sammenhængende undervisning, der samler kulturstoffet i passende enheder på tværs af faggrænserne. Emneundervisning er den betegnelse, man er blevet stående ved – vel af mangel på bedre udtryk – og selv om det egentlig ikke rammer

centrum, er alle klar over, hvori det nye princip består. Flere og flere – først og fremmest alle, der har gjort forsøg – er blevet klar over, at vi i denne omlægning af arbejdsmåden har et godt middel til at forny undervisningen og hele stemningen i folkeskolens øverste klasser.“

Så kom krigen 1939, og 1940 ramte den os. Den kom i høj grad til at præge skolen, hvor folkelige, sociale og andre vigtige spørgsmål næsten overskyggede de pædagogiske.

1941 blev jeg udnævnt til skoleinspektør ved min gamle skole i Vigerslev Allé. Forud havde skoledirektør Thorkild Jensen betroet mig, at det snart blev min tur. Jeg var ham naturligvis taknemlig, men tænkte, at det meget nemt kunne blive en vanskelig opgave at være leder, hvor jeg for mindre end 7 år siden havde været lærer. Men jeg kunne have sparet mig alle bekymringer; kendte som ukendte medarbejdere kom mig overmåde venligt i møde, og et samarbejde indlededes, som varede i 20 år.

Min indsættelse foretog Thorkild Jensen selv, og han lagde mig det gamle latinske udtryk „primus inter pares“ på sinde. Det blev den ledetråd, jeg søgte at følge gennem årene.

Desværre var skolens viceinspektør stærkt knyttet til det danske nationalsocialistiske parti. Det kunne ikke undgå at tynde.

Vigerslev Allés skole hørte stadig til byens største. I krigsårene havde den 17–1800 elever, og otte gamle træbarakker var indrettet som klasseværelser. Mange af børnene kom fra små hjem. Vi fik derfor brug for alle de sociale goder, der kunne stilles til vor rådighed. Som under Verdenskrig I fik en stor del af børnene træsko på skolen. Ikke få fra vort kvarter havde hårdt brug for feriepladser på landet, men lykkeligvis indbød danske landboere i øget udstrækning københavnske børn til sommerferieophold, og vi fik vor gode part deraf. Lærerforeningernes feriekolonier kom

til at spille en stadig større rolle, og svagbørnskolonierne var fyldt. Til ferierne var Børnenes Kontor til rådighed med tøj til de mest trængende, og kontoret skaffede også julemad til fattige, arbejdsløse, sygeramte eller børnerige familier.

Undervisningen af de store elever på skolen var fra min forgænger, skoleinspektør *Aug. Lerches* tid præget af den danske linies synspunkter. At jeg søgte at skabe interesse for en praktisk mellemskole og dens metoder kan ikke undre, og ved skemalægningen sørgede jeg altid for, at dansklærerne i 6., 7. og 8. klasse (senere også 9. klasse) i hvert fald også fik historie og geografi, så at en helhedsundervisning var mulig.

Ikke længe efter at jeg var vendt tilbage til Vigerslev Allés skole, begyndte vi at arbejde for at få en lejrskole. Vi allierede os med vore naboskoler, Lykkebo og Ålholm, vi undersøgte en del muligheder og endte med at købe skolen i Spjellerup ved Karise, der var blevet ledig, da en centralskole var bygget i egnen.

I den allervanskeligste tid begyndte vi lejrskolearbejdet. Vor første lejrskoleleder blev kommunelærer *Torben Jacobsen* ved Vigerslev Allés skole; hans indsigt i lejrskolearbejdet og hans praktiske sans hjalp os over mange begyndervanskeligheder. Hvert nyt hold erfarede, at lejrskolearbejdet i marken og emnearbejdet i skolestuen er i nær slægt og supplerer hinanden udmærket.

Krigens år i dansk skole skal i øvrigt ikke fortælles her. Men aldrig har vel børnene stået os nærmere, og vi dem, end i denne tid med besættelse, knaphed og mangel. Børnene viste en villighed, en munterhed og hjælpsomhed, der bragte os over meget svært.

Så kom den 4. maj 1945. Vi var mange, der søgte ud i den dejlige majaften. I løbet af få minutter vrimlede det med folk i alleen. Vi smilte og lo, vinkede og hilste, tog hinandens hænder af glæde og befrielse. Skolens flag gik til tops og mod alle flag-

regler blev det ikke taget ned i flere døgn. Til sidst kunne vi flage med to flag – dansk og norsk – på skolens flagstang: Norge var også frit.

Da det igen blev hverdag, begyndte vi at gå i skole. Men de fleste af vore lokaler var taget i brug til tyske flygtninge. Dog fandt vi andre rum ude omkring, som man velvilligst overlod os til skolebrug, indtil vi endelig kunne rykke ind i vore egne og indvi dem på ny ved en storstilet hjemkomstfest.

Efter befrielsen mærkedes stor interesse for de unge. Ungdomskommissionen fra 1945 med *Hal Koch* som formand er et vidnesbyrd herom.

Men også folkeskolens forhold tænkte mange på. Det kom f. eks. frem i de første numre af *Frit Danmark* efter 5. maj. Her skrev skoleinspektør *Inger Merete Nordentoft* bl. a. om skolens dobbelte formål: Fremtidsmålet, d.v.s. kundskabstilegnelsen, der skal nås i løbet af skoletiden, og det øjeblikkelige mål, som må være den fulde udnyttelse af barnets kræfter og muligheder til at leve sit eget liv og råde i sin egen verden. Til det sidste føjede hun: Det er nødvendigt, at vi arbejder os frem til en ny indstilling over for børnene, en indstilling, hvor vi viser større respekt over for det enkelte barns personlighed og således giver det mulighed for at udvikle sine særegne egenskaber til gavn for helheden.“ Også om vanskelighederne ved at drive individuel undervisning, fordi skolen i mangt og meget er autoritær, om større bemyndigelse til skolernes lærerråd og om flere beføjelser til deres forældreråd, alt under overskriften „Skolen og demokratiet“, skrev fru Nordentoft.

Fru Nordentofts syn på skoleforholdene var på mange måder rigtigt. Alligevel må det siges, at hun hæftede sig mere ved mangler end ved det, der var i gang og i udvikling. Hjemme på vor egen skole, hvor jeg naturligvis kendte forholdene bedst, kom vi

ind i en vækstperiode. Med skolens to viceinspektører og dens betydelige lærerrådsformand i spidsen udbyggedes et solidt lærerfællesskab. Jeg har i det foregående tit nok fortalt om emneundervisningens teori og praksis. Det var især klasselærernes område. Nu så jeg faglærere folde sig ud. Det gjaldt i fysikundervisningen, hvor viceinspektør *Axel Petersen*, lærer *Drøjdahl Poulsen* (senere det københavnske skolevæsens konsulent i fysik) og *Torben Jacobsen* viste, i hvor høj grad fysik og sløjd kan integreres til gavn for faget og glæde for eleverne. Selv en lille drejebænk blev installeret i fysiklokalet. I idrætsgymnastik, folkedans, sang og spil, tegning m. m. skete der også fornyelse, og fagene smittede af på fritidsaktiviteterne.

Nævnes bør det også, at der fra vor skole kom forslag til de andre Valby-skoler om at mødes til en lærerdag med faglige opvisninger og diskussioner. Den fik overvældende tilslutning og blev en årligt tilbagevendende begivenhed.

Sidst i 40-erne, da jeg et års tid virkede som vicedirektør, havde jeg lejlighed til at besøge mange skoler og tale med lærere og ledere. På disse besøg mødte jeg oftest interesse, initiativ og frisind.

Lærere tænkte dog mest på det daglige skolearbejde. Det ligesom lå i luften, at reformer i skolen først og fremmest skulle gælde den eksamensfri mellemskole. Så ung den var, havde den lidt mest i de vanskelige år. I modsætning til eksamensmellemskolen havde den ingen traditioner, og ingen personer var sat til at værne om den og sørge for dens vækst. En undervisningsvejledning, der var tænkt som en støtte for den, var mager og lidet egnet til at bygge noget nyt og stærkt på.

Den største vanskelighed for FM kom dog af, at statskonsulenten, der hidtil havde stået som den eksamensfri mellemskoles talsmand, ikke længere var persona grata. Uklogt var han kommet tyskerne mere i møde, end det var nødvendigt. Af den grund



To drenge hjælper hinanden i sløjdfysik.

førtes en kampagne imod ham, som i 1949 fremtvang hans afgang.

Kaalund-Jørgensens efterfølger blev folketingsmand *Alfred Andreassen*. Han havde andre synspunkter, som han snart gav udtryk for. De findes omtalt i det følgende kapitel. Det gik sådan, at FM hverken havde gavn af Kaalund-Jørgensens afgang eller Alfred Andreassens ansættelse. Den måtte sejle sin egen sø og dertil havde den for ringe ballast.

Til møde hos Hartvig Frisch

Reformer i skolen lod vente på sig. Imens gik udviklingen i den retning, at flere og flere elever fra 5. klasserne blev optaget i eksamensmellemskolen, og tilsvarende blev der færre elever med gode evner i den eksamensfri mellemskole. Begge skoleformer måtte lide herunder. EM blev ligesom udvandet. FM blev uglesét.

I 1949 rettede folketingsmand fru *Elin Appel* på en del venstrepolitikeres vegne en forespørgsel til undervisningsminister *Hartvig Frisch*, der mundede ud i ønsket om en stor skolekommission, der skulle tage hele skolens struktur op til drøftelse. Ministeren ville dog ikke gerne følge denne opfordring. Han frygtede, at en sådan skolekommission ville trække i langdrag, og at mindre udvalg, der netop var i gang med at løse visse opgaver, skulle visne hen i den store kommissions skygge.

I stedet for samlede Hartvig Frisch i begyndelsen af sommerferien 1949 en stor forsamling til drøftelse af folkeskolens forhold til eksamensskolen. Den bestod af 15 politikere, 14 skolemænd og 10 embedsmænd. Det vil sikkert have interesse at høre, at skolemændene var, den nye statskonsulent, de to undervisningsinspektører, fire organisationsformænd, Københavns skoledirektør, Lærerhøjskolens rektor, Københavns universitets rektor og to professorer, samt en skoleinspektør og en kommunelærerinde. Formanden for Seminarieforeningen var forhindret i at møde, og seminariesynspunkter blev derfor ikke draget frem. Københavns skoledirektør havde ligeledes forfald, men sendte mig, der da var konstitueret som vicedirektør, i sit sted. – Nedenstående er et referat af mødet, byggende på mit indtryk og på den af ministeriet udsendte mødeberetning.

Det kan ikke undre, at undervisningsministeren i sin velkomst-

tale om mødets deltagere brugte udtrykket „den udsøgte kreds af skolemænd, embedsmænd og politikere.“

Ministeren sagde derefter, at mødet var tænkt som en rundbordssamtale om folkeskolens forhold til eksamensskolen; men senere i sin tale brugte han det langt stærkere udtryk „eksamensskolens og eksamenssystemets stigende pres på den egentlige folkeskole“.

Hartvig Frisch nævnede derefter almenskoleloven af 1903 som et stort lovværk for sin tid. Men delingen ved 11-års alderen havde ført med sig, at mellemskolen og den nye folkeskole var blevet som to led, der ikke passede ind i hinanden.

På dette skulle skoleloven af 1937 bøde. Hartvig Frisch citerede nu undervisningsminister Borgbjerg, der fremsatte et første forslag 1934, og undervisningsminister Jørgen Jørgensen, der blev lovens fader 1937. Borgbjerg sagde: „Et kernepunkt i dette lovforslag er, at der ved siden af den nuværende mellemskole indrettes en praktisk mellemskole, men ligeledes til det 15. år, altså en parallel skole med eksamensmellemskolen.“ Og Jørgen Jørgensen udtalte 1937: „I den praktiske mellemskole, hvor børnene igennem skolens arbejde føres ind i det praktiske erhvervslivs forhold, vil det sikkert være muligt at bevare børnenes interesse for skolearbejdet, så den skoletræthed, der nu mange gange melder sig hos børn i 13-14 års alderen, ikke vil fremkomme.“

Hartvig Frisch lagde til: „Det er vel ikke for meget sagt, at ikke alle de lyse forhåbninger blev opfyldt, det kan selv en udenforstående som jeg se af den offentlige drøftelse, der føres om den praktiske mellemskoles forhold til eksamensmellemskolen.“

Hertil føjede ministeren nu 6-7 udtryk, som var blevet brugt nedsættende om FM. Dette gjorde på mig et pinligt indtryk. I skolekredse kendte man godt disse og andre lignende gloser; de blev somme tider brugt spøgefuldt, til andre tider som angrebs-

våben mod den eksamensfri mellemskole. Blanke var disse våben så vist ikke!

Ministeren mente at forstå, at folkeskolen følte sig trykket af eksamensskolens pres, især ved forældrenes forkærlighed for eksamensmellemskolen, og at eksamenspresset efterhånden også af EM-skolen selv følte som en byrde for skolearbejdet.

Til sidst fremhævede han, at målet var at befri folkeskolen for eksamensskolens pres, men uden at give afkald på den tidlige sprogundervisning ved højt kvalificerede lærere. På dette punkt sagde han, har skoleloven af 1903 skabt et gode, som det vil være uforvarsomt for Danmark som en lille nation at give afkald på.

Under diskussionen blev Sverige flere gange, og stærkest af Elin Appel, fremhævet som et land, hvis skolestruktur var værd at følge. Her stræbte man mod en gennemført differentiering af undervisningen, ikke ved en deling i forskelligartede skoleformer, men ved individuel undervisning og fortælling inden for den enkelte klasse, der forblev samlet gennem 7 eller 8 år.

Rektor Arvin skitserede en plan, der fik tilslutning fra flere sider. Hans forslag gik ud på, at der skulle være en 4-årig grundskole (7–10 år), en 4-årig mellemskole (10–14 år) og en 4-årig ungdomsskole, herunder gymnasiet (14–18 år). I en sådan 4-delt skole skulle der hele skoletiden igennem være visse fællestimer for samtlige elever.

Med Elin Appels og Arvins forslag blev det klart, at det var en strukturændring, der ønskedes. I stedet for de to mellemskoleformer tænkte man sig en udelt skole til det 14. år med en differentieret undervisning, der gjorde det muligt at holde elever med vidt forskellige evner sammen gennem hele barndommen. – Det bør nok i denne forbindelse fremhæves, at vi, der arbejdede i den eksamensfri mellemskole, altid i vort arbejde havde regnet med en deling i EM og FM. En strukturændring var ikke vores sag

som forsøglærere. Vort mål havde været at lægge undervisningen i FM sådan til rette, at den kunne være til gavn og glæde for børn med jævne og små evner. Dertil mente vi, det var nødvendigt at ændre undervisningsformen, både ved at integrere fagene og ved at differentiere opgaverne, så at alle kunne komme til at arbejde på egen hånd, hver efter sine evner.

Af særlig interesse var Jørgen Jørgensens bidrag til diskussionen. Han sagde bl. a. følgende: „Man havde tænkt sig at skabe større interesse for folkeskolen, men bestræbelserne havde ikke slået til. Presset fra forældrenes side for at få børn i eksamensskolen var blevet større og større, og det var af vigtighed, at der nu skete noget.“ „Folkeskolen betragtes af mange som en sinke-skole, og det må erkendes, at det er pædagogisk uheldigt, at sortere børn ved 11-års alderen. Den nuværende skoleform bidrager væsentligt til at uddybe forskellen mellem børnene. Der må skabes en anden uddannelse, men den skal ikke være ringere end eksamensmellemskolens.“ „De børn, der skal ud i livet som håndværkere og landmænd, skal fra et tidligt tidspunkt have lejlighed til at beskæftige sig med det, der kan have interesse for det praktiske arbejde.“ „Det vil være nødvendigt at dele børnene i faggrupper, men hovedvægten må lægges på, at børnene bliver i det samme miljø, så deklassering kan undgås.“

Interessant var folketingsmand (senere minister) *Sv. Horns* indlæg i diskussionen. Efter hans opfattelse var en hel del af det, der kendetegnede den danske skole, velegnet, men der måtte nok byttes om på det. Når man taler om, sagde han, at den eksamensfri mellemskole ikke opfylder de forventninger, man stillede til den, så må man spørge, hvad den egentlige grund har været til dens fiasko. Hvorfor har man ikke gjort den til det, der var lovens hensigt? Mon det ikke blandt andet skyldes, at læreruddannelsen ikke slår til.

Hørn ramte nok noget centralt. Man oprettede 1937 en helt ny skoleform, men man sørgede hverken for ledelse eller lærere. Kun en mager undervisningsvejledning så lyset. Krigen med alle dens vanskeligheder ramte naturligvis den unge afdeling hårdst. Og nu, fire år efter 1945, havde man kun kritik og fremtidsmusik at møde frem med.

Den store tilstrømning til EM, optagelsesprøvens form og indhold, EM som folkeskolens og gymnasiets „fælles slagmark og fælles arbejdsmark“ og endnu mere kom på tale. Lange omstændelige indlæg vekslede med korte og knappe. Til de sidste hørte statskonsulent Alfred Andreassens: „Eksamensskolen, som den er nu, er en god skole, men det må erkendes, at folkeskolen har slag-side. Den eksamensfri mellemskole har ikke formået at skabe den balance, man tilstræbte. Den er forladt af børn, forældre og lærere. Skal der skabes balance, må vi finde frem til en ordning, der ikke spalter skoleformen. Vi må have en fælles grundskole, en fælles mellemskole, der differentierer, og siden realskole og gymnasium.“

Jeg selv deltog også i debatten og fremhævede bl. a., at man burde videreføre forsøgsundervisningen fra trediveerne og udvide den til også at omfatte udelte klasser. Vi havde jo netop i ikke ringe omfang benyttet individuelle undervisningsformer.

Undervisningsminister Hartvig Frisch sluttede mødet med følgende: „Måske er vi nået et hanefjed længere frem. Diskussionen har vist, at der er store problemer, og om én ting er man enig: 1937-ordningen er ikke nogen løsning i sig selv. Imidlertid kan vi ikke på det foreliggende grundlag straks gribe til reformer, men vi kan overveje, om en ændring af skolens struktur er betimelig. Derfor skal vi nu se at finde ud af, hvilke forsøg der bør gennemføres, for at nye veje kan betrædes.“

Olaf Petersens udvalg

Den første, der fulgte undervisningsministerens opfordring til gennem forsøg at finde vej frem, var skoledirektør *Olaf Petersen*, København.

I sine unge år havde Olaf Petersen som leder af seminarieskolen i Haderslev, til dels i samarbejde med amtsskolekonsulent Ludvig Mortensen og seminarieforstander *Georg Christensen*, fået et udmærket forsøgsarbejde i gang. En udtalelse om dette arbejde har jeg haft lejlighed til at se i en rapport, som to frederiksbergske skoleinspektører skrev efter en studierejse til forskellige danske skoler, deriblandt øvelsesskolen i Haderslev. Rapporten sluttede således: „Men det var Haderslev seminarium og seminarieskole, der gav os det største og bedste udbytte af studierejsen.“ – Senere blev Olaf Petersen Esbjergs initiativrige skoledirektør, og efter skoledirektør Thorkild Jensens død overtog han skoledirektørembedet i København.

I november 1949 nedsatte han et udvalg bestående af lærere, lærerinder, skoleinspektører og skolepsykologer samt af byens tre viceskoledirektører og med skoledirektøren selv som formand. Opgaven, der blev stillet udvalget, gik ud på at klarlægge FM-skolens problemer og at fremsætte forslag til forbedring og fornyelse af den.

Skoledirektøren og vicedirektørerne deltog kun i plenarmøderne. Arbejds møderne lededes af fælleslærerrådets formand, kommunelærer *Alfred Larsen* (senere skoleinspektør og formand i skoleinspektørforeningen), der klogt forstod at samle synspunkter til et hele, så at udvalget til sidst kunne fremlægge et forslag, der syntes os velegnet til en fornyelse af de ældste elevs skolegang.

Olaf Petersen havde indbudt mig til at være med i udvalget, og jeg mødtes her med overordentlig tiltalende og dygtige lærer-

personligheder. En af dem var Jørgen Brandt (nu skoleinspektør), hvis prisbelønnede opgave: „Hvad kan den københavnske kommuneskole gøre for at forberede sine elever til det praktiske erhvervsliv?“, tidligere er omtalt.

Udvalgets betænkning indlededes med syv vægtige afsnit. De nævnes her samlet, hvorefter deres hovedtanker drages frem: 1. Historisk rids. 2. Situationen, som den forelå, da udvalget begyndte sit arbejde. 3. Redegørelse for udvalgets arbejde for at skaffe sig en grundigere oversigt over situationen. 4. Barnet, samfundet og skolen. 5. Metode og stof. 6. Linedeling. 7. Afgangsbevis.

1. Det følte naturligt for udvalget at starte det historiske afsnit med året 1903, da loven om mellemskolen fremkom. Tanken med denne lov var at åbne vej til boglig uddannelse for elever, som viste særlige anlæg. „Men“, siger betænkningen, „som årene gik, blev det imidlertid tydeligere, at EM-skolen, fra at være skolen for de i særlig grad bogligt begavede elever, ændredes til at være skolen for de bedste elever, og flertallet, der blev tilbage i hovedskolen, kom til at stå som modsætning hertil.“

Det kan tilføjes, at den udvikling, – der ret erkendtes en halv snes år efter lovens tilblivelse, – fortsatte, trods bremsninger, så længe mellemskolen (-skolerne) bestod.

Det næste årstal, udvalget standsede ved, var 1934, da de københavnske lærerorganisationer med støtte fra Tuborg-fondet, udskrev sin prisopgave. De to hovedsynspunkter, der kom til orde i de præmierede besvarelser, er tidligere omtalt udførligt (s. 86).

Fra 1934 stammer også den københavnske forsøgsplan. Men allerede 1937 mente de øverste skolemyndigheder og lovgivningsmagten sig i stand til at fremkomme med en ny skolelov. Hensigten med denne nåedes ikke.

2. Ved udvalgets sammentræden 1949 karakteriseredes de to melleskoleformer således: Den ene, skolen for de flinke elever; den anden, skolen, hvor børnene venter, til deres udskrivning kan finde sted.

Denne, lidt strenge karakteristik, mildnedes noget i den fremstilling af skolesituationen, som udvalget fandt den 1949. Det hedder heri: „FM-skolen blev gang på gang sat under debat, til at begynde med af lærerkredse, senere blev den taget op af pressen, og den blev hørt i hjemmene. Skoleinteresserede politikere gav bidrag, og der fulgte en diskussion om hele folkeskolens struktur, uden at der nåedes til nogen enighed om, hvilke nye veje der skulle følges. Nu og da lød fra erhvervslivet røster, som gav udtryk for utilfredshed med FM-elevernes standpunkt i færdighedsfagene.“

„Skønt det må indrømmes, at de forventninger, der var knyttet til reformbestræbelserne af 1937, langtfra blev indfrieede, og at der i kritikken pegedes på brist og mangler, som virkelig forelå, må det hævdes, at man meget ofte gav et fortegnet billede af folkeskolens højeste klasser. Det blev overset, at der rundt om i FM-klasserne var gjort en virkelig indsats for at opnå fornyelse, at der både i København og andre byer udførtes arbejde, som forældrene fulgte med glæde og tillid, og at der i vid udstrækning blev undervist med udbytte på traditionel vis. Når det med disse forhold må indrømmes, at der var grundlag for at sætte FM-skolen under debat, vil det være rigtigt at søge årsagerne hertil.“

„Ved gennemførelsen af en reform bliver den stilling, der indtages af skolens myndigheder og lærerne, af afgørende betydning. Man lå i denne periode i det store og hele fast på de gamle synspunkter for skolegang; inspiration i større udstrækning manglede, og den interesse, der var for at forny arbejdsstof og form,

fik kun i ringe grad støtte i form af velegnede bøger og andet undervisningsmateriel. Dette og andre forhold bevirkede, at det fortsat var timerne i EM-skolen, der søgtes med størst iver.“

3. Udvalget fandt, at en af dets opgaver var at samle oplysninger, der kunne give så sikkert og objektivt et billede af FM-skolen som muligt. Det henvendte sig derfor til Arbejdsgiverforeningen og til Arbejdernes Fællesrepræsentation (nu LO) for at få deres bistand til udsendelse af nogle spørgeskemaer. Arbejdsgiverforeningens organisation svarede, at den ikke troede på, at der ville komme noget ud af en sådan henvendelse. Arbejdernes repræsentation var imødekommende, men noget resultat blev ikke tilstillet udvalget.

Man udsendte endvidere til ca. 800 FM-elever, f. 1933, et spørgeskema for derigennem at få et indtryk af deres syn på den skole, de havde gået i. 25 pct. besvarede spørgsmålene, og svarene gik i det væsentlige ud på, at de havde været tilfredse. – Det var dog sikkert en fejl, at spørgsmålene skulle besvares ad skriftlig vej og ikke mundtligt, da det vel sagtens var *de* unge, der havde lettest ved det skriftlige, som havde svaret.

Mest vægt måtte der lægges på en henvendelse til lærere, der havde undervist i FM-skolen. Fra disse blev der modtaget mange besvarelser, deraf en del meget udførlige. Hovedindtrykket af besvarelserne gav udtryk for vigtigheden af at lede børnene til selvstændigt skolearbejde, ligesom mange pegede på betydningen af, at de to skoleformer skulle være så forskellige som muligt både i opbygning og arbejdsform.

Udvalget tilkaldte også kolleger for at høre deres mening om forskellige ting og give dem lejlighed til at fremsætte deres syn på den fri mellemskoles fremtid.

For udvalgets arbejde blev det af stor betydning, at skoledirek-

tøren sørgede for, at dets medlemmer kom på rejser, nogle til Norge, andre til Sverige, England eller til hjemlige skoler. Alle vegne blev vi gæstfrit modtaget, overværede undervisning, konfererede med lærere og myndigheder eller deltog i sammenkomster, hvor det muntre og kollegiale kom i første række.

4. Fra afsnittet *Barnet, samfundet og skolen* fremhæves især følgende: Skolen har forpligtelser både over for børn og samfund, og de mål, den må stræbe henimod, er meget omfattende. Den skal give børnene gode udviklingsmuligheder, bibringe dem elementære færdigheder i hovedfagene, orientere dem om den verden, vi lever i, lægge grunden for gode fritidsbeskæftigelser og befordre en sund legemlig udvikling. Af ikke mindst betydning er det, om vor tids skole kan fremme det, hjem og samfund bygger på: Den enkeltes selvstændighed, evne til positivt samarbejde, tolerance og tro på etiske værdier. Ingen ansvarlig skolemand kan fremsætte nogen helhedsløsning på disse store problemer, men han kan gøre sig klart, på hvilke områder det ville være ønskeligt, at skolen kom ind i en vækst ud over de gennem mange år fastlagte og kun i ringe grad ændrede rammer.

5. I afsnittet *Metode og stof* understreges naturligvis tærdighedsfagernes store betydning og vigtigheden af at orientere de unge; men det siges også, at det er væsentligt at bruge tid til fag som tegning og maling, sang og musik og de forskelligartede manuelle fag.

Man vil huske, hvor stor vægt der i forsøgsårene og senere blev lagt på begrebet træning i hovedfagene. En sådan træning omtales også i udvalgets betænkning, men der tilføjes: Alligevel er der grund til at pege på den værdi, som ligger i princippet anvendt dansk, hvor opøvelsen af færdighed ikke foregår isoleret som

noget, der har et mål i sig selv, men indgår som et uundværligt led i en interessant arbejdsituation.

Der skelnes mellem målet for færdighedsfag og målet for orienteringsfag. De første skal nedfælde stoffet på en sådan måde, at det let kan bringes til anvendelse i dagliglivets situationer. Arbejdet med orienteringsfag bør derimod ikke have en ophobning af viden som mål. Det væsentlige er, at der skabes interesse for disse fag og for at der arbejdes med dem.

Aktiviserende fremgangsmåder fremhæves. Der peges f. eks. på gruppearbejde og på de forskelligartede opgaver, der kan stilles ved undervisning efter emneprincippet. Der bør blive brug for både klassearbejde, gruppepræstationer og den enkeltes system med sit stof. Det nævnes, at der må være fuld frihed til at vælge netop det stof og de opgaver, der passer for de enkelte klasser og børn, og at det vil være af stor betydning, om en klasses elever drages med ind i valget af undervisningsstof. Betydningen af, at hver klasse har sit eget lokale, hvor den kan indrette sig efter ønske, og hvor den kan have sine udklip, tegninger og ting liggende fremme, er noget væsentligt for alle friere undervisningsformer.

Afsnittet slutter således: „Fornyelsen af undervisningen må først og fremmest finde sted ved lærerens indsats i skolestuen og i tilknytning hertil ved lejrskoleophold, besøg på arbejdspladser, institutioner, museer m. m. Supplerende undervisningsmidler, som radio og film, kan byde på stadig nye muligheder for at vække interesse, og en højskolepræget undervisning, f. eks. i form af fællestimer, hvor der gennem jævne, fængslende foredrag orienteres om forskellige emner, er også værdifuld.

6. I det foregående er der i store træk fortalt om udvalgets syn på færdighedsfag, orienteringsfag og på sådanne fag, som ud over dygtiggørelse, i særlig grad stiler mod afveksling, opmuntring og

arbejdsglæde. Og der er fortalt om metoder, som vi fandt måtte blive den nye skoles.

Alligevel mente vi, der måtte yderligere fornyelse til at skabe den helt rigtige skole for de elever, der ikke kom i eksamensmellemskolen. Vi standsede ved en liniedeling af den eksamensfri mellemskole; vi ønskede, at de unge skulle se frem mod den tid, da de skulle udskrives og tage fat på egen hånd, og vi ville gerne give dem lejlighed til et personligt valg.

Nu vil det sikkert huskes, at da københavnske lærere femten år tidligere besvarede en prisopgave om skolen og erhvervslivet, ønskede nogle af deltagerne at skabe en liniedelt skole for gennem den at forberede til erhvervslivet, mens andre mente, at børnene skulle høre om, læse om og skrive om folks arbejde, eventuelt se det i funktion, for på den måde at nå en forståelse og viden, der ville gøre dem bedre skikket til at vælge deres plads, når skoletiden var omme.

Jørgen Brandt og jeg, der mødtes i Olaf Petersens udvalg, havde haft hver sin opfattelse af dette spørgsmål. Men årene havde nærmet vore synspunkter til hinanden. Brandt gav udtryk for en opfattelse, der kan udtrykkes i følgende: Det var – kan man se nu – heldigt, når liniedelingen blev afvist i sin tid; resultatet var sikkert blevet en art fagskole, selv om man nok så omhyggeligt havde forsøgt at undgå dette. Denne fare består ikke mere, fordi forståelsen af det enkelte barns udvikling er vokset. Der skulle ikke være noget i vejen for, at det værdifulde fra forsøgene i 1932 og forsøgsplanen af 1934 kan føres ind i den ny skole, der nu arbejdes på.

Selv havde jeg under mit arbejde som lærer og skoleleder og gennem virksomhed ved instruktionskursus forstået betydningen af, at store elever får valg mellem flere undervisningsmuligheder.

Udvalgets medlemmer enedes da om at foreslå en skole med i

hvert fald tre linier, som eleverne kunne vælge imellem. Vi tænkte os den bygget op som en aktivitetsskole, der kunne føre eleverne længst muligt frem, og hvor differentiering, elevsamarbejde og godt kammeratskab kunne bære over vanskeligheder.

7. Endelig foreslog vi, at der efter endt skolegang på de enkelte linier skulle gives hver elev et afgangsbrev, der både kunne fortælle om arbejdsresultatet og om elevens personlige egenskaber og arbejdsindsats.

Da udvalget var nået så vidt, viste det sig, at to hovedsynspunkter vedrørende strukturen gjorde sig gældende. Flertallet (især organisationsfolk) mente, at en EM-skole skulle udskilles efter 5. klasse. Resten af eleverne skulle i FM. Dennes første trin (altså 6. klasse) skulle dog være udelt, da man måtte formode at eleverne ikke var modne til en liniedeling. Men fra 7. klasse skulle den eksamensfri mellemskole deles i linier.

Mindretallet, der bestod af fire medlemmer (*Jørgen Brandt, B. B. Møller, Anne Louise Hansen, A. R. Schacht*), ønskede, at alle børnene skulle følges ad gennem 6 år. I det 6. år skulle engelsk og fysik komme til som nye fag. Derefter skulle en deling finde sted til en tosproget linie (nærmest svarende til EM), en linie med vægt på håndværk og teknik, en handels- og kontorlinie og en linie med hjemmets sysler. På den måde ville der kun blive tale om én deling, mens flertallets forslag ville kræve deling to gange. Det 6. skoleår ville kunne få karakter af et overvejselsens år, i hvilket både eleverne og deres forældre gennem skolearbejdet og på orienterende møder kunne tage stilling til eksamensskole eller den liniedelte skoles forskellige grene.

Mindretallets forslag blev vedlagt betænkningen. – Det er mit indtryk, at en del af flertallets medlemmer på de fleste punkter

havde samme opfattelse som mindretallet, men at spørgsmålet 4-årig eller 3-årig eksamensmellemskole var afgørende for dem.

I udvalget udformedes derefter timeplaner for 6., 7., 8. og 9. skoleår. Følgende for 8. klasse sættes som eksempel:

8. skoleår. *Fællesfag:*

Kristendomskundskab	1 time
Dansk med erhvervsorientering, erhvervs- geografi og samtidskundskab	8 „
Gymnastik	4 „
Tegning/sang	3 „
	<hr/>
	16 „

Liniefag

H å n d v æ r k o g t e k n i k :

Regning	5 „
Fysik med fysiksløjd og kemi	4 „
Geometrisk tegning	2 „
Sløjd	5 „
Til disposition	4 „
	<hr/>
	20 „

H a n d e l o g k o n t o r :

Regning	5 „
Sprog	4 „
Maskinskrivning og bogføring	5 „
Varekundskab	2 „
Til disposition	4 „
	<hr/>
	20 „

H j e m m e t s f a g :

Regning	5	”
Håndarbejde	6	”
Husgerning	5	”
Til disposition	4	”
	<hr/>	
	20	”

Fra udvalgets side kom der til timeplanerne en række bemærkninger og vink. Som eksempler på periodelæsning og emnearbejde udformede jeg: Danmarks oldtid, Sydsjælland og Med SAS til Østen, beregnet for henholdsvis 6., 7. og 8. klasse.

I vort forslag understregedes endelig betydning af, at der i alle manuelle fag arbejdedes med halve hold, så at man kunne forlade den hidtil anvendte klasseundervisning og gå over til mere individuelt præget arbejde.

Efter 1½ års forløb sluttede udvalget og sendte en beretning til skoledirektøren. Han takkede os hjerteligt og forelagde den for Københavns skoledirektion.

I maj 1951 blev betænkningen udsendt i et særnummer af K. K., indledet med et forord af skoledirektøren. Olaf Petersen sluttede således: „FM-udvalgets betænkning vil medføre omfattende ændringer, og skoledirektionen har endnu ikke taget stilling til den. En eventuel nyordning kan derfor ikke træde i kraft i det førstkommende skoleår.“

Derefter blev der stille om forslaget. Dette var en stor skuffelse for mange. Selv havde jeg ventet, at man ville være gået i gang med en række forsøg, og jeg arbejdede på at kunne være med som lærer i en forsøgsklasse. Dette vakte dog modstand, og jeg syntes, jeg måtte opgive tanken.

I begyndelsen af 1954 kom betænkningen til debat i Socialpædagogisk Forening. Ved den lejlighed kom viceskoledirektør

fru *Philippa Hanssen* ind på dens historie og sagde derefter: „Når der siden ikke er sket noget med betænkningen, er det ikke, fordi den ikke er god, men snarere, fordi der ikke er penge til at føre den ud i livet.“

Synspunkter brydes

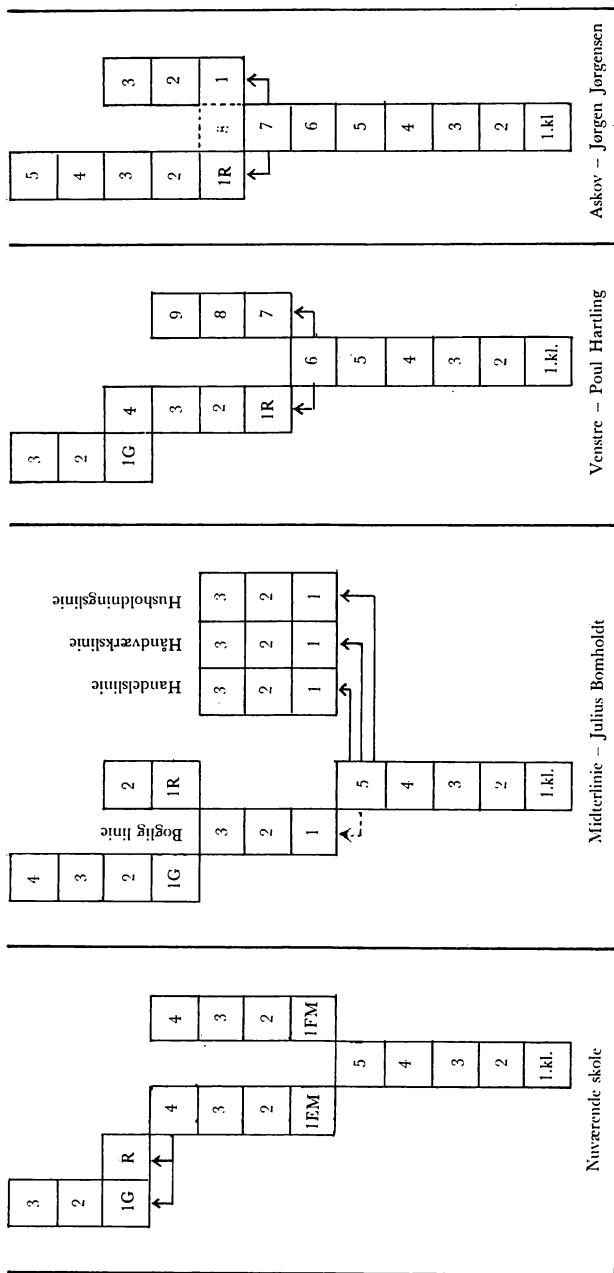
Kort efter, at Olaf Petersen-udvalgets betænkning var udarbejdet, kom en betænkning fra et udvalg, som Danmarks Lærerforening havde nedsat. De to arbejder havde meget tilfælles.

Første halvdel af 50-erne var i det hele taget præget af pædagogisk aktivitet. En række kursus blev sat i gang, man samledes ivrigt til diskussionsmøder eller debatterede i skoleblade og aviser. Små og store grupper af skolefolk, forældre og politikere arbejdede med skoleproblemer, og midt i tiåret kom ikke mindre end tre skoleforslag til drøftelse. De var alle først og fremmest strukturforslag, der i højere grad beskæftigede sig med skolens opbygning end med dens arbejdsstof og arbejdsmåder.

De tre forslag gengives nedenfor. Hvert af dem fik sit navn eller betegnelse ved en kendt politiker.

Dagbladet „Politiken“ bragte tre interviews med de mænd, der i særlig grad havde præget forslagene; i det følgende bringes nogle væsentlige punkter fra deres udtalelser.

Undervisningsminister *Bomholts* forslag kaldtes i daglig omtale midterlinieforslaget. Han havde arbejdet sammen med et 8-mandsudvalg og udtalte: „Det er udarbejdet af mennesker med forskellig politisk indstilling og er i sig selv upolitisk – et sagligt forsøg på at finde en midterlinie, et balancepunkt mellem tradition og fremskridt.“ Om liniedelingen sagde han: „Men det kan ikke



Efter Politiken, 25/9 1955.

Grafisk fremstilling af den gældende skolestruktur samt 3 forslag efter klip fra Politiken 1955.

understreges stærkt nok, at der ikke i barneskolen skal gives en teknisk-faglig undervisning. Lad os endelig ikke glemme, at skolen har sin primære opgave i at give barnet fred til at leve i sin egen verden og udvikle sig ud fra sine egne forudsætninger.“

Om Venstres forslag sagde seminarirektor (nu minister) *Poul Hartling* bl. a.: „Når man udskyder delingen til efter 6. skoleår, giver man i højere grad eleven chancen for at forsøge sig i visse fag, f. eks. sprog, inden der endeligt vælges eksamensfri eller ej, og forældrene får lejlighed til allerede i hovedskolen at gøre erfaringer om barnets evner og lyst til at overgå til eksamensklasserne – der skulle så blive mindre frafald senere hen og derfor færre bristede forhåbninger.“ „De elever, der ikke kommer i real-skolen fortsætter i 7. klasse og eventuelt frivilligt i højere klasser; de får en almindelig skoleundervisning og desuden en, efter de lokale muligheder opbygget, differentieret undervisning i praktisk betonedede fag som sløjd, skolekøkken, bogføring etc.“

En kreds af interesserede forældre, skolefolk og politikere havde på et møde i Askov drøftet en udelt skole til det 14. år og var enedes om en plan. Efter mødestedet kaldtes den Askovplanen, men tit hed den Jørgen Jørgensens plan efter den kendte radikale folketingsmand og tidligere minister.

Til Politiken sagde Jørgen Jørgensen først om 1937-skolen:

Alle erkender, at ordningen har så åbenbare fejl, at den ikke kan bevares, og at en af dens værste fejl er, at den deler børnene ved 11-års grænsen for at anbringe nogle i en eksamensafdeling og andre i en eksamensfri afdeling.“ „I folkeskolen“, sagde han, „må hovedvægten lægges på den almene undervisning. Differentieringen i de ældste folkeskoleklasser må omfatte det mere specielle som f. eks. sprog og matematik. Hensynet til de børn, der

skal læse videre, må ikke være så tungtvejende, at det gå ud over dem, der skal virke i det praktiske liv. Endelig kan man vel også spørge, om det virkelig er så galt, at elever, der har let ved at læse og regne, er med til at trække de mere tunge børn op. Det letter i høj grad undervisningen. Og er det nogen skade til, at de velbegavede, de lyse hoveder, allerede i skolen lærer at række kammeraterne en hjælpende hånd. Senere hen i livet skal de dog alle leve i et samfund, hvor menneskene er meget forskellige, og hvor alle er nødt til at tage hensyn.“

Det var almindelig ventet, at midterlinieforslaget ville blive lagt til grund for en kommende skolelov. Det kom til at gå anderledes. Ændrede politiske forhold førte med sig, at Jørgen Jørgensen på ny blev undervisningsminister. Derved kom Askov-folkenes synspunkter i forgrunden.

Enhedsskoletanken havde tillige stor tilslutning i Socialdemokratiet, mange inden for Venstre sluttede sig til, og partiet opgav at fremsætte sit eget allerede udarbejdede forslag. Efter forhandlinger, der førte til visse ændringer i Jørgen Jørgensens forslag, blev skoleloven af 1958 vedtaget. Den førte med sig, at både eksamensmellemskolen og den eksamensfri mellemskole forsvandt. Navnene hører nu historien til.

I og for en praktisk mellemskole

Da jeg i 1932 skulle begynde med min forsøgsklasse, var det med den faste beslutning at anvende alle mine kræfter i dens tjeneste. Derfor sagde jeg farvel til mine timer i eksamensmellemskolen.

Om jeg havde evner til at gennemføre arbejdet, kunne jeg ikke vide; men jeg mobiliserede alt, hvad jeg havde lært og set og

hørt og spurgt, og jeg samlede på erfaringer, som jeg selv kunne bygge videre på og lade andre få godt af.

Forholdene førte med sig, at jeg kom til at virke sammen med mange mennesker: kolleger, forældre, myndigheder, undertiden også politikere. Men først og fremmest kom jeg i forbindelse med et stort antal børn og fandt dem charmerende i al deres forskellighed. De havde egenskaber og karaktertræk, værd at kende, de viste hjælpsomhed og sammenhold og kom til at stå mig nær. Om det var lutter idyl? Naturligvis ikke, men det positive var så langt det væsentligste.

Jeg forstod, at det ikke kunne nytte med gammeldags gennemgang, lektielæsning og overhøring. Heller ikke med den bestandige spørgen og givne svar. Jeg kasserede den fra fædrene arvede opdeling i fag. Samlede tværtimod på helheder, så vi undgik den stadige skiften fra time til time. Og jeg gennemførte ikke alene et fagenes samarbejde, men et metodernes sammenspil. Børnene kom til at arbejde på egen hånd, så langt som de kunne, og derefter med hjælp fra lærer og kammerater. Den differentierende undervisning, som der taltes så meget om, blev tit taget i brug.

1937-loven stillede langt fra de to mellemskoler lige. Man behøver blot at huske på, hvordan eksamensskolen havde sin egen centrale ledelse med inspektører og konsulenter, eller erindre sig, at mange af dens lærere ved sommertid kom på censorrejse og fik lejlighed til at se andre skolers forhold og drøfte faglige spørgsmål med kolleger. For den eksamensfri blev der intet tilsvarende.

Børnene i den eksamensfri mellemskole havde fortjent en god skole, deres egen skole.

De fik den i virkeligheden aldrig.

Som nævnt (s. 150), kom der i 1955 omtrent samtidigt tre strukturforslag. Om man nu havde lagt sammen og divideret med 3! Det kunne have givet en udelt skole gennem seks år og

oven på den en treårig trestrengt mellemskole (studiebetonet, handelsbetonet, håndværksbetonet), realklasser, gymnasier og erhvervslivets mangeartede skoler. Og for FM havde der været to vægtige skolebetænkninger at bygge på og et forsøgsarbejde at henvise til.

Det gik ikke sådan. Skolen måtte endnu vente til 1958 – 13 år efter 1945.

Gennem mange år talte og skrev jeg for den eksamensfri mellemskole og dens børn. Da Den blå betænkning's udvalg var på trapperne, håbede jeg at få en plads i det; men det skete ikke.

Som lærer kom jeg til at virke i 50 år. Jeg har været glad for mit job. Der var opgaver nok i det daglige, selv om den store drøm om den livsnære og praktiske mellemskole som et reelt alternativ til eksamensmellemskolen ikke gik i opfyldelse. Der var skole-drengene og skolepigerne, der var de mange forældre, som kom for at tale om deres børn, og der var den store skare af kolleger, kammerater og venner, som jeg arbejdede sammen med.

Personregister

- Andersen, Josef 127
Andersen, A. G. 51
Andreassen, A. 133, 134, 138
Appel, Elin 134, 136
Arnfred, J. Th. 37
Arvin, G. J. 24, 29, 30, 41, 65, 70,
104, 136
- Bang, N. 56
Banke, J. 29
Biilmann, Chr. 86, 87, 88, 124
Biilmann, R. 31
Bomholt, J. 149
Bonnichsen, E. 43, 44
Borgbjerg, F. 125, 135
Boysen, J. 13
Brandt, J. 86, 89, 90, 91, 140, 145,
146
Bruhn, R. 53, 54
Burt, Cyril 100
- Carstensen, E. 42
Christensen, Georg 139
Claudi Hansen, R. 39
- Dam, A. 66
Degerbøl, S. 43, 44, 46
Ditlevsen, A. 39
Døssing, Th. 29
- Egeberg, O. de Hemmer 43, 44, 46
Egerod, O. 34
- Fossing, A. 17, 22, 30, 31, 32, 33,
35, 36, 37, 38, 41, 45, 57, 61, 66,
77, 121
Franck, S. 29, 32, 39, 65
Frisch, Hartvig 134, 135, 136, 138
- Glode-Olsen, 43, 46
Gruelund, G. 39
Grundtvig, N. F. S. 21, 37
Gyre, J. 125, 126
- Hansen, Anne Louise 146
Hansen, Bernh. 103
Hansen, Hans J. 104
Hansen, Henrik 96
Hanssen, Philippa 149
Hartling, Poul 151
Haunsø, Kr. 66
Helms, N. 78
Hertz, P. 14
Hoff, P. D. 107, 108
Honoré, P. 82
Horn, Sv. 137, 138
- Jacobsen, Folke 66, 124, 126
Jacobsen, Torben 130, 132

- Jensen, Bahne 122, 123, 124, 126,
127, 128
- Jensen, Chr. 18
- Jensen, Helge 79
- Jensen, Thorkild 26, 56, 77, 78, 79,
83, 123, 129, 139
- Jørgensen, Jørgen 125, 135, 137,
151, 152
- Kaper, Ernst 16, 17, 20, 22, 23, 44,
78, 122, 123, 125, 127
- Kerschensteiner, G. 27, 28
- Kjær, Kr. 24, 49, 83, 123
- Koch, Hal 131
- Kold, Kr. 21, 37
- Krogh-Clausen 30, 31
- Kyrre, Hans 29, 31, 38, 39, 55, 60,
62, 78, 96, 102, 104
- Køllgaard, H. N. 34
- Kaalund-Jørgensen, F. 51, 60, 64,
96, 125, 132, 133
- Larsen, Alfred 139
- Larsen, Edv. 41
- Larsen, N. A. 29, 30
- Larsen, Skjold 76
- Laustsen, N. 55
- Lerche, Aug. 130
- Lykke-Sørensen 55, 57
- Madsen, Henrik 76
- Mathiasen, M. J. 74
- Mathiasen, V. 82, 122
- Meyer, Henning 40, 41, 42, 99, 100,
101, 128
- Mortensen, Ludvig 60, 61, 62, 63,
64, 96, 127, 139
- Mortensen, R. 104
- Møller, B. B. 146
- Møller-Lund, Chr. 13
- Nielsen, Kaj 33, 34
- Nielsen, Otto V. 127
- Nielsen, Sara 43
- Nordentoft, I. M. 131
- Nystad, Th. 79, 80, 81, 82, 83
- Næsgaard, S. 41
- Nørlyng, S. F. 51
- Nørlyng, Th. 32, 49, 50, 51, 52, 60,
82, 83, 96, 127
- Nørregaard, G. 66
- Nørvig, A. M. 46, 47
- Pedersen, Johs. 86, 91, 92, 93, 94
- Petersen, Axel 132
- Petersen, Margrethe 23, 25, 29, 30,
31, 38, 43, 60, 64
- Petersen, Ludvig 49, 58, 83
- Petersen, Olaf 126, 134, 139, 142,
148, 149
- Petersen, Peter 26, 28
- Petersen, Aa. H. 128
- Poulsen, K. D. 132
- Poulsen, N. 11
- Rasmussen, Rudolf 57
- Rasmussen, Vilh. 64, 66, 79
- Ribskog, B. 100
- Rubin, E. 66
- Røjel, J. 23

Sandal, Dora 39
Schack-Steenberg 29, 30
Seinig, O. 25
Skarvig, N. 20, 21, 23
Starklint, I. Chr. 82, 122
Svane, H. A. 45, 46, 58

Sørensen, Arild 112
Sørensen, N. 12

Thorup, A. 24, 39
Trap, P. M. 11

Vibæk, M. 58, 59, 60, 64

