

Pædagogisk innovation – fra metode til praksis

*Forskningsforankret udviklingsarbejde i Gladsaxe
1967-77*

Af **Jesper Florander**

Indledning

I 1967 blev jeg rektor for pædagogiske forsøg i Gladsaxe kommune.

Det første krav, jeg mødte, var, at én af kommunens 14 skoler skulle gøres til en forsøgsskole. Det krav nægtede jeg at gå ind på.

I stedet stillede jeg et andet krav. En af skolepsykologerne skulle frigøres for at arbejde sammen med mig om pædagogiske forsøg.

Disse tre begivenheder afføder i hvert fald fire spørgsmål:

Hvorfor fandt en kommune på at ansætte en leder af skolernes forsøgs-virksomhed?

Hvorfor undsagde jeg forsøgsskolen?

Hvorfor ville jeg drage skolepsykologerne med ind i forsøgsarbejdet?

Hvor var lærerne henne i dette billede?

De fire spørgsmål vil jeg besvare.

Begrundelsen i svarene vil ligge i de overvejelser over metoden, som blev anvendt i den praksis, der blev tale om.

Behovet for skoleforsøg

Behovet for skoleforsøg er ikke nyt.

»Man eksperimenterer i virkeligheden overalt i den danske skole, men det er en eksperimenteren uden kontrol. Der trænges til et mindre, afgrænset forsøgsområde.« Sådan gjorde den danske skoleforsker Chr. Hansen-Tybjerg situationen op allerede i 1920.¹⁾

Den situation fortsatte i hvert fald 25 år – og den kan såmænd findes den dag i dag.

Undervisningsområdet er i modsætning til mange andre forskningsområder forskningsmæssigt ret svagt udviklet. Undervisningen er ofte præget

af forsøg-fejl metoden eller – værre endnu og ikke ualmindeligt – af ingen metode.

De erfaringer, lærerne bygger på, er ofte forgængernes, og arbejdsmetoden består derfor hovedsagelig i at gentage forgængernes fejl.

Blot ét eksempel: Opdelingen i lektioner, som med rette er kritiseret i årtier, men som næsten alle lærere lever med.

Behovet for at komme væk fra denne situation gav sig udtryk i henvendelsen til undervisningsministeriet i 1945 om at oprette en forsøgsskole, fremsat af Frit Danmarks Lærergruppe og Socialpædagogisk Forening.²⁾ Den blev fulgt op af en tilsvarende opfordring fra Lærerorganisationerne i 1947.³⁾ Der kom virkelig gang i skoleforsøgene efter 2. verdenskrig, og der kunne efterhånden tegnes nogle linjer:⁴⁾

I 1940'erne blev tanken om *særlige forsøgsskoler* realiseret. Emdrupborg forsøgsskole begyndte i 1948, Statens pædagogiske forsøgscenter blev oprettet i 1966, og to forsøgsgymnasier kom til i 1970'erne.

Samtidig ses en anden fremgangsmåde ved *skoleforsøgene* med *udelt skole* på Frederiksberg fra 1950 og i Horsens fra 1958, hvor et skolevæsen gennemførte strukturforsøg ved én eller et par skoler således, at andre skoler i kommunen tjente som *kontrolskoler*. Chr. Hansen-Tybjergs tanke blev hermed realiseret.

I 1960'erne dukkede en tredje og en fjerde fremgangsmåde frem. Enkeltstående skoler gennemførte forsøg, ikke som særlige forsøgsskoler, men som *almindelige skoler*, der tog en bestemt problemkreds op og gennemførte forsøg hermed – uden nævneværdig støtte, om end med officiel velvilje. Eksemplet herpå er *Kroggårdsskolen* i Næsby. Den største barriere for disse skoler var nok en ofte udtalt bekymring for, at eleverne skulle være »forsøgskaniner«.

Den fjerde fremgangsmåde betegnes ved, at hele skolevæsenet gik ind i forsøg, som implicerede alle eller mange skoler i kommunen. Det krævede, at skolevæsenet sørgede for en *forsøgsordning* til de bredt anlagte forsøg. *Gladsaxe* kommune gik ind i dette spor i 1966, og *København* kommune fulgte hurtigt efter.

Hvilken af disse fire linjer er det bedst at følge?

Jeg var ikke i tvivl. Måske især på grund af de erfaringer, jeg havde gjort ved at indsamle oplysninger om forsøgsarbejde i 1950'erne og udarbejde den første oversigt over danske skolars forsøg 1959.⁵⁾

Behovet for forsøg var stort og stadigt voksende. Mange lærere indså nødvendigheden af at ændre skolens på mange måder præindustrielle

struktur, så den kom i takt med udviklingen af det industrielle samfund. Politikerne var velvillige. Men der skulle kunne vises resultater: Skoleforsøgene skulle føre til en skole, hvor eleverne trivedes bedre og lærte mere.

- men ikke forsøgsskolen

I 1955 udgav Chiout sin oversigt over skoleforsøg i Tyskland. Heri behandler han også forsøgsskolen som begreb og konkluderer, at der er fare for, at lærerne ved en særlig forsøgsskole isoleres fra andre lærere.⁶⁾ Derfor må forsøg foregå i almindelige, ikke udvalgte skoler og med almindeligt, ikke udvalgt lærerpersonale. I 1968 har Benjamin Bloom anstillet lignende betragtninger,⁷⁾ og Birgit Rodhe afslutter i 1966 en diskussion af forsøgsskolen sådan: »Väges försöksskolans fördelar och nackdelar mot varandra, synes i många situationer nackdelarna överväga«⁸⁾ (s. 62).

Jeg tilsluttede mig dette kritiske syn på forsøgsskolen. For dog ikke at være uretfærdig vil jeg gerne påpege både fordele og ulemper ved forsøgsskolen.

Fordelene ved særlige forsøgsskoler er, at lærerne er positivt indstillet over for nydannelser, at de får erfaringer med at gennemføre forsøg, at de har særlige, gode vilkår, som muliggør gennemførelsen, og at forsøgsskolen kan tjene som model og inspiration for andre skoler.

Men selve disse fordele er med til at skabe alvorlige ulemper. Forsøgsskolens lærerkorps er med sin særlige indstilling og sine særlige vilkår ofte meget specifikt. Dets erfaringer kan derfor ikke umiddelbart bruges af andre lærere. Forsøgsskolens lærere kan isolere sig selv, de udveksler som en særlig gruppe deres egne ideer og erfaringer med hinanden og bliver selvforsynende. De særlige forsøgsvilkår, som forsøgsskolen har permanent, gør det vanskeligt at overføre forsøgsskolens erfaringer til andre skoler. Det gælder også for eleverne, hvis tilvanthed til forsøg gør, at de resultater, der registreres, ikke kan bruges generelt. Endelig viser erfaringerne fra en række forsøgsskoler, at forsøgsskolen kun kan opretholdes, så længe den beskæftiger sig med specifikke nydannelser. Men derved kommer den ind i en ond cirkel, idet den fortsat må beskæftige sig med dem, ikke længere som forsøg, men som model for andre skoler. Forsøgsskolen ændrer sig på denne vis umærkeligt over en årrække til at være en modelskole, og den fortsætter i dette spor, indtil også dens betydning som modelskole hører op.

Hele dette forløb for forsøgsskolen ses tydeligt ved blot at se på, hvordan det er gået i Danmark. Emdrupborg forsøgsskole betød meget i

1950'erne og begyndelsen af 1960'erne, hvad bl.a. ses af beretningen om denne skoles virksomhed 1948-54,⁹⁾ men visnede så bort. Avedøre gymnasium hørte op som forsøgsskole efter få år, og Herlev Statsskole sluttede som forsøgsskole i 1985. Statens pædagogiske forsøgscenter i Rødovre er forlængst blevet til en model- og kursusskole.

Alle de nævnte træk ved forsøgsskolen ses overalt. Lad mig blot yderligere nævne Kinas »Key schools«, som man har satset meget stærkt på og udbygget kraftigt i en lille halv snes år.¹⁰⁾ Nu sætter kritikken mod dem ind også fra kinesisk side,¹¹⁾ og jeg gætter på, de langsomt vil blive afviklet.

Hermed har jeg besvaret det andet spørgsmål. Forsøgsskolen som begreb eller institution er en misforståelse – omend velment – i arbejdet på at udvikle skolen og bør ikke findes. Fremfor *forsøgsskolen* bør der arbejdes med *forsøgssteder*.

Forsøgssteder i Gladsaxe

Dette og de følgende afsnit bygger på »Tilvalgsskole i Gladsaxe 1968-72«. ¹²⁾

Gladsaxe kommune var i årene 1940-1970 præget af en stærk befolkningstilvækst. I 1970 var befolkningstallet ca. 75.000, og ca. 18 % var mellem 7 og 18 år. Disse var fordelt på 14 folkeskoler, 2 gymnasier og 1 hjælpeskole.

Det hastigt øgende elevtal i folkeskolerne var i 1970 stilnet af til en ganske svag stigning. Til gengæld var den pædagogiske debat taget til, ikke mindst på grund af bygningen af en række nye skoler, som kunne huse alle disse elever. Debatten blev ikke blot ført blandt lærerne, men også blandt interesserede politikere og engagerede forældre. Den blev inspireret bl.a. af Lloyd Trumps ideer og af Torsten Huséns publikationer. Den kulminerede i »Søgårdskonferencen« 1966, hvor tilvalgsskolen var hovedemnet, og hvori deltog et bredt udsnit af lærere, forældre, skolepolitikere og skolemyndigheder. Det blev i princippet besluttet, at skolevæsenet skulle gå væk fra den elevdifferentierede skole og over til den udelte tilvalgsskole, og at overgangen skulle ske ved at *tilbyde* skolerne at være med i et bredt anlagt forsøg med tilvalgsskole, som skulle omfatte tre årganges elever – ca. 3000 – deres lærere – ca. 700 – og deres forældre gennem skoleårene 7.-10. klasse.

Efter en omfattende informations- og mødeaktivitet i 1967, der især

byggede på publikationen »Indførelse af tilvalgsskole«, gik 11 skoler i gang med forsøget august 1968.

Og hermed er der egentlig svaret på det fjerde spørgsmål. Dette forsøg var ikke dikteret fra oven – Chiout har nævnt eksempler på, at lærere blev tvunget til at påtage sig forsøgsarbejde – men blev forinden gennemdiskuteret først af lærerne, så af eleverne, der derefter var enige om at tage imod tilbuddet, som blev støttet »fra oven«; det viste sig altså at være en overvældende majoritet.

Hermed var det fastslået, at skolerne som de almindelige skoler, de var, alle skulle være forsøgssteder, der var med i den nydannelse, som forsøget med tilvalgsskole var, og var med til at præge den udvikling, som skulle finde sted.

Hovedpunkterne i udviklingsarbejdet var disse:

Tilvalgsskole 1966-72

Skolestart 1968-73

Trivselsundersøgelse 1969-72

Fuld samlæsning 1973-77.

Forsøgsledelse

Retningslinjen var lagt: Enhver skole skulle være et forsøgssted – om man da ville –, så at dens lærere kunne deltage i de fire trin i det pædagogiske arbejde, som Birgit Rodhe har opstillet:¹³⁾

- idémæssig fornyelse (innovation)
- konstruerende og funktionsafprøvende virksomhed
- vurdering
- innovationsspredning,

Det er næppe rigtigt at karakterisere forsøgsarbejdet som lærerinitieret – det lægger man i dagens Danmark særdeles stor vægt på, måske endda for stor. For at citere Birgit Rodhe igen: »Vägen framåt kan knappast bara vara lärarledd, innoverande försöksverksamhet, knappast bara kontrollerande forskarledd försöksverksamhet. Den borde, vill det synas, i stället karaktäriseras av ett ännu mer intimt samarbete mellan utvecklingsarbete inom skolans ram och forskningspräglad utvecklingsarbete«.

Dette var faktisk, hvad der fandt sted i Gladsaxe.

For lærerne gik med ind i forsøgsarbejdet ud fra den forudsætning, at selvfølgelig skulle de være med, men der skulle være en instans, som

sikrede den rette gennemførelse og kvalitet og et synligt resultat. Forsøgsarbejdet skulle være *forskningsforankret*.

Derfor ansatte Gladsaxe en rektor for pædagogiske forsøg. Det er så svaret på det første spørgsmål.

Det svar kan uddybes meget. Jeg nøjes med at henvise til min artikel »Skoleforskeren og læreren – adskilte professioner?«⁽¹⁴⁾ og drage et par væsentlige træk frem fra den.

Forskeren er dårligt rustet til at påtage sig pædagogisk udviklingsarbejde. Forskeren har som synsvinkel sin systematik, sin metodik, sin analyseform og sin konklusion. Den skal bruges i udviklingsarbejdet, men sådan, at forskningens resultater og kundskaber videregives til læreren. Forskeren kan ikke nøjes med den sædvanlige formidling (en publikation), men må engagere sig i hele udviklingsarbejdets proces helt over til, at forskeren undervejs og til slut skal give den fornødne feed-back til læreren.

Læreren er tilsvarende svagt rustet til udviklingsarbejdet. Læreren er uddannet til at undervise, ikke til at forske. Lærerens forudsætninger for at deltage i forsøg er ikke gode, bortset fra hans undervisningserfaring. En rutineret underviser har en arbejdssikkerhed, som gør, at han kan tillade sig at gå med i den nydannelse, som et udviklingsarbejde er – fordi han i den nye situation dog til stadighed har sin rutine at falde tilbage på. Lærerens faktiske muligheder for at deltage i forsøg er små. Han er oftest enelærer, han bruger tiden til undervisning, han har ingen træning i planlægning, i samarbejde og i at beskrive processen, og han har kun ringe viden om, hvordan et forsøgsarbejde kunne gavne hans eget arbejde.

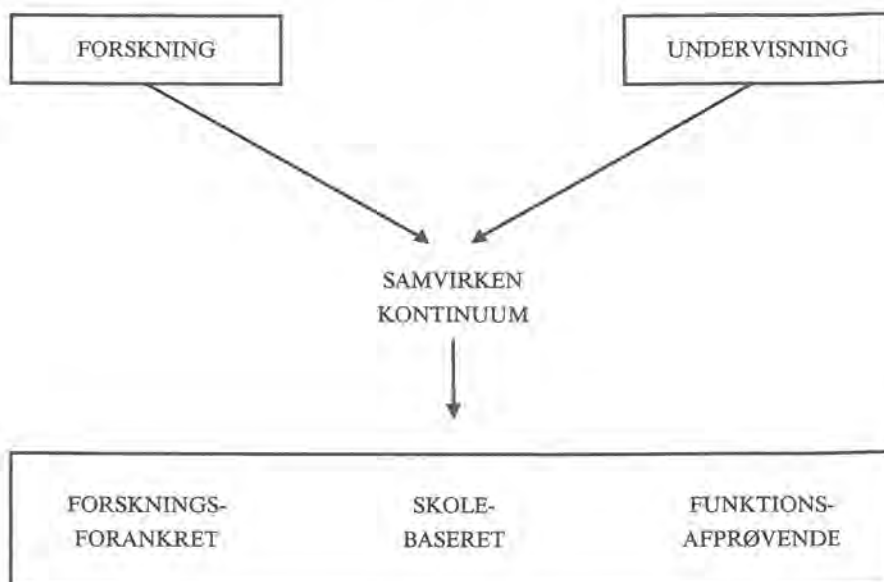
Skoleforskeren og læreren er altså adskilte professioner.

Men kan de da ikke udnytte den svaghed, de har fælles, som en styrke ved at koble sig sammen? Det var problemet for forsøgsledelsen. *Hvordan kan de to parter samvirke?*

Det blev gjort ud fra Bjerstedts betragtninger over forsøgs- og udviklingsarbejde.⁽¹⁵⁾ Han ser de forskellige forskningsformer fra grundforskning over anvendt forskning til udviklingsarbejde som et *kontinuum*, og han kan derfor heller ikke se nogen modsætning mellem på den ene side skoleforskning og på den anden side lærerledede forsøg i naturlige undervisningssituationer.

De betragtninger kunne bruges til at opstille denne model:

Samvirken i forskning og undervisning



I den model vil forskeren og læreren have hver deres særlige professionelle arbejde at udføre – forskeren må bl.a. have ansvaret for metode og design, læreren for den funktionsafprøvende undervisning. Men de må samvirke om den idémæssige fornyelse, om vurderingen og formidlingen og om beslutningsfasen til slut.

Det kan summeres op i disse *nøgleord*:

systematisk
forskningsforankret
funktionsafprøvende
samvirken
vurdering
revision
spredning

Forsøgsledelsen må altså råde over *forskerkapacitet*. Det gøres ikke ved én person. Derfor stillede jeg krav om at få en skolepsykolog tilknyttet

– på fuld tid og for en periode på mindst ét år, helst to. Skolepsykologerne udgør i kraft af deres erfaringer med skolen og deres akademiske uddannelse et uudnyttet potentiale i udviklingsarbejdet. Det, de mangler, er erfaring med forskningsforankret udviklingsarbejde, og den erfaring kunne de relativt hurtigt få med de gode forudsætninger, de havde.

Skolepsykologerne gik med ind i arbejdet som nævnt, og i løbet af fem år besad et flertal af dem erfaringen om udviklingsarbejde og var dermed en væsentlig katalysator i den fortsatte fornyelsesproces af skolen.

Det er så svaret på det tredje spørgsmål.

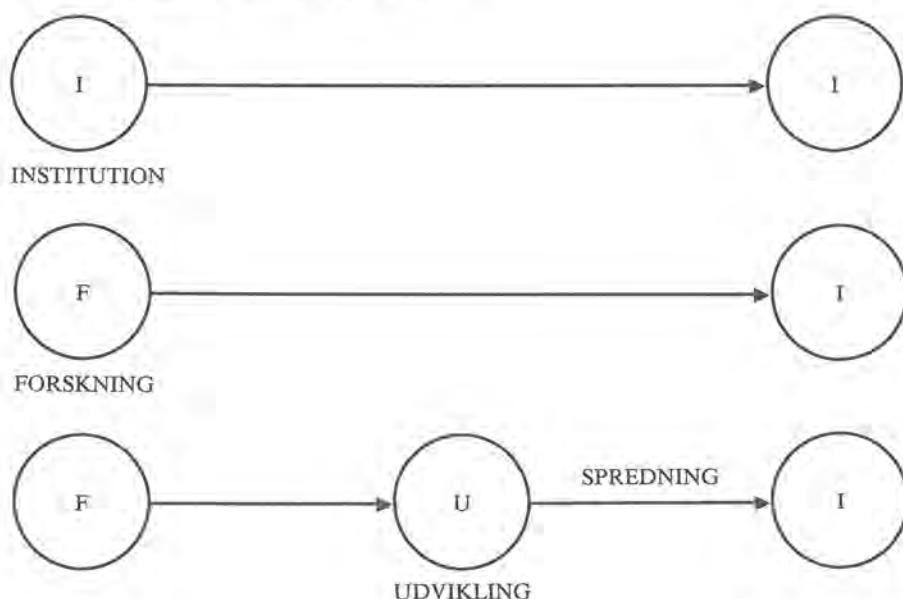
En model for udviklingsarbejde

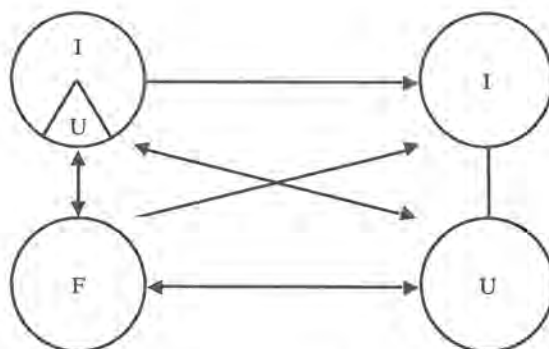
og dens brug i praksis

Planen for udviklingsarbejdet i Gladsaxe og for den samvirken mellem forsker og lærer, som fandt sted, beskrives nok bedst ved at gå ud fra Rowland's model.¹⁶⁾

Udgangspunktet for Rowland er, hvordan man tidligere så på forholdet mellem forskning og nydannelser i undervisningen.

En model for udviklingsarbejde, modificeret ud fra Rowland's model





Før Dewey troede man, at nydannelser automatisk ville blive spredt fra institution til institution (institutionen = en skole). Viden og udvikling skulle uden videre kunne sprede sig. Vi har for længst opdaget, at dette ikke er tilfældet.

Inspireret af Dewey kom man med den idé, at forskningen kunne være oprindelsen til nydannelser. Vi har også opdaget, at det heller ikke kan lade sig gøre.

Derfor satte man så et udviklingscenter ind som mellemed mellem forskningen og skolen. Men heller ikke dette har vist sig at være tilstrækkeligt, især fordi der her er tale om lineære forhold, hvor man hele tiden går ud fra, at forskeren er igangsætter, og overhovedet ikke tager hensyn til, hvad læreren eventuelt kunne mene og få ideer til.

I stedet opstilles så en cirkulær model, der siger, at inden for den enkelte skole skal der være en udviklingssektor. Denne udviklingssektor kan naturligvis med fordel have forbindelse både med forskningssteder og udviklingsinstitutioner, så at de gensidigt, i en dialog, kan befrugte hinanden og tilsammen medføre, at resultaterne spredes til andre skoler. En sådan skole – med en indbygget udviklingssektor – betyder, at man så i institutionen har et skolebaseret udviklingsarbejde, som både er forskningsforankret og funktionsafprøvende.

Modellen, som jeg i høj grad skylder Birgit Rodhe tak for, viste sig brugbar i praksis. Som ét eksempel kan nævnes, at af de 11 skoler, som deltog i forsøget med *tilvalgsskole*, ansøgte de ni om at fortsætte med udelte klasser i 10. skoleår. De lærere, der var med i udviklingssektoren på disse skoler, ville selv fortsætte fornyelsesprocessen – med den støtte, der lå i den efterhånden tilvante samvirken med forskerne.

Et andet eksempel er forsøget med *fuld samlæsning* 1973-77.¹⁷⁾ Lærerne

krav var, at eleverne i tilvalgsskolen ikke måtte stilles ringere i uddannelseskompetence end ellers. Hvis eleverne f.eks. ikke valgte tysk, kunne de ikke få den mest kompetencegivende uddannelse (realeksamen). Derfor blev det undersøgt, hvor mange elever der ikke havde tysk inden tilvalgsskolen. Da det kun var 18 %, blev det besluttet at *tilbyde alle elever tysk* i 7. skoleår fra 1968, samtidig med at tyskundervisningen blev omorganiseret med større muligheder for differentieret undervisning.

Realeksamen bestod af en pakke af bestemte fag, og bestået realeksamen skulle indeholde karakterer for hvert af disse fag. Da det forekom meningsløst at lade karakterer i de praktisk-musiske fag være bestemmende for realeksamen, blev det påvist gennem en undersøgelse i 1968, at ingen af de elever, som havde bestået realeksamen i 1967, ville være dumpet, hvis de ikke havde fået karakterer i de praktisk-musiske fag. Det blev derfor besluttet *ikke at holde eksamen i disse fag* i tilvalgsskolen.

Under selve udviklingsarbejdet blev lærerne i høj grad inddraget som medarbejdere. Eksempler herpå er

- *ordningen med holdledere*. Formålet med holdlederfunktionen var at få udbygget lærersamarbejdet på de enkelte klassetrin. En lærer på hvert klassetrin fik tildelt 1 ugentlig time til at koordinere samarbejdet mellem de lærere, der underviste på dette klassetrin. Ordningen startede samtidig med indførelsen af tilvalgsskolen 1968 og indskrænktes fra 1976 til kun at omfatte 1.-2. klasserne.

- *klassens time*. Formålet hermed var at have én ugentlig time i hver klasse på hvert klassetrin, hvor alle forhold af betydning for klassens trivsel kunne drøftes. Den blev indført ved tilvalgsskolens start i 1968 og smittede af på skoleloven af 1975, der i § 6, stk. 2 indkorporerer klassens time i skolestrukturen.

- *støttelærer/støttecenter/to-lærersystem*. Udskillelsen af elever til specialundervisning i særlige klasser eller timer havde vist sig at have nogle uheldige følgevirkninger, dels stigmatisering, dels, at de udskilte elever blev hængende i specialundervisningen i årevis. Derfor blev der fra 1968 indført en støttelærer i 1.-2. klasserne, dvs. en lærer uddannet i specialundervisning, som i nogle timer var i klassen sammen med klassens lærer og derved kunne støtte arbejdet med at hjælpe de svagere elever i hele indskolingsperioden. Denne støttelærerordning blev en overgang udvidet til 3.-4. klasserne.

Denne ordning udviklede sig til, at de to lærere, der samtidig var i klassen, i en række tilfælde ønskede at udbygge deres samarbejde til et

egentligt to-lærersystem, hvor de var fælles om arbejdet og ansvaret. Dette to-lærersystem startede også i 1968 og fungerer især på 1.-4. klassetrin. Erfaringerne hermed er udnyttet i stigende grad af en række danske skoler.

Endelig er der støttecenteret. Det første blev oprettet 1971 med det formål at skabe fleksible muligheder for en hurtigt indsat støtte til elever, der af faglige eller social-emotionelle grunde havde behov herfor. Støtten skulle så vidt muligt gives integreret i den almindelige undervisning, så eleverne mindst muligt blev fjernet fra deres egen klassegruppe. Dette smukke princip blev i praksis suppleret med, at støtten i visse tilfælde foregik i et særligt støttecenterlokale, hvorved man bedre var i stand til især at tage sig af akutte emotionelle eller disciplinære vanskeligheder.

Bag disse udviklingsarbejder lå som grundholdning, at elever med vidt forskellige forudsætninger skulle kunne undervises og opdrages sammen, som én gruppe. Den passer fint sammen med skolelovens formålsparagraf, der fremhæver, at undervisningen skal medvirke til elevens alsidige udvikling.

Derfor gik man også videre i 1973 med en undersøgelse af, hvordan meget svage elever kunne få *integreret støtteundervisning*. Som sædvanlig blev forudsætningerne først belyst. Ved interviews med støttelærere og med elever, der fik støtte, blev de forskellige ordninger belyst, og på det grundlag fortsatte man fra 1975 med at følge, hvordan det gik med de meget svage elever, som fik integreret støtteundervisning.

Det bør understreges, at de nævnte eksempler på udviklingsarbejde uden videre kan karakteriseres som lærerinitierede. Men det er egentlig en for snæver karakteristik. Vigtigere er det, at udviklingsarbejdet klart har tegnet sig som en samvirken mellem lærere og forsøgsledelse. Ingen af parterne har villet undvære hinanden, fordi fordelene ved en samvirken har været så iøjnefaldende. Det mest afgørende er for mig at se, at forskerne har forstået deres rolle og holdt sig til den, og at lærerne ved alle skolerne gennem årene har fået erfaringer med udviklingsarbejde, som gør dem stadig bedre rustede til at arbejde med idémæssig fornyelse. Lærerne er blevet udviklingsindstillede og udviklingsvante.

En beskrivelse af, hvordan der blev arbejdet, kan også findes i min artikel om fornyelse af skolen.¹⁹⁾

i forsøget med tilvalgsskole havde i løbet af 4-5 år fået så gode erfaringer med udelte klasser i nogle fag (dansk, orientering), at det var blevet sædvane i Gladsaxe, allerede før skoleloven af 1975 indførte netop dette. Samtidig var de lærere, som havde eleverne i de niveaudelte fag, blevet mere og mere opmærksomme på ulemperne ved niveaudelingen. Derfor blev samtlige lærere, som underviste i de niveaudelte fag (matematik, fysik, engelsk og tysk), interviewet, og på det grundlag besluttede lærerne ved fire skoler at afprøve fuld samlæsning i alle fag. Ved disse punktforsøg i 1973-77 lykkedes funktionsafprøvningen i en sådan grad, at i skoleåret 1978/79 gik 12 af de 14 skoler i gang med fuld samlæsning.

Lærerne var altså i høj grad inde i billedet. Det er svaret på det fjerde spørgsmål. Forresten var det ikke alene lærerne, men også forældrene og eleverne, hvad der kan ses alene af indholdsfortegnelserne til »Tilvalgsskole« og »Fuld samlæsning«.

En yderligere styrkelse af lærernes deltagelse i udviklingsarbejdet fandt sted gennem *forsøgsudvalget*. Dette blev oprettet 1969 og bestod af repræsentanter for fælleslærerrådet, konsulenterne, skoledirektionen og forsøgsledelsen. Det havde som opgave løbende at følge og vurdere udviklingsarbejdets gang for at sikre jordforbindelsen, altså at den nødvendige samvirken mellem lærer og forsker faktisk fandt sted. Et godt eksempel på forsøgsudvalgets betydning er de senere omtalte beskrivelsesgrupper, hvis oprettelse skyldtes forslag fra forsøgsudvalget.

Hvad kom der ud af udviklingsarbejdet?

Resultaterne af udviklingsarbejdet er beskrevet i en redegørelse for udviklingsarbejdet i Gladsaxe 1966-80.¹⁸⁾

Hvad er der arbejdet med?

Dokumentationen er overvældende. Den anvendte model for udviklingsarbejde, som medførte, at enhver skole var et forsøgssted med en indbygget udviklingssektor, der samvirkede med en forsøgsledelse, afkastede i perioden 1966-80 508 stykker litteratur – korte og længere artikler, indlæg i den aktuelle debat, rapporter og bøger.

Litteraturen behandlede mange forskellige aspekter, som det ses.

**Kategorier og antal af publikationer om udviklingsarbejde
i Gladsaxe 1966-80**

<i>Nøgleord:</i>	Total
Principper	30
Skole- og undervisningsstruktur	103
Undervisningssystemer	22
Tilrettelæggelse af undervisningen	9
Indskoling	20
Evaluerings	25
Internt miljø	88
Tilknyttede personer og instanser til skolen	51
Fag	145
Diverse	15
I alt	508

Disse forskningsforankrede udviklingsarbejder dækker ikke alene hele skoleforløbet, men også en udvikling, der naturligt først behandler strukturen for senere – når strukturen er blevet mere hensigtsmæssig – at beskæftige sig med undervisningens indhold. Kort kan det udtrykkes ved, at hovedsigtet var at gå væk fra elevdifferentiering og over til undervisningsdifferentiering.

Som *eksempler* herpå kan nævnes

- principbeslutningen i 1966 om at ændre skolens struktur fra en delt til en udelt skole.
- elevernes oplevelse af og ønsker om medbestemmelse om undervisningens metoder, form og indhold i fagene i 1977.
- undersøgelse af vikarproblemet 1976.
- punktforsøg ved to skoler med en ændret vikarordning fra 1978/79.

Hvordan blev der arbejdet?

Det første skridt, efter at en idé til fornyelse sprang frem, var at belyse de givne *forudsætninger*. For eksempel stod man overfor en række problemer ved indførelse af tilvalgsskolen, idet den ændrede struktur kunne risikere at komme i konflikt med den gældende skolelov. Et ufravigeligt

Hvad kan uddrages af erfaringerne med udviklingsarbejde i Gladsaxe?

Et forsøg på en kort konklusion ser sådan ud:

1. *Forsøgssteder* i stedet for *forsøgsskolen* er en klar fordel. Udviklingsarbejde berører på denne måde alle lærere, ikke blot et lille udsnit, der går igen som Tordenskjolds soldater, således som det f.eks. er beskrevet i den svenske betænkning fra 1980 om skoleforskning og skoleudvikling.²⁰⁾

2. *Lærerne* bliver trænet i og vant til udviklingsarbejde. Det er vigtigt ikke mindst nu, hvor fornyelsen i skolen ikke kan komme fra unge lærere – der ansættes næsten ingen – men må foretages af lærere med en stadig mere forældet grunduddannelse. Dette handicap modvirkes kun gennem den opdatering af uddannelsen, som deltagelse i udviklingsarbejde også betyder.

3. En *forsøgsledelse* er nødvendig. Forsøgsledelsen skal sørge for planlægningen, koordinationen, gennemførelsen og rapporteringen af udviklingsarbejdet. Det er forsøgsledelsen kompetent til, ikke lærerne. Og det sætter lærerne pris på.

4. Der er nogle *negative erfaringer*.

Det blev et par gange prøvet at holde store konferencer med deltagelse af samtlige lærere. Det er et stort apparat at sætte i gang, og udbyttet er omvendt proportionalt med arbejdet. Sådanne konferencer har højst deres berettigelse som igangsætning. Ellers bør de undværes.

Arbejdet med undervisningsdifferentiering førte hurtigt til, at lærerne savnede relevante undervisningsmaterialer. Der blev nedsat lærergrupper, som skulle udarbejde sådanne materialer. Det viste sig at være en for vanskelig opgave, som der kom meget lidt ud af. I stedet synes det at gå bedre med at lade kompetente lærere analysere foreliggende undervisningsmaterialer og udvælge relevant materiale blandt dem.

5. Der er også andre *positive erfaringer*.

Udviklingsarbejde kan medføre gennemgribende ændringer af hele skolesystemet, hvad f.eks. forsøget med fuld samlæsning viser.

En række forhold, som på idéplanet findes gode, bliver undersøgt. Kunne man f.eks. overlade til eleverne selv at vælge fag? Jo, det viste sig, vel at mærke hvis man udnyttede den psykologiske viden om børns og unges interesseskift og derfor ikke bandt eleverne til et valg for et helt skoleår.

Ville klassens time fungere efter hensigten? Jo, i så høj grad, at den blev institutionaliseret i lovgivningen.

Kunne man give svage elever integreret støtteundervisning? Jo, hvis lærerne fik stadig feed-back på, hvordan denne virkede.

Kort og godt: Udviklingsarbejdet kunne af lærerne opleves som noget, der gavnede både dem selv og eleverne.

6. Endelig er der *lærernes medarbejde* i pædagogisk innovation.

Det var godt at starte med en bred diskussion af de nye ideer og at give god tid til denne. Tvivl og modstand får derved lov til at komme åbent frem og blive taget alvorligt. Lærerne må være villige til at gå ind i udviklingsarbejde, og som alt nyt indebærer dette også en vis usikkerhed. Denne usikkerhed hører med og skal ikke undertrykkes, men svinde bort gennem de erfaringer, lærerne får.

Det var ligeledes godt, at lærerne ikke alene fik feed-back i form af rapporter, men at de også selv kunne ytre sig om deres egne erfaringer. Det fik de især lejlighed til ved realiseringen af forsøgsudvalgets forslag om såkaldte beskrivelsesgrupper (på tre medlemmer), som forsøgsledelsen regelmæssigt sendte rundt til de deltagende lærere med den opgave ved gruppeinterviews at få lærerne til selv at beskrive deres erfaringer med funktionsafprøvningen af de nye ideer. Lærerne kom til orde, og forsøgsplaner blev ændret i overensstemmelse med deres oplysninger og mening.

Beskrivelsesgrupperne blev først brugt ved forsøget med tilvalgsskole, men har aldrig været begrænset til bestemte emner eller bestemte perioder. Tværtimod viste denne kontakt til lærerne sig at være så værdifuld, at man anvender beskrivelsesgrupper den dag i dag i udviklingsarbejdet i Gladsaxe.

Yderligere betød det meget for lærerne, at de ikke direkte skulle rapportere om udviklingsarbejdet. Det var forsøgsledelsens opgave. Derved blev – som en lærer udtrykte det – rapporttruslen taget væk fra dem. Dette er nok ændret i dag takket være den indsats, der er gjort på dette felt fra Folkeskolens Forsøgsråd. Dengang var det en lettelse.

Endelig hører det med, at de lærere, som deltog i udviklingsarbejde, havde særlige vilkår, så længe udviklingsarbejdet fandt sted. Det anser jeg for nødvendigt, især fordi udviklingsarbejde kræver tid. En vis tidskompensation blev givet som en naturlig sag, og lige så naturligt hørte den op, når et udviklingsarbejde var afsluttet. Dermed var der permanent en tidspulje til rådighed for forskellige udviklingsprojekter.

7. *Gladsaxe skolevæsen er ikke holdt op med udviklingsarbejde.* I april og maj 1985 har man igangsat en ny diskussion som forberedelse til nyt, påkrævet udviklingsarbejde. Det overordnede tema hedder »Fremtidens

skole i Gladsaxe», og lærerne i Gladsaxe er nu med deres erfaringer fra udviklingsarbejdet i gang med at afprøve de pædagogiske funktioner, som i fremtiden kan få skolen til at følge med i samfundets udvikling.^{21,22)}

Lad mig derfor slutte med at sige, at den beskrivelse af pædagogisk innovation, som jeg her har givet, kan lyde, som om alt var idyl og alt lykkedes. Det er ikke rigtigt. Der var problemer og barrierer, og alle vi, som stod midt i udviklingsarbejdet – skoledirektion, politikere, forældre, forskere og lærere – måtte nogle gange sande Machiavellis ord til Fyrsten: »Intet er mere vanskeligt at udføre eller mere usikkert på succes eller mere farligt at have med at gøre end at igangsætte en ny tingenes orden, for reformatoren har fjender i alle dem, som profiterer af den gamle orden, og kun lunkne venner i dem, som ville profitere af den nye«.²³⁾

Alligevel blev en ny tingenes orden igangsat, for – som digteren Benny Andersen udtrykker det i helt anden sammenhæng:²⁴⁾

»det er besværligt med
det er umuligt uden.«

Noter:

1. Hansen-Tybjerg, Chr.: Forslag om Oprettelse af et pædagogisk Laboratorium og en Forsøgsskole. Tidsskrift for Eksperimental Pædagogik. 1. Aargang. 1919-20. 1920. S. 85.
2. Forsøgsskolen i Emdrup. Henvendelse fra Frit Danmarks Lærerguppe og Socialpædagogisk Forening. 1945.
3. Henvendelse til undervisningsministeren af 20. november 1947. Bilag 2. Betænkning angående Oprettelse af et pædagogisk institut. Afgivet af det af undervisningsministeriet den 28. august 1950 nedsatte udvalg. København, 1953.
4. Florander, Jesper: Forsøgsarbejde og forsøgsvilkår. I: Pædagogisk forsøgs- og udviklingsarbejde. Læsepædagogen, 1975. S. 2-16.
5. Florander, Jesper og P. Whitta Jørgensen: Forsøg i Folkeskolen 1950-59. En oversigt. København: Danmarks pædagogiske Institut, publ. nr. 19, 1959. (Særnummer af Dansk pædagogisk Tidsskrift, 7. årg., 1959, s. 401-484).
6. Chiout, Herbert: Schulversuche. Dortmund, 1955.
7. Bloom, Benjamin S: Learning for Mastery. I: Bloom, Benjamin S., J. Thomas Hastings & George F. Masaus: Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. McGraw-Hill, 1971. S. 43-47.
8. Rodhe, B. m.fl.: Pedagogiska utvecklingsblocket i Malmö: Synpunkter på verksamheten läsåret 1965-66. Pedagogisk-psykologiska problem nr. 40, 1966.
9. Nørvig, A. M. m.fl.: Beretning om Emdrupborg Skoles første 6 år. 1948-54. København: Det Danske Forlag, 1955.
10. Florander, Jesper m.fl.: Skolen i Kina. København: Danmarks pædagogiske Institut, 1982.
11. Beijing Review, nr. 18, 1985, s. 9-10.

12. Florander, Jesper m.fl.: Tilvalgsskole i Gladsaxe 1968-72, bd. 1-2. Gladsaxe: Gladsaxe skolevæsen, 1973.
13. Rodhe, B. m.fl.: Pedagogiska utvecklingsblocket i Malmö. Synpunkter på verksamheten arbetsåret 1967-1968. Pedagogisk-psykologiska problem nr. 80, 1969.
14. Florander, Jesper: Skoleforskeren og læreren – adskilte professioner? Oslo: Rådet for humanistisk forskning, 1982. Rapport fra en konference om »skoleforskning i humanistiske fag: behov og organisering« arrangeret av Skoleforskningskomitéen, Rådet for humanistisk forskning i NAVF 4.-6. november 1981. S. 12-42.
15. Bjerstedt, Å.: Utbildning och pedagogisk utvecklingsarbete. Lund, 1969.
16. Rowland, Monroe K.: A string of beads. Planning and Managing Change. Occasional Paper No. 1. International Learning Corporation, Fort Lauderdale, Florida. 1969. Se også: Rodhe, B. m.fl.: Pedagogiske utvecklingsblocket i Malmö. Synpunkter på verksamheten arbetsåret 1967-1968. Pedagogisk-psykologiska Problem nr. 80, 1969. S. 74-78.
17. Florander, Jesper m.fl.: Fuld samlæsning. Punktforsøg i Gladsaxe 1973-77. Uddannelse, 1978, 2. 11. årgang.
18. 14 års pædagogisk udviklingsarbejde i Gladsaxe skolevæsen 1966-80. Gladsaxe kommune, Skole- og fritidsforvaltningen, 1980.
19. Florander, Jesper: Fornylelse af skolen. Udviklingsarbejde og Forskning i Gladsaxe 1967-77. Nyt om uddannelsesforskning, 1984, 1, s. 3-13.
20. Skolforskning och skolutveckling. SOU, 1980, 2.
Se også:
Florander, Jesper: Skoleforskningens problemflora. Forskning om utbildning. Tidskrift för analys och debat. 3/1980. Årgang 7. 6-15.
21. Fremtidens skole i Gladsaxe. Skole- og fritidsforvaltningen, Gladsaxe kommune. Marts 1985.
22. Fremtidens skole i Gladsaxe. Og hvad nu? En midtvejsrapport. Skole- og fritidsforvaltningen, Gladsaxe kommune. Maj 1985.
23. Machiavelli: Fyrsten (her citeret fra Huberman, A. M.: Understanding Change in Education: An Introduction. UNESCO, Paris 1973).
24. Andersen, Benny: Damer. I: Andersen, Benny: Den Indre Bowlerhat. København: Borgens Forlag, 1964. S. 62.