

KAMPEN FOR ENHEDS- SKOLEN

– forsøget på
Emdrupborg¹

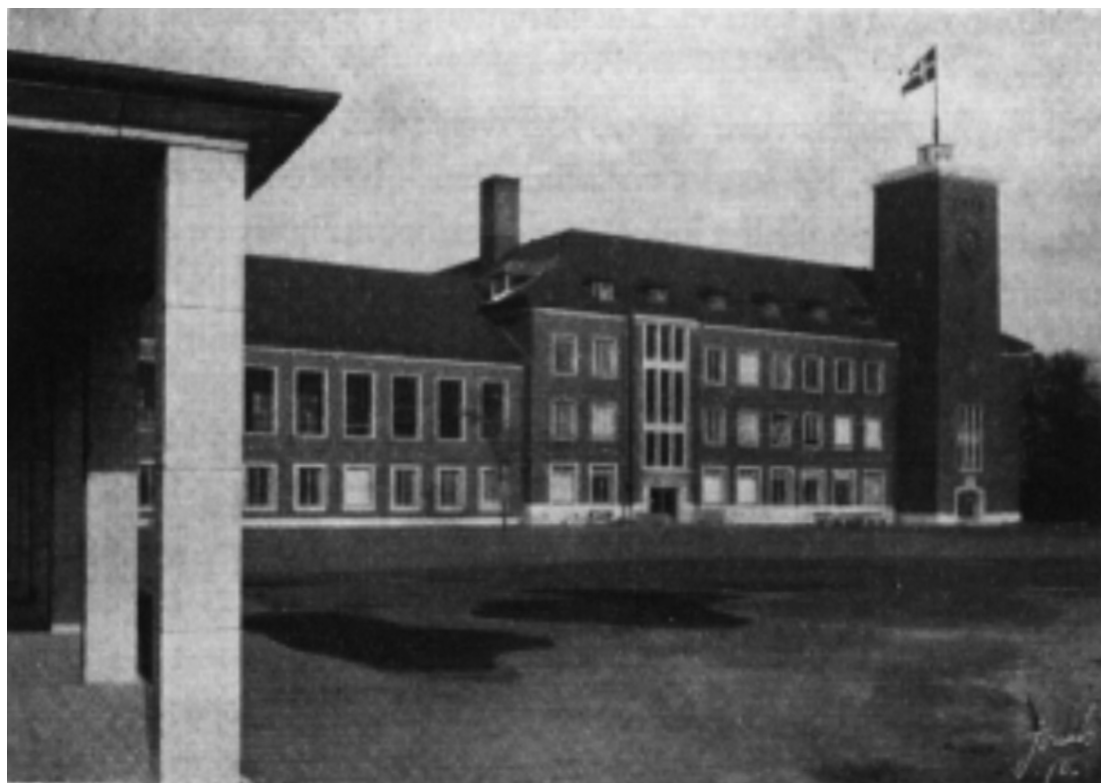
af Niels Rosendal Jensen

Arbejderbevægelsens pædagogik og skolepolitik er nærmest en saga blot – den har måske sejret sig ihjel? 90'ernes folkeskole kan fortsat beriges af de holdninger og værdier, arbejderbevægelsen repræsenterer. I 1958 blev der sat punktum for strukturdebatten med indførelse af fælles skolegang for alle børn. Blandt andet i kraft af arbejdet på Emdrupborg Forsøgsskole blev lagt grunden til en ny uddannelsesbevidsthed. Dens primære sigte angik uddannelsens nødvendighed og tilliden til en udelt folkeskole som udtryk for fællesskabet i vort samfund.

Enhedsskolen kan ses som det koncentrerede udtryk for den sejrende statsocialistiske pædagogik i efterkrigstiden. I begge “verdenssystemer” knyttedes an til Oplysningstidens idealer plus til arbejderbevægelsens kamp for lighed. Moderniteten kan som historisk periode betragtes som et sæt af antagelser, som periodens mennesker har om sig selv og naturen. Periodens selvforståelse byggedes op om en treenighed af progression, universalitet og regularitet, og enhver social institution – fra regering over erhvervsliv til videnskab – delte selvforståelsen. Den moderne skole var – skønt den opstod i slutningen af perioden – ingen undtagelse. Kampen for lighed lod sig indplacere i denne kontekst. Dels var bevægelsen selv et barn af moderniteten – Det kommunistiske Manifest tegnede ligefrem et billede af dette moderne samfund. Dels åbnede enhedsskolens harmonisering, homogenisering og uniformering af arbejderbørnene muligheder for social opadstigen og for arbejderklassens integration i det moderne samfund.

Forhistorien indledtes allerede med skoleloven af 1903, men endnu i 1937 sattes arbejderbørn i det, de selv retrospektivt betragtede som andenrangsskolen, den eksamensfri mellemsskole. I 1940'erne og 1950'erne afgjorde social herkomst fortsat børns uddannelseschancer. 4 ud af 5 arbejderbørn forlod skolen senest med 7. skoleår og opnåede i bedste fald en læreplads. Fra 1960 videreførtes den sociale skævhed i opdelingen i A- og B-linje efter 7. klasse: arbejderklassens børn “valgte” den praktiske linje – bedrestillede børn den boglige. I 1980'erne viste Erik Jørgen Hansens undersøgelser, at klassedeling så langt fra var et tilbagelagt stadium.² I 1990'erne er “lighed gennem uddannelse” forladt som emne for den politiske dagsorden og erstattet af en undertiden luftig kvalitetsdiskussion.

Til disse ydre forhold skal så lægges de indre, kulturelle barrierer i uddannelsesvalg. Svend Aage Andersen noterer sig, at “det er .. en illusion at tale om objektiv chancelighed



Emdrupborg o. 1945.

og lighed i skolen”,³ og Pierre Bourdieu forklarer samme fænomen under henvisning til begrebet *klassehabitus*, dvs. særlige dispositioner for brugen af uddannelsessystemet som en følge af familieliv og skoleerfaring.

Nok sejrede socialismen i sine bestræbelser på at opbygge en enhedsskole, men prisen var høj. Arbejderklassens kultur opløstes, omformedes og integreredes i den ekspansive kapitalistiske samfundsmæssiggørelsesproces efter 1945. Dens pædagogik og skolepolitik mistede sin selvstændige, alternative karakter, men ikke uvæsentlige grundværdier blev statsliggjort (solidaritet, lighed og medborgerskab) i forvandlingen fra mangelsamfund til overflodssamfund.

Den ikkereformmistiske socialisme nåede aldrig samme ekstatiske begejstring. For den

var enhedsskolen en mere lige ramme og et bedre terræn for den egentlige kamp om undervisningens indhold og form. Dens sigte var kvalificering plus “noget mere”. Dette mere havde sin rod i Marx’ tanker om dobbeltkvalificering eller dannelse i stedet for fagidioti. Denne anden tråd er af pladshensyn kun fremdraget de steder, hvor den kan perspektivere og dialektisere hovedlinjen. Artiklens fokus er analysen af Forsøgsskolen på Emdrupborg som eksempel på de røde tråde i skabelsen af enhedsskolen ud fra et stadigt forandret socialistisk perspektiv.

Rødderne 1: Reform mod systemet

Den socialistiske bevægelse har fra sin begyn-

delse været optaget af arbejderklassens uddannelsesforhold: både jobtræningen og den almene skolegang. Marx foreslog et todelt system med samspil mellem skole og produktion (polyteknisk dannelse) og anbefalede trods styrkeforholdet i 1860'erne arbejderne at kæmpe for forbedring af deres børns skolegang. Denne konkretisering af en politik for, af og med arbejderklassen udsprang dels af datidens konkrete kampmuligheder, dels af marxismens fundamentale erkendelser: (1) verden ændres ikke gennem opdragelse og det gode eksempels magt (som de utopiske socialister troede), men opdragelse og uddannelse er nødvendige for arbejdskraftens reproduktion. Hermed var et masseuddannelsessystem for arbejderklassen og dens børn sat på den politiske dagsorden. (2) Opdragelse er ikke privat, men et samfundsanliggende. Følgelig må man "befri opdragelsen for den herskende klasses indflydelse".⁴ Deraf også dobbeltheden i kravene: Når magthaverne betjener sig af uddannelsesmonopolet til at holde de undertrykte nede, må disse lære både at forholde sig til deres undertrykkelse og det, der rækker udover (dobbeltkvalificering). (3) Mennesket er "indbegrebet af samfundsforholdene", hvorfor nye mennesker ikke først og fremmest kan være produkter af en ny uddannelse.

2. Internationale fulgte anbefalingen og sloges helt frem til 1. verdenskrig for et socialistisk skolesystem, der forbandt skolen og livet. Eksistensen af den klassesdelte skole: almueskole og latinskole (for de rige og begavede) radikaliserede tankerne om at sønderslå det gamle system og erstatte det med et nyt (jfr. Marx' statsopfattelse). De mest radikale forestillede sig en proletarisk klasseskole for det altovervejende flertal med det erklærede formål at skærpe klassebevidstheden og danne de kadrer, der både skulle kæmpe de samfundsmæssige ændringer igennem og siden forvalte samfundet efter en socialistisk revolution. Tyrkertroen på uddannelsens velsignelser i et borgerligt klassesamfund havde stadig ikke vundet indpas, for erfaringen viste, at kirke, kongerøgelse, militærvæsen, værtshuse, arbejdspladser, aviser, tidsskrifter og egne po-

litiske, sociale og faglige organisationer fra vugge til krukke – den praktiske klassekamp – var vigtigere instrumenter for klassespecifik socialisering (solidaritet, antimilitarisme og internationalisme).

En skolereform anskuedes derfor ikke som en mirakelkur, men som led i en bredere strategisk orientering, der også inkluderede bekæmpelse af fattigdom, undertrykkelse og social elendighed. Skolen var en "sag" ved siden af mange andre, men i en særlig central rolle, idet parolen: "kundskab er magt" (Bacon) udsat for socialistisk dialektik blev til: "viden er magt – magt er viden" (Bebel), hvilket i Lenins udlægning blev til: først socialistiske produktionsforhold kan skabe en socialistisk skole. Dette perspektiv forekommer også at ligge til grund for Gimleprogrammet, der i 1876 helt nøgternt og uden revolutionære overtoner – men ikke desto mindre ganske profetisk! – formulerede datidens socialistiske, primært ydre krav til fremtidens skole (offentlighed, betalingsfrihed og konfessionsløshed).

Rødderne 2: Reform inden for rammerne

Overgangen fra socialistisk lejrtenkning til samfundsintegration og almindemokratisk kamp var udtryk for, hvordan Socialdemokratiets parlamentariske succes flyttede det strategiske fokus fra arbejderklassen først til folket og siden til hele samfundet. Skiftet hang sammen med virkningerne af industrialiseringen og urbaniseringen, herunder kampen om at øge statens direkte ansvar for dele af den sociale velfærd. I bestræbelserne herpå opda- gedes institutionernes rolle som redskaber til løsning af sociale problemer og til at stille øgede krav til familierne. Hermed var skridtet taget fra en tro på, at skolen kunne opdrage til kollektivismen (det socialistiske menneske), til en forståelse af, at den burde tilstræbe neutralitet og opdrage til arbejde og samarbejde, og statens indblanding ideelt set begrænses til et krav om respekt for sandheden.⁵ Heri genfindes kravene til den offentlige, gratis og konfessionsløse skoleundervisning.

Arbejderbevægelsens skolekoncept omdefinieres og udformes markant parallelt med den øgede indflydelse. De skelsættende årstal i dansk skolehistorie: 1903 – 1937 – 1941 – 1948 – 1958 bliver på den måde målestok for arbejderbevægelsens engagement i lovgivningen. Fra 1903-reformens sigte på at skabe social opadstigen for det begavede almuebarn til 1937-lovens oplæg til praktisk mellemskole med det sigte at ligestille håndens og åndens arbejde og eksamensskolen med den eksamensfri skole. Fra Undervisningsministeriets præcisering af lærernes metodefrihed i 1941 til Hartvig Frischs tilladelse til forsøgsvirksomhed i folkeskolen 1948, der officielt blåstemplede individualiserede arbejdsformer og mere lige adgang til uddannelse.

Kontinuiteten er uafviselig: med skoleloven af 1958 som zenit er skiftet entydigt. Social-demokratiet forlod officielt i perioden enhver tanke om alternative, radikale eller arbejderbevægelsesorienterede skoleformer til fordel for en fælles, folkelig skole på folkestyrets grund, præget af progression, lighed og solidaritet.

Socialdemokratiet pålagde ikke sig selv tavshedspligt omkring dannelsesidealer og skolens indhold og form. De 5 årtier er derfor rige på slagkraftige forslag til fornyelse. Vilhelm Rasmussen fremlagde i 1910 et vidtgående projekt for at imødekomme barnets lege- og forskertrang og forvandle skolen til et eksperimenterende laboratorium efter naturvidenskabeligt forbillede. På videnskabeligt og konfessionsløst grundlag skulle elevens lyst til selvstændig undersøgelse vækkes. Viden kom ikke fra bøger, men fra erfaring og eksperimentering. For mange ganske uhørte tanker med barnets selvstændige udvikling i højsædet og autoritetsskolen erstattet af "Argumentationsskolen". Generelt betegnede perioden en overgang fra organisatorisk differentiering (hver samfundsklasse sin skoleform) til pædagogisk differentiering inden for én fælles, offentlig skole. Dette udtrykker – som også påvist af Bryld og Kolstrup⁶ – konsistens i Socialdemokratiets strategisk-offensive tænkning: Socialdemokratiet som børnenes

parti, fordi gennemførelsen af dets mål lå ude i fremtiden⁷ og som forkæmper for lighed via skabelsen af et "folkehjem".

Et nyt skolekoncept

I takt med styrkelsen af denne politik kom mulighederne for at realisere skoleidealet indenfor rækkevidde. Fra en ydre reform af skolens organisation og struktur flyttedes fokus til de indre linjer. Inspirationen hertil stammede fra den nyeuropæiske skolebevægelse, i.e. "reformpædagogiske" strømninger, der havde været formuleret siden 1890, men som i kølvandet på 1. verdenskrig fremstod som alternativet til chauvinisme og folkemord. En international skolereform baseret på den moderne videnskabs resultater anså reformpædagogerne for at være vejen frem til en ny verden.

Begrebet "arbejdsskole" med særlig vægt på det praktisk-manuelle afstemt efter elevernes individuelle udviklingstempo knyttedes sammen med begrebet "videnskabeligt indhold" med dertil hørende metoder (retten til at tvivle, argumentere, lade sig overbevise rationelt; respekt for sandheden) og skolen som "socialpædagogisk foranstaltning" (heldags-skole). Denne platform for arbejderbevægelsens opgør med "den sorte skole" og "det åndløse terperi" var udtryk for et kombinationsperspektiv: give den materiale dannelseselevret i, at selve skolens indhold var væsentligt og kunne fornys, og samtidig give den formale dannelseselevret i, at børnene skulle lære videnskabelig metode.⁸ Men i et længere perspektiv sattes tilpasning over dannelsen. Tilpasning socialiserer individet på plads i det sociale system, får det til at indordne sig under spillereglerne uden at diskutere spillet og dets mulige forandring. Dannelsen derimod sigter på at socialisere ind i problemstillinger og forudsætninger for det, der sker omkring os, dvs. at frigøre mennesker til at blive politiske subjekter.⁹ I stort perspektiv kunne dette formuleres som kamp for lønarbejdets afskaffelse og revolution af det bestående samfund, selv om mindre også kunne gøre det.

Utopien

Almindeligvis kritiseres reformpædagogikken for at udgøre en metode- og procesfikseret dannelse. Arbejderbevægelsens tendentielle samfundskritik og kollektivismen vil dermed forsvinde i en mainstreamopfattelse med fokus på de elementer, der ubesværet kunne nyde almen anerkendelse. Dermed er meget af den radikale og alternative utopi frasortet – f.eks. Freinets skole i Frankrig, Kanitz' arbejde i Wien, Blonskijs reform for en enhedsarbejdsskole og Makarenkos unikke indsats i socialpædagogikken samt den blotte eksistens af verdenshistoriens hidtil mest omfattende pædagogiske laboratorium i det tidlige Sovjetrusland – hvor den ateistiske stat gennemførte 2. Internationales gamle krav: en offentlig, gratis og konfessionsløs skole, der tog aktiv stilling i samfundsudviklingen frem mod kommunismen (fra klasse til samfundssolidaritet).

Alligevel er reformpædagogikken i sin kerne et revolutionært program. For det første begrænser den sig ikke til skolen, men rækker ud efter en samfundsmæssig fornyelse. For det andet begrunder den pædagogisk en fra mennesket selv udgående samfundsreform. At leve og at lære er to sider af samme sag. Klassisk marxistisk kunne dette kaldes "utopien til magten" (ny uddannelse skaber nye mennesker). I reformistisk selvforståelse kunne det kaldes en strategisk orientering i et samfund, hvis iboende modsætninger stillede krav om reformer på alle samfundsområder, og hvor det drejede sig om at tilgodese folkets behov for en moderniseret, rationel og humaniseret skole.

Denne orientering vandt betydelig gennemslagskraft i efterkrigstidens udbygning af skole- og uddannelsessystemet i kraft af et særegent sammenfald af demokratisk bekendelse, velfærdsstatlig opbygning og progressiv tænkning.

Skolen som ideologisk statsapparat

Kun få håndfulde meget samfundskritiske, so-

cialistiske lærere og pædagoger vovede at spørge: Hvem er skolen til for? Hvad skal den gavne? I 1920'ernes kamptummel havde især tyske lærere igen og igen fremført den tanke, at skolen var en sort classeskole, der sammen med kirken og nationalismen opdrog børnene til at finde deres plads i det bestående samfund, dvs. et af flere ideologiske statsapparater.¹⁰ Alternativet måtte logisk være en rød classeskole, der støttende sig til selvorganiserede røde forældre og røde organisationer udenfor skolen opdrog proletarbørnene til at finde deres plads i en verdensrevolution.¹¹

"Hvor blev 20'ernes fremtidsvision og samfundskritik af? Og ville ikke de engagerede lærere fra mellemkrigstidens forskellige forsøgsklasser have taget afstand fra det element af "laissez-faire"-pædagogik, der kan findes i trivselsskolen?" spørger Ellen Nørgaard i sin disputats fra 1976.

Svaret findes både i selve samfundsdebattens ændrede karakter og i arbejderklassens opgivelse af selvstændige organisationer til fordel for statsliggørelse. Visioner og samfundskritik neddæmpedes (men forsvandt aldrig helt) i kraft af den ændrede politiske og dermed pædagogiske dagsorden. Progressive tanker vandt indpas i skolen og omsattes ad de små skridts vej i den praktiske skolehverdag efter 1945 – med andre filosofiske og ideologiske begrundelser end mellemkrigstidens. Og i nye former, fordi efterkrigstidsmålet var at genrejse de normale forhold før "parentesen" (den nazistiske besættelse) og styrke demokratiet gennem idealet om den myndige samfundsborger. *Skiftet fra samfundskritik og vision om samfundsfornyelse til personlig eller individuel emancipation* blev efterkrigstidens hovedtema for progressive pædagoger.

Målet ændredes, fordi kampterrænet forandredes som konsekvens af kampen om statens ansvar for den sociale velfærd (lighedsbegrebet som fokus for forandring). Dialektisk forstået vil det sige: Kapitalisme er hverken bare industrialisering, urbanisering eller en måde at organisere produktionen på. Den skaber også bestemte sociale mønstre, og skolegang indlejres i denne sociale struktur. Når



Hjemlig hygge 1956.

skolen ses i en bredere social kontekst, der er præget af kampen om fattigdom, sundhed, sygdom, kriminalitet, arbejdsvilkår m.v. – kan man forstå den offentlige debat, lovgivningsinitiativerne og dyrkelsen af eksperterne i og omkring skolen som led i statliggørelse og demokratisering.

I det følgende bliver disse vurderinger indlejret i datidens familiestruktur.

Samtidens syn på kernefamilien og skolen

Den moderne kernefamilie kendetegnedes ved adskillelse mellem hjem og arbejdsplads, mellem børn og voksne og mellem folks offentlige og private liv. Lønarbejde, uddannelse og ansættelse var afgørende elementer i identitetsdannelsen. Hjemmet var på den baggrund

rammen om familiær hygge, følelsesmæssig støtte og pause fra fabriklivets monoton. Børn betragtedes som elever og adskilte sig fra forældrene i påklædning, i styrke (beskyttelse mod børnearbejde) og i rettigheder (fars ord var lov). Familiebåndene var følelsesmæssige: romantisk kærlighed (troen på den eneste ene), kærlighed til mor og hjemmet, byggede på sociale, kulturelle og religiøse værdier. Forældre behøvede hverken at have studentereksamen eller gå i mødregrupper for at få prædikatet: "gode nok"¹². Puberteten betragtedes som en alvorlig kriseperiode, der ofte endte galt, hvilket viste den pris, unge måtte betale for ikke at lytte til forældrenes råd. For småbørn blev halvdagsbørnehaven om muligt foretrukket, og den lignede mest muligt det gode hjem og havde som mål at forbedre overgangen til skolen. Børnene øvede

kunst og håndværk, sang og spillede teater. Disse praktikker reflekterede moderkærligheden og troen på, at små børn har bedst af at være sammen med deres mor.

Skole og hjem som samfundsbolværker

Skolen støttede familieopdragelsen. Skilsmisse og enlige mødre kendtes, men skolen tog ideen om romantisk kærlighed for pålydende. Kønsskillingen fandt sted i fag som værkstedslære, teknisk tegning og metalsløjde for drenge og omvendt håndarbejde og maskinskrivning for piger. Skolen støttede endvidere hjemmene i sammenholdet under dække af social tilpasning. Barnets tilpasningsevne betragtedes som målestok for dets psykologiske velbefindende hhv. sygdom. Læreren tog "børnematerialet" for givet, idet hans opgave var at lære børnene de fundamentale kulturteknikker. Reformpædagogikkens krav om "videnskabelig børnepsykologi" og "iagttagelse af børn" var en blandt flere bestræbelser på at engagere lærere i at kende mere til børns kognitive, sociale og emotionelle vækst. Barndommens uskyld værnedes også af skolen: børnebøger blev omhyggeligt screenede for usømmeligheder. Lærebøger kontrolleredes og approberedes af skolemyndighederne. De ældste klassetrin bibeholdt billedet af ungdommelig umodenhed. Voksenorganiserede aktiviteter for børn genspejlede princippet om, at børn og unge havde brug for voksen støtte og vejledning. Lærerne oprettede eftermiddagsklubber på skolerne med henblik på sysselsætning, køkkenhaver og lektiehjælp. Regler blev holdt til punkt og prikke – overtrædelser kunne i givet fald udløse alvorlige straffe og sanktioner.

Men i øvrigt var skolen mest mulig forskellig fra hjemmet. Moderne skoler var ofte fir-kantede, 2-3 etagers murstensbygninger med brolagt skolegård. Skoleklokken forkyndte skoledagens begyndelse og afslutning såvel som spisepausen, frikvarterer og særlige begivenheder (morgensang). Klasseværelserne havde rækker af træborde, tavler og anskuel- ses- eller læretavler på væggene. De mindede

slet ikke om dagligstuen. Lærere og forældre havde forskellige opgaver, som endelig ikke måtte blandes sammen. Forældre skulle lære deres børn manerer, moral og respekt for voksne. Lærere forventedes at lære børnene ABC'en såvel som den viden, de værdier og evner, som der var brug for på arbejdspladsen. Den moderne skole var både psykisk og fysisk en verden, der var adskilt fra børnenes hjem. Adskillelsen mellem hjemmeliv og skoleliv betragtedes som den sundeste og mest effektive måde at give børn omsorg og uddannelse på.

Demokratiets skole

Det kan på denne baggrund næppe undre, at de progressives forslag stødte på forhindringer. Idealer om elevers demokratiske ret, deres selvvirksomhed og selvstændige stillingtagen kunne ikke gennemføres. Høje klassekvotienter (op til 40 elever pr. klasse), lærermangel, knaphed på klasselokaler, lærebøger med vægt på udenadslæren og presset fra eksamensskolen var effektive bremsere for forandring i hverdagen.

Skolen var som institution betragtet fortids- og ikke fremtidsrettet. Både den tidlige deling af eleverne i 5. klasse og det stive system med faste årspensa fremmede hverken det enkelte barns videnstilegnelse eller 37-lovens anvisninger om selvvirksomhed. Den lineære tidsopfattelse prægede som barn af industrien, samlebåndene og urene forståelsen af læring. Læseplaner kunne forudbestemme, hvad hvert barn skulle lære omtrent time for time hele skoletiden igennem. Endemålet var nemlig givet på forhånd. Men den forudsigelige progression i timer, fag og emner var ikke længere tilstrækkelig. Sam-unds- og produktionsudviklingen var ved at accellerere, og dens kompleksitet lod sig ikke opfanges af skolens indlæring. Dertil kom, at mange progressive lærere havde deltaget i kurser om individuel undervisning i slutningen af 30'erne (hos Helge Jensen, Anne Marie Nørvig, Inger Merete Nordentoft og Torben Gregersen). De begyndte hver for sig at drive individuel undervis-

ning og antiautoritær pædagogik, og ønskede de et brud med lineariteten i fagenes indhold, forelå der allerede gennemprøvede forbilleder: Fra USA i form af Kilpatrick's projektmetode og fra USSR Blonski's kompleksmetode. Det samfundsmæssige gennembrud skete ganske vist først i 1970'erne, men frøet blev sået allerede i 1930'erne. "Opdragelse til demokrati" opstod ikke først i 1940'erne, men det vandt tilslutning som alternativ til det nazistiske dannelsesideal. Tankerne om international skolereform erstattedes af genrejsningen af det nationale, og inspiration søgtes ikke længere i den tyske, samfundskritiske reformpædagogik, men derimod i anglosaksiske forbilleder – hvis budskab om skolens kulturintegrerende rolle stemte overens med keynesianismen og den begyndende velfærdsoprustning i efterkrigsårene.

I denne brede samfundsdebat placeredes den demokratiske skole centralt. Diktaturstaterne havde vist, at kampen om sindene begyndte i børneværelserne. Demokratiet måtte lære sig lektien, og bidrag på bidrag fulgte fra Danmarks Frihedsråd, Hal Kock, Alf Ross og Jørgen Jørgensen, lærerforeningerne, forældre- og højskolekredse samt de politiske partier. Demokrati opfattedes dels som en *styrform*, byggende på frihedsrettighederne. Dette mål kunne principielt opnås ved individets repræsentation i besluttede organer eller processer med respekt for flertallets afgørelser under hensyntagen til mindretallet. Dels sås det som en *livsform* – byggende på bevidstgørelse om identitet, solidaritet og mening gennem praktisk oplæring til gensidig respekt, symmetri, ligeværd og lige ret via f.eks. elevråd og i relationerne mellem lærere, elever og forældre.

I denne tænkning rummedes den fundamentale modsætning mellem enhedsskole og demokrati. En fælles folkeskole med respekt for alle samfundsgruppers fælles erfaringer ansås da for at være en væsentlig forudsætning for demokratiet som menneskerettigheder og ansvarlighed for hinanden (dvs. som livsform). Betragtedes demokrati derimod som et sæt spilleregler, hvor alle sloges for

egne interesser, ville en fælles skole forekomme værdiløs. I så fald kunne enhver samfundsgruppe oplære sine ligesindede til klassekamp, kønskamp osv. Den demokratiske skole blev i stigende grad forstået som livsform, og derfor måtte børn gøre sig demokratiske erfaringer med børn af alle den slags mennesker, der fandtes i samfundet. Først da kunne enhedsskolen blive en forudsætning for demokratiet.

Var demokratiet målet, måtte "indoktrinering" erstattes af objektiv eller sikker viden, hvilket forudsatte en rensning af skolefagene for forældet, uvidenskabeligt indhold – i tråd med skolebogskommissionens arbejde fra 1930 til 1933. Det kan ses som en sen frugt af det allerede omtalte internationale projekt til menneskehedens frelse, der var opstået i kølvandet på 1. verdenskrig. Argumenterne fandt støtte i den moderne børnepsykologi, i Deweys "learning by doing", i en ændret forståelse af elevens rolle (retten til at tage fejl) og tanker om en ny professionel lærerrolle (der skiftede fra traditionel vidensformidling til arbejdsleder og konsulent).

Dermed forelå en pædagogisk universalopskrift, der ud fra dansk skoletradition satte sig for at udvikle en "en folkelig enhedsskole" alternativt til den eksisterende "akademiske skole".¹³ Opskriftens hovedingrediens var den udelte skole, der allerede fandtes i form af landsbyskolen, men som købstadslærerne afviste. Udgangen blev forældres valgfrihed til at lade deres børn gå i udelt skole, og med den blå betænkning fra 1960, hvor Jørgen Jørgensen og K. Helveg Petersen fik indføjede de berømte ord om, at skolens fremmeste formål var at få børn til at vokse op "som harmoniske, lykkelige og gode mennesker", pegedes frem mod en trivselsskole.

Fra skole til uddannelsessystem

Men der pegedes i virkeligheden længere endnu. Emdrupplanen fra juli 1945 var i sin kerne en konsekvent opdatering af erfaringerne fra den nyeuropæiske og amerikanske skolebevægelse med vægt på individualisering og en

konsekvent realisering af de praktiske former, der allerede var indført herhjemme (emnearbejde, skolebibliotek, individuel træning). Derudover havde planen det strukturelle sigte at skabe et enhedssystem fra børnehave til universitet. Det forudsatte fælles skole for begge køn og derfor også fællesseminarier. Videre forudsattes gymnasieskolen lagt om til en bred ungdomsuddannelse. Hele denne herlighed af systematisk forandring fra bund til top kunne – mente planens fædre og mødre – passende finde husly på Emdrupborg, den tidligere tyske skole i Emdrup, der havde været udset til rollen som nazismens kulturelle højborg i Norden.

Det altafgørende var det samlede, fælles uddannelsessystem: Planen foreskrev forsigtigt artikulerede, aldersopdelte, hierarkisk strukturerede lag på lag af skoler og uddannelsesinstitutioner, betalt af det offentlige og forvaltet af eksperter på fuld tid og praktiseret af særligt trænedede lærere og pædagoger. Ekspertsystem og planlægning hånd i hånd. Ikke længere – jfr. Bomholt – som tilfældigt supplement til hjemmet eller lærepladsen, men som formelle institutioner, der opbygges med den særlige funktion at spille hovedrollen i børns og unges socialisering, i opretholdelsen af den sociale orden og som tilskyndelse til forstærket økonomisk udvikling.

Planen fik en kølig modtagelse. Ikke alene var den “på forkant”, men også udklækket af stærkt venstreorienterede kræfter, som forbandt folkelige reformideer med marxistisk farvede planøkonomiske systemovervejelser. Lærerforeningernes svar lød: “skoleforsøg, ja – forsøgsskole, nej”. Der skulle både et politisk skifte og “et mirakel” til for at sætte dele af planen i værk. Miraklet indtraf i 1947, da lærerforeningerne i enighed fremsatte et forslag, som den socialdemokratiske undervisningsminister Hartvig Frisch tog til sig.

Ikke som en totalreform oppefra, men i pagt med dansk skoletradition ved at indføre en forsøgsparagraf i lov om folkeskolen 1948. Den nye skoledirektør i København, Olaf Petersen, var tændt på opgaven. Som socialdemokratisk foregangsmand i Esbjerg havde han

akkreditiverne på plads og arbejdede ihærdigt for at oprette en skole på Emdrupborg og gøre den til Københavns kommunes officielle forsøgsskole. Forehavendet lykkedes med indvielse af forsøgsskolen i august 1948.

Selv om den fysiske ramme nu var på plads, kunne andre svagheder hurtigt sætte en stopper for forsøget. Helt afgørende for udfaldet blev udklækningen af de første cand. psych’er, der rekrutteredes direkte fra lærerstanden i 1944. De var på den ene side banerførere for det nye (især individualiseringen af undervisningen, baseret på den videnskabelige børnepsykologis resultater) og på den anden – ihukommende psykologiens plads i pædagogikkens pantheon (“vor tids pædagogik er anvendt psykologi”, lød Georg Christensens maxime uimodsagt i årevis) – dem, der påtog sig opgaven at udvikle og dokumentere den eksperimentelle undervisning, således at ringene fra velunderbyggede forsøg kunne brede sig i vandet fra skole til skole.

Forsøgsindholdet

Nedenfor følger en kort beskrivelse af forsøgets ramme, betingelser og indhold i tre kontekster: skole, pædagogik, lærere.

Målet. Den nybagte skoleinspektør Anne Marie Nørvig beskrev det således: ikke modelskole eller videnskabeligt laboratorium (jfr. de tyske modelskoler hhv. Dewey), men en almindelig folkeskole, hvor en række nye arbejdsformer afprøves, med det mål at skabe “sikker viden” omkring individuel undervisning¹⁴ og føre videnskabeligt bevis for forsøgsarbejdets generelle betydning. Inger Moe, rekrutteret som lærer til Emdrupborg, sammenfattede samme år forsøgsarbejdets fire hovedretninger: *1. udelt enhedsskole, 2. nyere undervisningsformer (individuel, gruppearbejde og selvvirksomhed af enhver art), 3. demokratisk skoleorganisation og 4. fornyelse af lærestof, lærebøger og undervisningsplaner.*¹⁵

For at tilgodese myndighedernes krav om kontrollerede forsøg indledtes en vanskelig, men tankevækkende balancegang: På den ene

side måtte man helt efter tidens naturvidenskabelige forskningsideal acceptere kontrolklasser på naboskoler og placere læreren i rollen som praktiker. På den anden udviklede forsøgsskolen en særlig dynamik ved at lade læreren være både praktiker og reflekterende forsker, hvilket peger frem mod, hvad vi i dag ville kalde *aktionsforskning*.

Midlerne. Fælles skolegang for begge køn til og med 7. klasse, byggende på individuel undervisning i dansk og regning fra 1. klasse, gruppearbejder i fortællefagene (historie, geografi og biologi) plus frivillig 8. og 9. klasse med vægt på erhvervsorientering og samfundskundskab. Skoleorganisationens demokratisering både internt og eksternt.

Midlerne svarede således i princippet til de af Moe formulerede hovedretninger.

Lærerstaben. Rekrutteredes af Nørvig personligt, dels gennem opsøgende virksomhed (studiekredse, kurser), dels af de lærere, der henvises fra skoledirektoratet. De var relativt unge (ca. 25-30 år), havde nogle års erfaring med forsøgsarbejder, var bekendt med progressive arbejdsmetoder og ildsjæle. Dette var også nødvendigt, for trods nedsat timetal (fra 36 til 30 konfrontationstimer om ugen) blev mange gift med arbejdet. De fleste lå politisk til venstre – med i Frit Danmarks lærergruppe, Socialpædagogisk Forening og medlemmer af Socialdemokratiet eller DKP.

Organisation – arbejdsdeling. Nørvig var pædagogisk leder og havde administrativ medhjælp fra en lærer (en sikker vej til en viceinspektørstilling). Lærerguppen holdt ugentlige møder og konferencer om arbejdets udvikling. På møderne diskuteredes dels resultaterne, dels nye inspirationer fra ind- og udland. Mange udenlandske gæster var med til at fastholde, hvad de gamle forsøgslærere benævner "ånden fra 48". Der gennemførtes studiekredse med lærere både i København og mange steder ude i landet. Lærerne fik adgang til kursusmuligheder på Statens Lærerhøjskole, og to modtog stipendie til længerevarende

studieophold i England hhv. USA (Marckmann og Ejvind Jensen).

De fysiske rammer. Tyskerskolen i Emdrup var ikke egnet til undervisning i det hele taget (håndværkersabotage under opførelsen) og direkte uegnet til forsøgsundervisning. Der fandt derfor reparationsarbejder sted de første par år af skolens levetid. Den var "én stor byggeplads", erindrer flere. Samtidig deltes bygninger med Statens Lærerhøjskole og Statsseminariet på Emdrupborg. Børnehaven og ungdomsskolen så aldrig dagens lys på Emdrupborg.

Elevgrundlaget. Skolen var ordinær distriktskole – men modtog dog et betragteligt kontingent børn fra Kunstnerkolonien, fra særlige forældre (f.eks. Bodil og Hal Koch) og efterhånden også nybyggeriet i Emdrup.¹⁶

Forsøgets resultater

Den gode skole i praksis. Udelt skolegang og afskaffelse af fysisk magt. Spanskrørets autoritet erstattedes af indsigt, viden, dygtighed og argumenter plus milde sanktioner. 4 år før korporlig afstraffelse afskaffedes i København (1952) og 19 år før resten af landet (1967). Det var et signal om et friere forhold mellem lærere og elever, som bl.a. indebar, at 90% af eleverne fortsatte i de frivillige 8.-9. kl. Skolen var ikke en isoleret ø, men tog initiativ til at åbne sig overfor samfundet, især overfor erhvervene (hvor Egedal Poulsen var med at til institutionalisere de såkaldte "Egelund"-møder på DAs kursusejendom i Fredensborg). Undervisningsmaterialer blev til skolebøger (Salling i regning; Ejvind Jensen og Knud Hermansen med det berømte "Søren og Mette"-læsebogssystem; Egedal Poulsen i erhvervsorientering). Inspirationen fra skolen bredte sig både inden- og udenlands. Omgangsformerne mellem lærere og elever hhv. forældre ændredes.

Få troede det, men det faglige niveau kun-



Anne Marie Nørvig med det første lærerkollegium fotograferet september 1948 på trappen ned til parken. En lærer, Markebrand er fraværende.

Øverste række (fra venstre): Rudolf Hansen, Thorkil Holm, Ejvind Jensen, Knus Hermansen, Ane Marie Mortensen og Oluf Andersen-Nexø.

Nederste række: Ejnar Salling, Inga Lauridsen, Anne Marie Nørvig, Inger Moe, R. Mejlsing, Verner Petersen og Frede Jensen.

ne fastholdes: Kaj Bonde har vist mig en række eksempler på breve, stile osv., som viser, at eleverne i læse- og skrivefærdighed tåler sammenligning med kontrolklasser og datidens krav.

Dokumentationen af forsøgsarbejdet fik også en tiltrængt fornyelse, idet forsøgsskolens lærere sammenfattede deres samlede indtryk af arbejdet i klasserne gennem "objektiv beskrivelse". Wilhelm Marckmann – en af Danmarks første skolepsykologer fra Københavns Universitet – var en ledende kraft i dette arbejde.

– *men ikke uden skønhedspletter.* At alt ikke var idyl, fremgik af Nørvigs kritik og selvkritik: Uden strukturelle ændring af folkeskolen

(sidst i 1903) har forsøgsarbejde vanskelige kår.

Uden for det arbejdende kollektiv kritiserede f.eks. viceskoledirektør Otto V. Nielsen forsøgsskolen for "frelsthed". Seminarielektor Møller Nielsen (Frederiksberg Seminarium) vendte også ryggen til, men lod sig efterhånden overbevise.

I 1996 efterrationaliserede Egedal Poulsen i et fokusinterview: Der er i folkeskolen i dag for megen frihed uden ansvar. Vi satsede dengang på frihed under ansvar. Vi fik imidlertid ikke den nødvendige opbakning. Og Marckmann tilføjer: Det havde været bedre at arbejde for en styrkelse af folkeskolen og dennes helhedssyn på barnet, end at alle skal have studentereksamen.

Betydningen af forsøget

Forsøgsskolen formåede i praksis at drive enhedsskole (en udelt hovedskole til 7. kl., efterfulgt af en kursussskole, hvor eleverne afhængigt af styrker og svagheder valgte at afslutte skolegangen med realeksamen i nogle fag, almindelig afgangsprøve i andre osv.). Dette påvirkede loven af 1958, ikke mindst forældrenes ret til at afgøre slagsmålet om delt-udelt skole. Talrige lærere fra skolen tilknyttedes underudvalg og arbejdsgrupper i forbindelse med udarbejdelsen af den berømte Blå Betænkning fra 1960 – bibelen for folkeskolelærere indtil for 20 år siden. Fremfor alt cementerede betænkningen en række standarder fra Emdrupborg, der vel at mærke allerede forelå i form af skolebøger og elevmaterialer i så væsentlige fag som dansk, regning, samfundskundskab og erhvervsorientering. Den offentlige diskussion og lovgivningsinitiativerne om "enhedsskole" og "uddannelsessamfund" fik således fastere grund under fødderne.

Forsøgslærerne bredte budskabet videre ud: Egedal Poulsen blev rektor for Statens pædagogiske Forsøgscenter i Rødovre, Marckmann rektor for Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, Ejvind Jensen rektor for Statens HF-kurser, Salling lektor ved Statsseminariet på Emdrupborg, mens Nørvig netop havde tiltrådt et lektorat i pædagogisk psykologi ved Danmarks Lærerhøjskole, da hun omkom ved en trafikulykke i 1959.

Perspektiver

Var det så socialistisk pædagogik? Ikke i klassisk marxistisk forstand – skolens indhold eller form kan først blive "socialistisk", når produktionsforholdene er kollektivt ejede. Reformen omsattes inden for rammerne af den danske folkeskole, og en forsøgsskole har som alle andre skoler til opgave at bevare den fungerende sociale orden. Anlægges derimod den synsvinkel, at en enhedsskole allerede i et kapitalistisk samfund var og er et socialistisk mål – er svaret positivt på visse præmisser:

(1) *Fornyelsen af strukturen:* den hårde deling efter 5. klasse blev afskaffet og erstattet af en mild deling, endende med at et usædvanligt imponerende flertal af børnene på skolen fortsatte i de frivillige 8. og 9. klasser. Man nærmede sig således en 9-årig enhedsskole – 20 år før skoleloven af 1975.

(2) *Fornyelsen af indholdet:* i de basale fag dansk og regning lagdes mere vægt på børnenes selvstændighed. De ældste klassers erhvervsorientering åbnede skolen for samfunds- og erhvervsliv. Studiekredsformen blev en fast bestanddel af undervisningen. Valgfag blev introduceret. Det samlede resultat kunne midt i 50'erne opgøres til: en fælles 7-årig grundskole efterfulgt af en praktisk hhv. boglig grendeling med et relevant og tidssvarende indhold, med selvstændige arbejdsformer og med en menneskelig omgangstone mellem lærere og elever. Lærerne opfattede sig som eksperter (faglig professionalisme), men udviklede et vidtgående skole-hjemssamarbejde, gående fra samtaler og møder til egentlige studiekredse om den moderne psykologis syn på børns tidlige udvikling.

Lad bare gå, at resultatet nedladende kaldes "trivselsskole". Hånden på hjertet: ville man ikke hellere være elev i en trivselsskole end i en traditionel skole uden trivsel?

Alt dette blev enten opnået eller i hvert fald introduceret i skolens første 5 leveår, mens kræfterne var friskest og optimismen størst. De følgende år konsolideres skolens profil, mens forsøgsiveren aftog. Med den dynamiske Anne Marie Nørvigs død er der således ingen tvivl om, at arbejdet allerede i et par år havde været inde i en ny og udfordrende fase. Dog forekommer det mig, at den tidlige form for aktionsforskning, herunder lærernes selvevaluering, kunne være et afgørende bidrag til at overvinde stagnationstendenser.

Forsøgsskolen var politisk acceptabel, fordi den både udviklede et koncept for bredere kvalifikationer og socialisering til et samfund i vækst til erstatning for karakterdannelsen (fast kvalificering) og samtidig afhjalp nogle af de problemer, som enhver skole kæmper

med i konsekvens af produktionsændringer og ændringer i familiefunktioner. Accepten skyldtes både resultaterne vedrørende skolens struktur (deling – ikkedeling) og en mere individualiseret, humanistisk fleksibel kvalificering. Omvendt må det fastslås, at selve indholdet i bred forstand (kvalifikations- og tilpæningsfunktionerne) ikke berørtes.

Samfundsforandring og skolefornyelse

Sammenkobles dette med velfærdsstatens opkomst, får vi følgende resultat: På den ene side stilledes nye krav til skolen fra erhvervsliv og samfundsøkonomi om at følge med udviklingen, tilpasse såvel skolens indhold og arbejdsformer som eleverne til de nye virkeligheder (hårde og bløde kvalifikationskrav: mere matematik og fremmedsprog – evne til at samarbejde). Dette forudsætter i sig selv en mere harmonisk, homogen og uniform uddannelse. På den anden side finder der et paradigmeskifte sted i den overordnede socialistiske, kritiske pædagogik: Så længe den pædagogiske opposition i 1945 med støtte fra et slagkraftigt kommunistisk parti og et venstredrejet Socialdemokrati mobiliserede for et humanistisk demokratiseringssynspunkt, kunne man stadig ane konturerne af et socialistisk mål. Det mindede om en tidligere position: Socialdemokratiets ønske om kadreskole for samfundsforandring og nye magtpositioner. Paradigmet eksisterede i kraft af et langsigtet mål for almenuddannelsen. Da denne strategi erstattedes af en strategi for magt i et fælles samfund uden at ændre dets kapitalistiske grundpræmisser (dog neddæmpedes konkurrenceelementet og kapitalismens voldsomste udskjelser), skiftede skolen strategisk plads. Den skulle blive en almen ret for alle via krav om udelt skole, løsnet fra eksamenssystemet med rum for mere fri, kreativ undervisning og udvidelse af undervisningspligten. Fra at være et krav båret frem af en folkebevægelse blev skolesagen i stigende grad professionaliseret og underlagt ekspert-systemer. Staten og dens intellektuelle eks-

pertise erstattede lægmænd fra arbejderklassen og et folk i bevægelse.

Emdrupborgforsøget kan ikke kategoriseres som socialistisk pædagogik, men enhedsskoletanken søsattes gradvist som efterkrigstidens sejrende udgave af et socialistisk inspireret dannelsesideal. Forsøget påviste, hvordan en moderne, antiautoritær pædagogik lod sig praktisere – ikke blot i en enkelt klasse, men på en hel skole. Der var lignende forsøg med udelt skole, men hidtil ingen så omfattende.

Forsøget fortæller også om begrænsninger og klare rammer, der ikke kan overskrides. Ikke forstået som den gamle historie om selv-censur eller moderation med alderen, snarere som historien om, at skolen – ad sindrige veje, indrømmet! – legitimerer, reproducerer og stadfæster en herskende orden i stadig forandring via velfærdsreformer og økonomisk vækst. Uanset indholdsmæssige og formmæssige ændringer forbliver skolen en institution, der ikke er skabt for børnenes skyld, men for samfundets. Når dette er sagt, bør det til gengæld understreges, at pædagogikken var den lille forskel, der gjorde hele forskellen. *“Det bliver Emdrupborg skoles “beskrivende arbejds måde”, der snarere end den empiriske forskning kommer til at forbinde de historiske Vanløseforsøg med de sidste års mere udviklingsprægede arbejder omkring ... indskoling, modulordning, åben plan, to-lærerordning osv.”*¹⁷ Både elever og forældre nød godt deraf. Fra en traditionelt passiv, underordnet og modtagende rolle udvikledes et samspil i retning af en aktiv, opsøgende og medspillende rolle, hvor ekspert og forældre kunne mødes. Hvor børn fik nye muligheder for udfoldelse i et anerkendende miljø. Og ikke kun Emdrupborg nød godt af det, for med årene bredte resultaterne sig ud, således at væsentlige dele af det, vi i dag forstår ved den danske enhedsskole, skyldes en ganske opofrende pionerindsats i årene fra 1948-60.

Personregister

G. J. Arvin (1880-1962). Lærer 1902-39 på Frederiksberg, rektor DLH 1939-50, fmd. for foreningen Den frie Skole 1928-31, Socialpædagogisk Forening 1940-51.

Georg Christensen (1877-1966). Mag. art., seminarieforsstander Haderslev 1926-37, Jonstrup 1937-47, Kursus for Smaabørnspædagoger 1947-59. Redaktør af Pædagogisk-Psykologisk Tidsskrift 1940-52 og Dansk pædagogisk Tidsskrift 1953-57.

Anne Marie Nørvig (1893-1959). Lærereksamen 1917, cand. psych. 1948, skoleinspektør 1948-59. Stort forfatterskab om ny børneopdragelse og skoleforhold.

A. Trykte kilder

Althusser, L. (1970): Ideologi och ideologiska statsapparater. I: Therborn, G. (red.) (1976): *Filosofi från proletär klassståndpunkt*. Köthen: Bo Cavefors Bok-förlag

Amlung, U. et al (Hrsg.) (1992): "Die alte Schule überwinden". *Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus*.

Frankfurt am Main: dipa-Verlag. Bd. 15 i serien "Sozialhistorische Untersuchungen zur Reformpädagogik und Erwachsenenbildung"

Andersen, L. & Hjort, K. (1975): *Den danske folkeskoles udvikling frem til 1958*. Århus: Fagtryk nr. 22. Arbejdsrapporter fra Fagkritisk Front.

Andersen, Sv. Aa. (1997): *Arbejderkultur i velfærdssamfundet*. København: SFAH, skriftserie nr. 39

Arvin, G. J. (1951): *Folkeskolen – folkets skole*. København: Statsradiofoniens Grundbøger.

Bryld, C. (1992): *Den demokratiske socialismes genembrudsår. Studier i udformningen af arbejderbevægelsens politiske ideologi i Danmark 1884-1916 på den nationale og internationale baggrund*. København: SFAH

Bomholt, J. (1938): *Den danske Folkeskole. En grundbog for skoler og studiekredse* København: Socialdemokratiets Forlag "Fremad".

Bomholt, J. (1953): *Folkeskolens reform*. Udg. af Socialdemokratisk Forbund – Valget april 1953

Hansen, E. J. (1982): *Hvem bryder den sociale arv? Ungdomsforløbsundersøgelsens afsluttende rapport. Bind 1*. København: Socialforskningsinstituttet

Hellesnes, J. (1976): *Socialisering og teknokrati*. København: Gyldendal

Jensen, H. (1938): *Individuel Arbejdsform i Grundskolen*. København: Munksgaard – Pædagogisk-psykologisk Bibliotek

Katz, M. B. (1987): *Reconstructing American Education*. Cambridge, Mass. and London, England: Harvard University Press

Klafki, W. (1983): *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik. Udvalgte artikler*. København: Nyt Nordisk Forlag – Arnold Busck

Kolstrup, S. (1996): *Velfærdsstatens rødder. Fra kommunesocialisme til folkepension*. København: SFAHs skriftserie nr. 38

Marx, K. & Engels, F. (1952): *Det kommunistiske Manifest*. København: Forlaget Tiden

Mathiesen, A. (1974): *Proletarisk opdragelse i klasse-samfundet. I: Borgnakke, K. et al. (red.): Pædagogik i klassesamfundet*. KONTEXT særhæfte. København

Moe, I. (1948): *Moderne skoletanker og forsøgsskoler*. Folkevirkeserien. København: Gyldendal

Nørgaard, E. (1977): *Lille barn ,hvis er du? En skolehistorisk undersøgelse over reformbestræbelser inden for den danske folkeskole i mellemkrigstiden*. København: Gyldendals pædagogiske Bibliotek

Nørvig, A. M., Jensen, E. og Marckmann, W. (red.) (1955): *Beretning om Emdrupborg Skoles første 6 år 1948-54*. København: Det danske Forlag

Rasmussen, V. (1910): *Socialdemokratiet og Skolen. I: Socialistiske Bibliotek, 1. Aargang, nr. 4*. Rønne: Arbejderpartiets Bogtrykkeri.

Reisby, K. (1978): *Forsøgsvirksomhed og udviklingsarbejde. I: Muschinsky, L.J. & Schnack, K. (red.): Pædagogisk opslagsbog*. København – Oslo: Christian Ejlers' For-lag, s. 122-29

Rosendal Jensen, N. (1996): *Lærerinternationalen 1920-1946. I: Arbejderhistorie – Tidsskrift for historie, kultur og politik, 1996/2, s. 56-70*

Spock, B. (1950): *Bogen om barnet*. København: Politikens Forlag

Thing, M. (1993): *Kommunismens kultur. DKP og de intellektuelle 1918-1960*. København: Tiderne Skifter

B. Tidsskrifter

Pædagogisk-Psykologisk Tidsskrift 1940-52
Dansk pædagogisk Tidsskrift 1953-60

C. Utrykt materiale

I. Eget arkiv:

Brevsamling lånt af Kaj Bonde: breve og kort fra perioden august-december 1956 fra elever, Bonde havde undervist i dansk, inden han blev seminarielærer i Skive.

Selvbiografisk materiale, skrevet af W. Marckmann, November 96

- Interview med Kaj Bonde, Lyngby, 12.09.96
 Interview med Fritiof Nilsson, Hundested, 15.10.96
 Interview med Wilhelm Marckmann, Kirke Eskilstrup, 22.10.96
 Interview med Knud Hermansen, Værløse, 12.11.96
 Interview med Egedal Poulsen, Ejvind Jensen, Marckmann 20.11.96

2. Statens pædagogiske Forsøgscener

Materiale om Forsøgsskolen, samlet af Egedal Poulsen

Noter

1. Artiklen bygger på et igangværende arbejde med en ph.d.-afhandling
2. Erik Jørgen Hansen (1982): Hvem bryder den sociale arv?
3. Svend Aage Andersen (1996): Arbejderkultur i velfærdssamfundet, s. 172
4. Karl Marx & Friedrich Engels (1952): Det kommunistiske Manifest, s. 43.
5. Jul. Bomholt (1938): Den danske Folkeskole, s. 32-42
6. Claus Bryld (1993): Den demokratiske socialismes gennembrudsår i Søren Kolstrup (1996): Velfærdsstatens rødder
7. Vilhelm Rasmussen (1910): Socialdemokratiet og skolen
8. Wolfgang Klafki (1983): Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik
9. Jon Hellesnes (1976): Socialisering og teknokrati, s. 18
10. Louis Althusser (1970): Ideologi og ideologiske statsapparater
11. Anders Mathiesen (1974): Proletarisk opdragelse i klassesamfundet i Niels Rosendal Jensen (1996): Lærerinternationalen 1920-1946
12. Benjamin Spock (1950): Bogen om barnet
13. Georg J. Arvin (1951): Folkeskolen – folkets skole
14. Helge Jensen (1938): Individuel Arbejdsform i Grundskolen
15. Inger Moe (1948): Moderne skoletanker og forsøgsskoler
16. Morten Thing (1993): Kommunismens kultur, bd. 2, afsn. 7.2, s. 722-731
17. Kirsten Reisby: Forsøgsvirksomhed og udviklingsarbejde, s.125

Abstract

Jensen, Niels Rosendal. The struggle for a unified school system – the experiment at Emdrupborg. *Arbejderhistorie* 2/1998, p. 45-59

The politics of the labour movement concerning schools has undergone major changes. It has changed from being an oppositional current to being a part of the consensus in parallel with the integration of the working class into the general society. The modern comprehensive school found its form in the course of the 1960's and 1970's on the basis of an extensive pioneer work carried out by the Emdrupborg Experimental School in the years 1948 to 1960. The fight for equality in society and education is far from completion and the system, on the foundation of such values as solidarity, well-being and welfare, can continue to be democratised. The history of the Experimental School is a story about how new groups found their way into education. A new consciousness anticipated current ideas of lifelong education. Content was revised and systems made more flexible. The school no longer existed in a social vacuum but became a forum for cultural integration of all layers in society. Behind the success of the experiments lay a conception of the necessity of education in a modern society to constantly renew itself and of a unified primary school to act as an expression of social unity in our society in the conviction of the humanising influence of education in the fight for the transformation of class society into a welfare society.

Niels Rosendal Jensen, cand. pæd.,
 lektor i pædagogik ved Danmarks Pædagog Højskole,
 Emdrupvej 101, 2400 København NV.
 Tlf. 3966 3232/lok. 2135