

Inger Merete Nordentofts skoleforsøg på Katrinedalsskolen 1950-58

Af Niels Rosendal Jensen

Hensigten med denne lille artikel er at fremdrage de forsøg, som i årene 1950-58 foretog på Katrinedals Skole i Vanløse. Med udelt skole fra 1.-8. skoleår (»enhedsskole«) som mål handlede forsøgene om at overvinde eksamensmellemskolens dominans over grundskolen og erstatte grendeling med et fælles skoleforløb. Forsøgene kom også til at dreje sig om skolefagets indhold.

Blandt skolens lærere var der en overvejende positiv stemning. Skolen havde i forvejen prøvet forsøgsarbejde efter arbejds skolens principper. Forældrene, der i juni 1950 havde fået tilbud om at deltage i forsøget, havde også sagt ja. Deres 60 børn blev fordelt i 2 forsøgsklasser. Skolenævnet indtog ligeledes en positiv holdning og deltog aktivt i forsøgets godkendelse, bl.a. gennem forhandlinger med Skoledirektionen. Skoledirektør Olaf Petersen satte sin autoritet ind, da han 19.3. 52 afviste fælleslærerrådets – efter hans opfattelse – formelle indvendinger mod forsøget. Hertil henregnede han kravet om kontrolklasser, idet skolen selv havde foreslået, at der til sammenligning holdtes et par tilsvarende parallelklasser, som ikke var omfattet af forsøget.

Til belysning af forsøget har mange kilder været inddraget. Inger Merete Nordentoft efterlod sig ikke et arkiv. Det ønskede hun ikke, og alt blev brændt – iflg. oplysninger fra Kirsten Nordentoft. Hendes skriftlige produktion om forsøget er heller ikke omfattende. Københavns kommunale Skolevæsenes arkiv, protokoller for lærerrådet på Katrinedalsskolen, »Københavns Kommuneskole« og datidens aviser, ikke mindst hendes partiavis »Land og Folk« har været benyttet. Jeg har haft adgang til klasselærer Gunhild Christiansens mange notater til brug for undervisningen ved de udelte klasser. Jeg har haft samtaler med tidligere elever, tidligere og nuværende lærere ved skolen samt skolenævnsformanden og daværende, ledende medarbejdere ved skolevæsenet samt endelig interviewet talrige af hendes medkæmpere fra »Kulturkampen«, Ringen, Frit Danmarks lærergruppe og DKP. Ingen nævnt, og ingen glemt – men tak for hjælpen og med henvisning til noterne bag i artiklen.

1. I. M. Nordentofts baggrund

I 1944 udkom en uanselig pjece med titlen: »Opdragelse til Demokrati«, skrevet af Inger Merete Nordentoft og udgivet på eget forlag. Året efter genoptryktes den på

Tidens forlag, udvidet med Emdrupplanen. Sin lidenhed til trods var den med til at tegne en side af efterkrigstidens pædagogiske og skolepolitiske udvikling, personificeret i Nordentofts markante personlighed. Den blev et forvarsel om enhedsskoleforsøgene på Katrinedalsskolen 1950-58 og forsøgsskolen på Emdrupborg under ledelse af hendes ligesindede, Anne Marie Nørvig.

Hvem var da denne I. M. Nordentoft? For den store offentlighed var hun i 1945 kendt som formand for de københavnske kommunelærere siden 1939 og qua dette medlem af det 7-mandsudvalg, der under besættelsen skulle værne den danske folkeskole mod nazistisk indflydelse. Hun var også kendt for sit arbejde med kvindesagen og som modstandskvinde: aktiv i foreningen »Frisindet Kulturkamp« og redaktør af »Kulturkampens« særnummer om skolen (marts 39), medlem af Socialdemokratiet og qua dette med til at danne Ringen. Gennem Aksel Larsen kom hun ind i Frit Danmarks lærergruppe, blev arresteret af Gestapo og fængslet i 5 måneder for at have huset en kommunistisk kontakthand, der stod i radioforbindelse med Moskva.

I pædagogiske kredse var hun derudover kendt for at være en fremragende pædagog¹ og for at have holdt lærerkurser i individuel undervisning sammen med pædagogen Torben Gregersen.

Hun blev født 18. august 1903 i et grundtvigiansk præget, frisindet miljø, og da hun døde 22. oktober 1960, kunne »Land og Folk« ikke dy sig for i sin nekrolog at skrive, at hun aldrig fandt ud af, om hun var marxist eller grundtvigianer.² Alt tyder dog på, at hun var både-og. Dimitteret fra Tønder Statsseminarium 1923 og samme år ansat i Københavns kommunale Skolevæsen. Fra midten af 30'erne optaget af organisatorisk arbejde – fra 1935 medlem af bestyrelsen for Københavns Kommune-lærerindeforening, 1939-45 formand for samme. De nye pædagogiske tanker omsatte hun i skolebøgerne »Min egen bog« (1939), »Nu kan jeg læse« (1942) og »Min ABC« (1944) – sidstnævnte skrevet sammen med Torben Gregersen, mens hun afsonede sin dom i Vestre Fængsel.

Kort før krigsslutningen blev hun skoleinspektør på Katrinedalsskolen i Vanløse, hvor hun efterfulgte den legendariske Margrethe Petersen. Men stor var overraskelsen, da hun ved befrielsen meldte sig ind i DKP og ved folketingsvalget i oktober 45 indvalgte i folketinget for DKP med et tordnende højt personligt stemmetal (Valbykredsen). Dette hverv bestred hun i 8 år under stor anerkendelse for sin saglighed i debatterne og med talrige poster i udvalg og kommissioner, ikke mindst omkring skole spørgsmål – fra den prekære sag om tysksprogede skoler i Sønderjylland over præsternes lønninger til opdragelseshjem, folkeskole og seminarieuddannelse.³

I 1945/46 blev den såkaldte »skandale-sag« dog en alvorlig hæmsko for hendes gennemslagskraft. Baggrunden var, at Nordentoft skulle have et barn – uden at ville opgive faderens navn eller indgå et pro forma ægteskab ud fra hensynet til sin stilning. Det vakte vældigt røre overalt, men især i kirkelige kredse, herunder Indre Mission og KFUM/K, der anså hende for en kvinde, der bevidst ville undergrave familien som statens grundlag og føre ungdommen på vildveje. Sagen kom til at handle om et for eller imod Nordentofts forbliven på posten som skoleinspektør. Skolens lærerkollegium og forældre deltes i et stort flertal, der var for, og et mindretal, der primært af religiøse grunde hverken mente at kunne eller ville fortsætte samarbejdet

med hende. Nogle lærere og forældre fra mindretallet blev direkte aktører i sagen gennem stærke udtalelser til pressen, stort personligt engagement i f.eks. de kristne foreninger og gennem støtte til den københavnske lærerforenings udtalelser mod Nordentoft. Ligesom lærerkollegiet blev splittet, således oprettede en del af forældrene deres egen forening: »Katrinedals Skoles Venner«, som aktivt arbejdede for at få Nordentoft bort fra embedet. Rigsdag, Borgerpræsentation, Undervisningsministerium blev inddraget i sagen, der på nær en enkelt undtagelse ligger uden for den undersøgelses rammer. Sagen foranledigede krav om oprettelse af en friskole. Det kunne blive et »pædagogisk drivhus«, hvor idealerne kunne realiseres. Men en demokratisk skole kan ikke bygges op som et drivhus med et helt andet klima end i det omgivende samfund. Resultaterne kunne være blevet så unikke og særegne, at værdien af forsøgsarbejdet som argument i den pædagogiske debat om folkeskolen måtte betvivles. Det havde nok givet inspiration, men var næppe kommet til at præge den almene udvikling af folkeskolen.⁴

Som praktisk politiker og skolemenneske var det hende inderligt imod at bidrage til illusionsmageri. Hun ønskede en regulær ordning, sådan som det blev tilfældet med forsøgsskolen på Emdrupborg i 1948: En principielt traditionel skole, hvis elever og lærere ikke skilte sig ud fra gennemsnittet, men som havde stort råderum i kraft af sin status som officiel forsøgsskole i Københavns Kommune, og som prøvede at realisere enhedsskolen.

Emdrupplanen

I efteråret 1944 var det imidlertid den erfarne lærerinde med faible for det organisatoriske, med personlige erfaringer fra modstandskampen og med lovende fremtidsudsigter, der med udgangspunkt i sin egen pjece tog initiativ til arbejdet med den senere »Emdrupplan«. Den blev konfirmeret på den socialpædagogiske uge i Snekkersten juni-juli 45 og tilsendt Undervisningsministeriet den 1. juli 1945.

Således havde Berlinske Tidende »hørt«, at Nordentoft var på tale som kommende skoledirektør i København.⁵ Københavns Kommuneskole noterede sig i november 45, at Nordentoft ville være blevet undervisningsminister, hvis Socialdemokratiet og DKP havde dannet regering sammen.⁶

Emdrupplanen var moderne, dansk pædagogiks største samlede plan, baseret på den individuelle undervisning efter Winnetka-teknikken⁷ samt erfaringerne fra modstandskampen (den demokratiske samfundsborger). Planen var inspireret af Nordentofts pjece, men også af Mønsted, Rosing og Vorbecks »Folkestyrets Skole og Opdragelse«, der udkom i bogform i 1945,⁸ og G. J. Arvins »En folkelig Enhedsskole«.⁹ Alle tre var pædagogisk »niche-produktion« – et af besættelsestidens få ucensurerede åndehuller, som derfor blev ramme om samfunds- og kulturdebatten. Emdrupplanen indeholdt et forslag om at oprette en forsøgsskole på Emdrupborg, samtidig med at der skabtes plads til Danmarks Lærerhøjskole, et seminarium (for begge køn) og et småbørnsseminarium med vuggestue og børnehave.

Planen blev afvist, men Nordentoft tog den igen op i sin finanslovstale i Folketinget 16.12. 45. Ved denne lejlighed gik det dog ikke bedre; hendes tidligere kollega i den københavnske lærerforening og 7-mandsudvalget, undervisningsminister M.

Hartling, begrundede sin afvisning med, at skoleloven af 1937 først skulle føres ud i livet.

2. Opdragelse til demokrati

Hensigten var en gennemgribende demokratisering af folkeskolen. Målet hed opdragelse til demokrati; midlet udelte enhedsskole. Pædagogisk og skolepolitisk sammenfattede hun sit syn således: »Maalet maa være at skabe Mennesker, som kan tænke frit og selvstændigt, som kan samarbejde med andre og indordne sig under Helhedens Tarv, som kan udvise Initiativ og tør tage et Ansvar, som kan vise Tolerance over for anderledestænkende og dog med Mod og Fasthed staa inde for deres Overbevisning, – Mennesker, som kender deres egen Begrænsning, men som med Tro og Tillid til sig selv anvender deres Evner, almindelige eller særprægede, smaa eller store, for at gavne Helheden«. ¹⁰

Dette mål havde hun til fælles med mange grundtvigianere, progressive skolefolk og forældre. Men hun ville nå det på en anden måde. Grundtvigianismen havde satset på ungdomsopdragelsen på højskoler, husmandsskoler og ungdomsskoler. Nordentoft mente under henvisning til moderne psykologisk forskning, at den demokratiske opdragelse måtte begynde tidligt i barneårene, hvor personligheden formes.

Nordentoft udviklede en ny progressiv skolepolitik, der fremstod som en syntese af psykologi, sociologi og pædagogik. Opdragelsen skulle sætte ind allerede fra børnehaven, efterfulgt af børnehaveklasse, hvor pædagoger og lærere skulle samarbejde med og om eleverne. Demokratiseringen skulle gå gennem respekt for den enkeltes personlighed, individuel undervisning, skoleråd (redskab for elevernes udstrakte selvstyre) og aktualisering af undervisningsstoffet. Det angstfyldte forhold mellem lærer og elev skulle afløses af gensidige, kammeratlige relationer – markant udtrykt i sætningerne: »en Skole, hvor Barnet har *Borgerret*. En Skole, der bygger paa Samarbejde mellem Lærer og Barn og Samarbejde mellem Børnene indbyrdes. En Skole, hvor Barnet ikke blot har Pligter, men ogsaa Ansvar og Rettigheder. En Skole, hvor Barnet selv stiller sig Opgaver og selv løser dem«. ¹¹ Dette ville motivere eleverne til selvvirksomhed og »hjælpe hvert enkelt Barn til at udfolde sine særprægede Evner, saaledes at Helheden, vort demokratiske Samfund, kan blive saa mangfoldig og rig som muligt«. ¹²

En konsekvens heraf var mellemskoleprøvens afskaffelse, ligesom eksamen generelt skulle erstattes af en lærerudtalelse. Skolegangen skulle udvides til og med det 15. år, helst til det 18. år i form af en ungdomsskole.

Nordentofts syntese havde udviklet sig over flere år: I 1941 slog hun til lyd for, at undervisningen i skolen måtte bygge på børnepsykologien. I 1942 gjorde hun Deweys ord om demokrati til sine egne og bandt dem sammen med arbejdsskolens princip om elevens selvvirksomhed. Samme år forsvarede hun metodefriheden og de nye pædagogiske tanker i en hed debat. I 1944 uddybede hun sin kritik af den bestående, autoritære skole og pudsede sine pædagogiske tanker af gennem inddragelse af Kilpatrick og erfaringerne fra de nye skoler i USA, USSR, Mexico og Schweiz. Det videreførtes i 1946 og siden i 1948 og i forsøgsklasserne fra 1950. ¹³

Den pædagogiske teori prægedes af 30'ernes kulturradikalisme, modstandskampen 1940-45 og den danske linje, som omsatte reformpædagogikken til praktisk pædagogik: opdelingen i kultur- og naturfag og kombinationen af sikkerhed i færdighedsfagene med frihed i fortællefagene og samarbejde mellem skole og hjem.¹⁴

Tankerne i »Opdragelse til Demokrati« indebar i sin konsekvens intet mindre end en revolution i skolen. I stedet for børnenes indordning under læreren skulle koordinationen mellem lærer og børn føre til modenhed – defineret som »evne til at trænge ind i problemerne og løse dem, til at overse og beherske omverdenen og tage del i dens organisation«.¹⁵

Syntesen var ikke blot og bart stykket sammen af forskellige pædagogiske elementer. Det var ikke som eklektiker, snarere som tænkende praktiker, at hun gjorde den ny viden om barnet og det anti-autoritære paradigme til rettesnor. Som praktisk skolemenneske stillede hun realiserbare forslag til struktur- og indholdsændringer. Her lå hendes største indsats: den skabende syntese på den danske skolevirkeligheds grund gennemsyrrer »Opdragelse til Demokrati«. Hun skabte ikke noget fuldstændigt nyt og originalt.. Reformpædagogikken tog hun til sig og prøvede den af gennem en årrække. Hun tænkte kritisk videre. Resultatet kunne i henseende til pæda-

gogisk balance og videnskabelig konsistens måle sig med tidens bedste forslag – nationalt såvel som internationalt.

I forsøgsklasserne på Katrinedals Skole forsøgte hun fra 1950 at omsætte idealerne i en storstilet skolepraksis. Hun stod ikke alene.

3. Skoleforsøget

Forsøget gjaldt en 8 års udelt skolegang med få faste lærere. Det indebar en differentiering af undervisningen i en klasse, en funktionel læring i individuelt tempo og et hensyn til såvel hurtigere som langsommere elever. Det gjaldt barnets *udviklingsmuligheder*, at lade skolen bygge på barnets evner som ekseperimentator, opfinder og skaber. Dansk-faget, som var hendes egen kæphest, stod i centrum som »anvendt dansk« i form af emneundervisning, periodelæsning og gruppearbejde.

Med denne funktionelle, samfundsrettede og aktuelle undervisning sattes helhed og sammenhæng over delene, og det eksemplariske trådte frem på bekostning af stofmængden. Ud fra Bühlers udviklingspsykologiske teorier inddeltes barnets skolealder i 4 trin, bestemt af dets udviklingsalder: »Eventyr-alderen« (fantasi), »Robinson-alderen« (fremmede lande, opdagelser og natur), »helte-alderen« (realistisk identifikation i kimform – interesse for sig selv og samfundet) og »over-gangs-årene« (livets problemer og menneskeheds udvikling).¹⁶

Normallæseplanens gentagelsesprincip erstattedes af »lagdeling« i et elementært, et naturvidenskabeligt og et humanistisk trin. Historie, geografi og biologi gjordes til *emneundervisning* i dansk i 1.-3. klasse. Naturfagene (biologi, geografi og fysik) indførtes i 4.-6. kl. og læstes af en lærer som *periodelæsning* – som systematisk fagundervisning fra 6. klasse. Fra 7. indførtes kulturfag (historie og religion). Engelskundervisningen satte ind fra 4. klasse, to år tidligere end ellers. I 7. og 8. klasse afsattes 6 timer om ugen til valgfri fag – en boglig linje med tysk og matematik og en praktisk linje med husholdning, sløjd og maskinskrivning. Disse nydannelser udtrykte en konsekvent praktisering af Forsøgsplanen fra 1934 og Den røde Betænkning fra 1936 – nærmest den eksamensfri mellemskoles bibel – kædet sammen med en fornyelse af undervisningens organisation og indhold.¹⁷

Indhold og stofvalg

Undervisningen blev organiseret efter Winnetka-teknikkens opskrift: emneundervisning, periodelæsning, individuel undervisning og gruppearbejde. Punkt for punkt blev dette omsat til de 2 forsøgsklasser. Indholdet vekslede fra fri leg, dannelse af klubber og udgivelse af klasse- eller skoleavis til kunst, musik, lødig litteratur, dramatisering, deltagelse i diskussioner af vigtige emner. Tegning, modellering, håndarbejde og modersmål var vigtige udtryksformer.

Hvordan det spejlede sig i den daglige undervisning, er belyst gennem interviews med tidligere elever og lærere. Eleverne i Gunhild Christiansens klasse fulgte de emner, Nordentofts læsebøger var bygget op af, og læste »korrektur« på dem. De udviklede en »Min egen ABC« ved hjælp af klip fra aviser og blade. De læste fri-læsningsbøger, lagde puslespil eller øvede sig på egen hånd i læsning, stavning, grammatik m.v. Læreren bestemte fortsat, hvad den enkelte elev skulle arbejde med

– men eleverne konkurrerede med sig selv og ikke med hinanden. På tavlen hang klassens afkrydsningsskema. Her kunne hver enkelt følge sin egen fremgang. De første 3 klassetrin prioriterede elevernes fortrolighed med arbejdsredskaber; de følgende skoleår deres tilegnelse af arbejdsmetoder.

Der fandtes utilstrækkeligt med materialer til individuel undervisning. De to klasselærere Kai Otto Andersen og Gunhild Christiansen måtte derfor selv fremstille alt – lige fra illustrationer, plancher og oversigter til puslespil og individuelle opgaver. Relevante frilæsningsbøger savnedes ligeledes, men bl.a. dette gav stødet til, at Gyl-dendal gennem kontakt til Kirsten Hare igangsatte »Gyldendals lette læseserie«.

Eleverfaring

Nordentofts intention: at eleverne med udgangspunkt i *egne erfaringer* tilegner sig praktiske færdigheder og teoretiske indsigter,¹⁸ er – så vidt jeg kan bedømme det fore-liggende materiale fra emneundervisningen i forsøgsklasserne – ikke opfyldt fuldt ud. Eleverfaring synes at være benyttet som »ydre« motivation, ikke som selvstæn-digt initiativ til eget arbejde. Et emne som f.eks. »Grønland« bearbejdedes i tilknyt-ning til Dronningens besøg deroppe – med spændende oplevelser i form af avisartik-ler, billeder og radioreportager. Elevernes egne erfaringer indgik øjensynligt ikke deri – f.eks. ved sammenligning mellem danske og grønlandske vaner og omgivelser.

Det var især i færdighedsfagene, eleverne fik mulighed for at bruge deres erfarin-ger konstruktivt. Gunhild Christiansen omtalte flere gange i vore samtaler, at det ikke var skolen, der gav børnene opgaver fra det praktiske liv. Men omvendt: Ele-verne ønskede færdighedstræning, fordi de søgte at løse problemer, som de stod overfor i hverdagen.

Hun oplyser, at i forsøgsklasserne var det karakteristisk, at eleverne ikke skrev, regnede eller læste for lærerens skyld. Eleverne orienterede sig i deres egen verden og samtid, altså i den del af virkeligheden, som befandt sig inden for deres interes-sesfære. Undervisningen bidrog til at udvide denne virkelighed. Det var og er et fak-tum, at man bedst orienterer sig ved at orientere andre: ved at løse opgaver kollek-tivt, – for klassen, kammeraterne, som har brug for, at arbejdet bliver gjort for at komme videre. Eleverne skulle ikke svare læreren, som i øvrigt vidste besked, deri-mod det publikum af kammerater, som havde rejst spørgsmålene og søgte rigtige svar. Lærerens opgave var at træde hjælpende til, når der var brug for det. F.eks. kan nævnes dansk stil, som traditionelt var skrevet til læreren – med alt hvad deraf måt-te følge i retning af krav til indhold og form, kort sagt dræbende for enhver skrive-lyst. Der blev skrevet traditionel dansk stil og diktat, men i forsøgsklasserne vendtes elevens ansigt ud mod et interesseret publikum på næsten 30 kammerater – gennem udgivelse af klasseavis eller skoleblad. Derved gjorde eleverne den opdagelse, at skriftsproget er et meddelelsesmiddel – i forhold til læreren, kammeraterne, andre klasser på skolen og endda til andre skoler.¹⁹

Læsebøgerne

En grundpille i skolen er læsebogen, der kan bruges til mange ting – fra perspektiv-fattig moraliseringen til åbning af nye verdener.²⁰ Forsøgene byggede på emneundervis-

ning med støtte i læsebøgerne. Netop derfor satte Nordentoft ind her og leverede et betydeligt og blivende bidrag.

Det nye undervisningsindhold forelå oprindeligt ikke udførligt beskrevet i ansøgningen. Men på ministeriets forlangende blev der udarbejdet en ret omfattende redegørelse.²¹

En nærmere analyse af Nordentoft og Gregersens læsebøger, jeg har foretaget, viser følgende: Samtlige læsebøger fra 2.-8. skoleår indeholder en stor procentdel *historisk* stof – 2.-4. klasse: 20%; 5. kl. 50%; 6. kl. 60%; 7. kl. 40% og 8. kl. 51%. I samtlige bøger formidles vor civilisations kultur, dog mest udtalt fra 6. til 8. klasse. På alle klassetrin vægtes almindelige menneskers hverdag og disses arbejde (svarende til deres kulturskabende indsats). Med eksempler fra udlandet såvel som herhjemme anlægges det syn, at menneskehedens fremtid bygger på gensidig tillid og samarbejde via tolerance.

Samtlige læsebøger er *emneopdelt*, svarende til børnenes udviklingsalder. Dog må der tages ét forbehold: i 3.-5. klasse er dansk *basis-faget*, mens det i 6.-8. kl. tillige optræder som litterært supplement til andre fag. Dette begrundes, hvorfor bøgerne ikke følger samme linje med hensyn til *det koncentriske princip*.

På 2. til 5. kl. går bevægelsen fra det nære til det fjerne, hovedsageligt som stof til naturfag. Titlerne er i sig selv talende: »På landet og i byen« (2. kl.), »Danmarksbogen« (3. kl.), »Vi og vore naboer« (4. kl.) og »Vi og verden« (5. kl.). Samme princip kan følges i den enkelte bog. Fra 6. til 8. klasse skilles historie ud som et selvstændigt fag, selvom dansk-, religions- og historielæreren er identisk (kulturfagslæreren).

I historieundervisningen anvendtes på stort set alle skoler Ludvig Schmidt: Historie for Mellemkolen I og II (første udg. 1900, men genudgivet i oplag på oplag med mindre rettelser).²² Det historiske læsestof hos Nordentoft og Gregersen må betragtes som et afgjort brud med Ludvig Schmidts historiesyn (statshistorie, konger og foregangsmænd).

I konsekvens af, at dansk-faget var en uadskillelig del af kulturfagsundervisningen, finder vi ikke selve det koncentriske princip i læsebøgerne for 6.-8. klassens vedkommende. Her er de opbygget *kronologisk* med tekster inddelt efter historiske perioder svarende til klassetrinnet. Derimod kan vi med lidt god vilje tale om en udviklet opfattelse af det koncentriske princip, idet der findes adskilligt mere historisk stof i disse læsebøger end tidligere. Det indikerer, at selve undervisningen – overlappningen mellem dansk og historie – er tilrettelagt koncentrisk ved at forbinde fortid med nutid, Danmark med Europa/verden og fagene dansk og historie.

Endelig kan man tydeligt tale om »*tendens*«. Læsebøgerne rummer et bredt udsnit af humanister, progressive og også kommunister. Teksterne omhandler både kampen for de demokratiske og kulturelle traditioner, folkets skabende indsats for at rejse Danmark og behovet for fornyelse. Emnevalget er i sig selv forfriskende anderledes, men bliver decideret kontroversielt, når kendte kommunistiske forfattere som Gelsted, Kirk, Scherfig, Andersen Nexø samt »Land og Folk«-tegneren Herluf Bidstrup optræder ganske hyppigt midt under »den kolde krig«.

Konklusionen er, at Nordentoft og Gregersen konsekvent har inddraget historiske

og geografiske tekster som udgangspunkt for emneundervisningen samt humanistiske og socialist/kommunistisk orienterede tekster om almindelige menneskers hverdag. Målt med samtidens alen udgjorde læsebøgerne et kvalitativt nyt forsøg på at skabe sammenhæng mellem enhedsskolens struktur/form og pædagogisk teori og indhold.²³

Forsøget: Ikke for skolen, men for livet

Forsøget tegner konturerne af en skole, der fremmede elevernes selvstændige arbejde ved at gøre undervisningen funktionel, emne- og periodeopdelt og samfundsrettet: at åbne skolen overfor det omgivende samfund og udbygge mange forbindelseslinjer herfra og ud til det praktiske liv. Lærernes vigtigste alliancepartner i åbningen var eleverne. Intet under – for Nordentofts skolemodel byggede på troen på »Barnets og Livets egne Kræfter«.²⁴

Nøgleordet blev *omverdenskendskab* med årlige lejrskoler (på Lille Katrinedal), arbejdssekskursioner, besøg på museer og i teatre, brug af lokalområdet (f.eks. det lokalhistoriske arbejde med »Vanløse – en del af en storby«) og det øvrige arbejde, der også var præget af en aktiv interesse og deltagelse fra forældrenes side.

Der arbejdedes i *helheder i fagene* og i *helheder i synet på barnet*. Hertil bidrog de frivillige eftermiddagsklubber og andre socialpædagogiske fritidsforanstaltninger.

Årsrapporten fra 1957/58 indeholder en opgørelse over elevernes videre færden efter 8. klasse, dvs. efter forsøgets afslutning: »Af klassernes oprindelige 63 elever er 40 tilbage. Af de 23 elever, der ikke har gået i klassen i skoleåret 57/58 er 2 overført til læseklasse efter 2. skoleår, 2 overført til parallelklasser på skolen. 3 er efter 5. kl. overgået til 1. eksamensmellem p.gr.a. problemer inden for familien, 2 er udskrevet efter 7. skoleår, medens de øvrige er fraflyttet kommunen. 14 elever er tilgået klassen: Nemlig 4 i 3. kl., 1 i 4. kl. og 1 i 5. kl. – alle med een undtagelse fra parallelklasser her på skolen. Udefra er kommet 1 i 6. kl. fra Bernadotteskolen og 1 i 8. kl. fra 4. eksamensmellem her på skolen samt 6 elever fra Carolineskolen og Rødkilde.

Klassernes 54 elever fordelte sig ved afslutningen af 8. skoleår: 4 blev udskrevet iflg. lov, 8 til FM, 3 til speciel 3. EM, 38 til 4. EM, 1 flyttet til Islev Skole til 3. EM«. Tallene viser, at flere elever fra forsøgsklasserne end normalt gik over i EM. Det skyldtes flere forhold: forældre og lærere engagerede sig ekstraordinært i elevernes skolegang. Det aktuelle indhold og den aktive undervisningsform i de udelte klasser har ligeledes haft betydning for elevernes egen motivation. Eksamensskolens krav har kunnet opfyldes for en større andel af eleverne end i delte klasser.²⁵

Trådene tilbage til den socialpædagogiske uge i Snekkersten juli 45 og til reformpædagogikken var ubrudte.

4. Forsøgets virkninger

At samtiden ikke havde øje for forsøgets rækkevidde, og at eftertiden ikke evnede »frondem in silvis cernere« (at se skoven for bare træer) som den gamle poet Ovid skrev, er der flere årsager til. Her vil jeg pege på tre.

Forsøgsarbejdets tour de force gjorde, at forsøgslærerne ikke havde kræfter til at »missionere«. Dette var ifølge Gunhild Christiansen årsagen til, at forsøget på Katrinedal standsede i 1958. Lærerne følte sig udpinte og uden overskud til at føre arbejdet videre. De var pålagt store ekstraopgaver: forældrekonsultationer, aktiviteter uden for skolen og udenfor skoletiden og ikke mindst fremskaffelse af individuelt undervisningsmateriale – dvs. nærmest gift med jobbet. Samtidig var Nordentoft alvorligt kræftsyg.²⁶

Katrinedals-forsøgene gennemførtes i langt mere beskedne målestok end Emdrupborgs og kunne derfor nemt blive overset. Men støttet af skoledirektør Olaf Petersen fik de – deres svære fødsel til trods – snart »aflæggere«. Flere andre skoler arbejdede efter samme plan: f.eks. Stevnsgade, Østrigsgade og Hillerødgade, hvis forsøgsklasser var kopier af Katrinedal. I tilfældet Stevnsgade er der endda tale om, at lærere fra Katrinedal blev ledende medarbejdere og således førte ideerne videre ud. Også i provinsen søgtes tanker om den udelte skole virkeliggjort (Horsens, Esbjerg m.fl.). Katrinedal måtte fremtræde som eet blandt flere samtidige, ensartede forsøg.²⁷

Der var kontakter. Nordentoft mødtes hyppigt med Anne Marie Nørvig, og fælles møder mellem lærere fra de to skoler blev afholdt. Fra 1950 mødtes derudover en kreds af lærere hver måned for at diskutere forsøgene; udover Nørvig deltog bl.a. Thorkild Holm, Elin Appel, Torben Gregersen, Nordentoft, Gunhild Christiansen og Kai Otto Andersen samt andre lærere, der ikke stod midt i det direkte forsøgsarbejde. Sigtet var at udveksle erfaringer, synspunkter og gensidig inspiration. Endelig må den løbende debat i Socialpædagogisk Forening ikke glemmes. Sammen med »Unge Pædagoger« og »Pædagogisk-Psykologisk Tidsskrift« (fra 1953 »Dansk Pædagogisk Tidsskrift«) udgjorde foreningen en katalysator i forsøgsdebatten.

Dette indebar dog hverken en systematisk pædagogisk debat eller egentlige rapportering. Jesper Florander har således fortalt, at han var den første forsøgsrapportør. Der fandtes næppe flere end 20 kompetente lærere til rapportering, og de fleste var selv optaget af egne forsøgsarbejder.

Forsøget, der forsvandt fra den danske skole?

Fik Katrinedal betydning for den blå betænkning? På dette spørgsmål svarede K. Helveg Petersen, at der ikke er tale om noget direkte sammenfald.²⁸ Fremtrædende skolefolk som f.eks. Anne Marie Nørvig og Olaf Petersen, der var medlemmer af udvalget, har nuanceret opfattelsen. Blandt de særligt sagkyndige, som udvalget tilkaldte eller bad om responsa, var der adskillige, der kendte til Katrinedal: f.eks. Florander, Thorkil Holm, Wilhelm Marckmann, Erik Thomsen, Rigmor Thor samt Hans I. Hansen, der i sin tid behandlede Katrinedalskolens ansøgning i Undervisningsministeriet.²⁹

Jesper Florander omtalte i det tidligere nævnte interview Katrinedal som et af hovedstadens tre pædagogiske kraftcentre i 1940'erne og 50'erne – på linje med Emdrupborg og Frederiksberg.

Forsøget fik ingen direkte, aflæselig betydning for indholdet i den blå betænkning. Sammen med lignende forsøg udgjorde det imidlertid et vigtigt incitament for, at K. Helveg Petersen satte kursen i retning af den udelte skole. Først og fremmest

ved i praksis at have gennemført udelt undervisning med opbakning fra forældre og lærere spillede Katrinedal en rolle. Bl.a. som modvægt mod Bomholts oprindelige forslag fra 54, der lagde op til kraftig grendeling efter 5. klasse.³⁰ Dertil kom en høj grad af overensstemmelse i læseplaner, i skolens atmosfære, i lære-at-lære-begrebet, understregningen af elevernes selvstændige arbejde og betoningen af sammenhæng mellem karakteropdragelse og kundskabsmeddelelse.

Ligheder mellem den blå betænkning og Katrinedals-forsøgene findes, men der refterer principiel forskel i synet på elevernes indflydelse. Det demokratiske ideal, forstået som elevernes udstrakte selvstyre, var afgørende for Nordentoft, og hendes skolepraksis pegede ud over samtidens rammer. Den overordnede hensigt med opdragelse til demokrati – som styreform og livsform – lod sig ikke indarbejde i den blå betænkning.

Konklusionen er derfor, at Katrinedalsforsøget minder om 58-loven, men dog i højere grad er på linje med 75-loven.

Et demokratisk dannelsesideal har stadig værdi

Inger Merete Nordentoft prøvede at udvikle en udelt helhedsskole, således som Emdrupplanen anviste. Det lod sig ikke gennemføre fuldt ud. Forsøg, der pegede i retning af planens samlede »Ungdomsuddannelse« fra det 16. til 19. år, fandtes der således endnu ingen af.

Befrielsessommerens storstilede intentioner indfries ikke. Befrielsesregeringen blev en kortvarig overgangsregering. Folketingsflertallet satte fra november 45 kurs mod normalisering af forholdene. Ønsket om en stor demokratisk skolereform levede videre – først og fremmest blandt dem, der anså besættelsestiden og modstandsbevægelsen for at være selve udgangspunktet for nye kapitler i et forandret og fornyet Danmarks historie, og ikke blot en parentes. Yderfløjene: Dansk Samling og Danmarks kommunistiske Parti bekendte sig varmest af alle til »arven fra modstandskampen«. Denne arv indgik med vægt i Emdrupplanen.

Denne mødte ideologisk modstand – bl.a. fordi den blev betragtet som fremstørmende og uafklaret.³¹ Dette var en del af forklaringen på, at den blev afvist, bl.a. af DLF. Langt vigtigere var det dog, at det danske samfund endnu ikke havde indledt den voldsomme økonomiske og teknologiske udvikling, der forudsatte afskaffelse af eksamensskolen og indførelse af udelt skole med individuel undervisning.

De fleste lærere, forældre og politikere kunne gå med til en virkeliggørelse af 37-loven. Men »37-loven fik aldrig rimelige chancer for at blive realiseret. Tre år efter dens vedtagelse var Danmark et besat land. ... Og da forholdene for alvor forbedredes flere år efter krigens slutning, bar det allerede frem mod en ny skolelov«.³² I 1949 lagde fællesbetænkningen fra lærerforeningerne op til reformen inden for den delte skoles rammer. Alligevel vedtoges på forslag af undervisningsminister Hartvig Frisch en forsøgsparagraf, der banede vej for forsøgsarbejde i den udelte skoles ånd. Ikke uden sværds slag, for kampen om den udelte skole varede endnu et tiår. Først i 58 var behovet for gennemgribende reform af skolen ikke til at komme uden om. Striden mellem »akademisk konservatisme og folkelighed« endte med, at den »sidste sejrede – dengang som så ofte før og siden«.³³

At Emdrupplanen sejrede i sidste instans – ganske vist på en helt anden måde og i en helt anden udformning end forudset af dens ophavsmænd – var ikke udslag af skæbnens ironi, men udtryk for, at enhedsskolen svarede til velfærdsstatens behov.

Ideerne i »Opdragelse til Demokrati« og fra forsøgene på Katrinedal har stadig deres berettigede plads i dansk pædagogisk og skolepolitisk tænkning. At knytte viden om sig selv, sin verden og sin historie sammen med et demokratisk dannelsesideal, der forener indsiget med handling, vil fortsat inspirere debatten om folkeskolens nutid og fremtid.

Noter:

1. Mads R. Hartling: Nogle data af mit liv, Årbog for Dansk Skolehistorie, 1977, p. 56.
2. Nekrolog over Inger Merete Nordentoft, Land og Folk 23.10.60.
3. Jfr. min artikel om den politiske Nordentoft i Arbejderhistorie 40, April 1993, pp. 15-32.
4. Friskole-ideen opstod i debatten for og imod Nordentoft, dec. 45-juni 46, se f.eks. Katolsk Ugeblad 16.12.45, Lollands Tidende 22.12.45, BT 12.2.46, lovforslag fremsat af Mads Hartling maj 46, Hal Koch i Politiken 27.6.46.
5. Berlingske Tidende, 8. maj 1944.
6. Københavns Kommuneskole 36/45, 16.11.45, p. 532.
7. Carleton Washburne: Winnetka-teknikken. På dansk ved Anne Marie Nørvig, København 1937.
8. Mønsted, K. B., Johan S. Rosing og C. F. Vorbeck: Folkestyrets Skole og Opdragelse, Kjøbenhavn 1945.
9. G. J. Arvin: En folkelig Enhedsskole, i Pædagogisk-Psykologisk Tidsskrift, V, 1945, pp. 37-48.
10. Inger Merete Nordentoft: Opdragelse til demokrati, Eget forlag, København 1944, p. 5.
11. I. M. Nordentoft: Demokratiet og Skolen, i Kulturkampen 2, 1939.
12. I. M. Nordentoft: Opdragelse til Demokrati.
13. Her tænkes på følgende artikler og indlæg
Politiken 16.02.41: Der hører Talent til at være Lærer (int.).
Politiken 04.12.41: Er Skolen feminin?
»Karakteropdragelse«, i Pædagogisk-Psykologisk Tidsskrift, 1942, Bd. II, hæfte 4-5, pp. 104-07.
»Opdragelse til Demokrati« (som note 8).
»Skolens Fremtidsmuligheder«, i Nordentoft og Svendstorp (red.): Og hverdagen skiftede, København 1946, pp. 319-27.
Et indlæg i skoledebatten, i Unge Pædagoger, 0. 1948, pp. 105-08.
Kulturspredning, i Kommunisterne og kulturen, København 1949, pp. 131-55.
14. A. R. Schacht: En praktisk mellemskole, Selskabet for Dansk Skolehistorie, 1971, p. 38.
15. I. M. Nordentoft: Kulturspredning, p. 135-6 – jfr. note 11.
16. Grue-Sørensen, K. m.fl. (red.): Leksikon for Opdragere, København 1953, bd. 1, opslaget: Børnebøger.
Ruth Frøylund Nielsen: Barnepsykologiens historie i Europa, Gyldendal Norsk Forlag, 1973, pp. 82-91.
17. A. R. Schacht: op.cit., pp. 82-99.
18. I. M. Nordentoft: Et indlæg i skoledebatten, i Unge Pædagoger 9. 1948.
19. Interview med Gunhild Christiansen, 10.12.81, mit arkiv.
20. A. R. Schacht: op.cit., p. 35.
21. Hans I. Hansen, svar vedr. Katrinedals Skoles forsøgsansøgning. 17.04.52.
22. Betænkning vedr. Revision af Skolebøger, København 1933.
23. Analysen findes udførligt i mit arkiv.
24. Gertrud Lundholm: De, der vil selv, og Skolen, i Kulturkampen 1, 1936.
25. Rapport for 1957/58, Katrinedals Skoles forsøgsklasser, Københavns kommunale Skolevæsenes arkiv.
26. Interview med Jesper Florander 26.1.82 og med Gunhild Christiansen 5.1.82, mit arkiv.
27. Jesper Florander og P. Whitta Jørgensen: Forsøg i folkeskolen 1950-59. En oversigt, i DpT 9. 1959, heri om Katrinedals Skole: Udelt 4.-8. skoleår, pp. 462-3.
Nordentoft har beskrevet forsøget i Folkeskolen, 1953, pp. 199-200.
28. Interview med K. Helweg Petersen, 25.1.82, mit arkiv.

29. Thorkil Holm samarbejdede med IMN, f.eks. udgivelsen af »Per paa Bondegaarden« i THs serie »Lad os læse«.
30. Henning Bregnsbo: Kampen om skolelovene af 1958. En studie i interesseorganisationers politiske aktivitet, Odense 1971, p. 52.
31. Folkeskolen, Årg. 47, p. 702.
32. Aksel V. Nellemann: Den danske skoles historie, København 1966, p. 140.
33. Bregnsbo: op.cit., p. 217.