

# Lilleskolen – drøm og realitet

Af Kaj Himmelstrup

## Fra eksperiment til bevægelse

I efteråret 1949 samledes en lille gruppe forældre til et møde i Vartov. Fælles for dem var, at deres børn havde nået den skolepligtige alder, og at de ikke ønskede at sætte dem i folkeskolen.

Mødet sluttede med, at de på god dansk vis stiftede en forening, *Skolekredsen af 1949*. De var blevet enige om at oprette deres egen lille skole, og den 13. januar 1950 mødte 24 børn til deres første skoledag. Det foregik i små kakkelovnsfyrede lokaler på loftet i en gammel staldbygning på Østerbro, hvor der tidligere havde været karlekammer og høloft. Vejen hed Nøjsomhedsvej, og i villaen, som den lille bygning hørte til, lå *Kursus for Småbørnspædagoger*.

Der blev ikke udstedt noget bombastisk manifest ved åbningen. Tværtimod. På den stiftende generalforsamling blev der ifølge referatet sagt, at »vi ønsker at skabe en lille, hyggelig skole, hvor vi kan se den opdragelse fortsat, som vi har påbegyndt i hjemmet. Det skal på ingen måde være en forsøgsskole og heller ikke en pædagogisk systemskole. Vi vil begynde ganske beskedent og så se, hvorledes sagerne udvikler sig«.

De jævne ord var ikke ensbetydende med manglende livskraft. Skolen trivedes, og i de følgende år udvidedes den langsomt – næsten i takt med at børnene fik nye søskende – til en syvklasset skole. Men den var stadig lille, med færre end 100 børn.

Undervejs fik den navnet *Den lille Skole*, noget skulle den jo hedde, og da den nåede tiårsalderen, kunne den ikke længere stemples som et pædagogisk kuriosum, hvad omverdenen ellers havde været tilbøjelig til. Den var blevet et begreb, *lilleskolen*, og den havde fået de første efterfølgere. Op gennem tresserne blev der oprettet mere end 60 lilleskoler efter samme model. Hvad der startede som et skrøbeligt eksperiment, havde udviklet sig til en bevægelse.

## Hvad ville de

Den Lille Skole blev som sagt ikke bygget på et fint formuleret pædagogisk program med flotte detaljerede målsætninger på glittet papir. Den havde heller ikke en stærk pædagogisk personlighed som central figur og drivende kraft. De første lærere kom faktisk direkte fra seminariet. Den eneste originalt tænkende pædagog, der har virket ved skolen, er komponisten Bernhard Christensen, der var med til at stifte skolen, og som i mere end 20 år stod for musikundervisningen. Han har i sin bog, *Mit motiv* (Gyldendal, 1983), gjort rede for sit arbejde og baggrunden for det.

Der har også i perioder været folk som f.eks. radiomanden Jørgen Vedel-Petersen og maleren Herman Stilling knyttet til skolen, men ellers har den ikke haft lærere, som adskilte sig fra, hvad man kan finde i folkeskolen.

En af forældrekredeksens bevæggrunde var, som der står i den første bestyrelsesprotokol, »de mindre gode vilkår, som de store hovedstadsskoler, med ofte 800-1000 i én bygning og med 35-40 elever i hver klasse, efter vor mening byder for de små børns skolegang«. De ville i stedet skabe »en skole, der kunne forene landsbyskolens menneskelighed med god, moderne pædagogik«.

Hvad man forstod ved »god, moderne pædagogik«, er der også en antydning af i protokollen, hvor det hedder, at »der skal være virkelig mulighed for at hjælpe hvert enkelt barn til en personlig udfoldelse, selvstændighed og dygtighed. Dette først og fremmest naturligvis i de almindelige skolefag, men desuden – ved en videreførelse af de smås produktivitet – også i de enkelte skabende virksomheder som musik, modellering, tegning og sløjd. Og endvidere – ved samarbejde i små grupper – i evnen til at leve i et menneskeligt fællesskab«.

De ovenstående citater er faktisk de eneste skriftlige kilder, der fortæller noget om tilblivelsen i 1949. Der er afsat plads på de næste sider i protokollen til at uddybe denne beskedne målsætning, men siderne er aldrig blevet udfyldt. De står tomme den dag i dag. Det betyder ikke, at skolen har drevet rundt på det vilde hav uden ror og kompas og bestemmelsessted. Tværtimod. Den har lige fra starten været styret af en aldrig afsluttet debat om pædagogikken og dens mål og midler. En debat, som ikke kun lærerne, men i høj grad også forældrene og børnene deltager i. Den har været skolens livsnerve, og ved ikke at være bundet af bestemte pædagogiske forbil-

leder og metoder har debatten hele tiden kunnet forny skolens liv, så det ikke stivnede i en forældet form. Pædagogikken er dog heller ikke endt som en principløs ad hoc-sag, der bare handlede om at følge med tiden. I så fald havde skolen næppe overlevet. Skolens grundlæggere havde holdninger og ideer, der var så stærke, at de uden at være nedfældet i paragraffer har været kernen i skolens liv og vedvarende er det.

### **Hvem var de?**

Som næsten nydannet lærer kom jeg til skolen i 1951 uden at kende andre end den første lærer, Drude Hauch. Vi havde været klassekammerater på KFUMs seminarium. Bortset fra sporadiske bemærkninger fik jeg aldrig rigtig noget indtryk af, hvad der var gået forud for skolens start. Hverdagen og fremtiden tog al tiden og opmærksomheden.

Men efter at jeg blev pensioneret, meldte lysten sig til at finde ud af, hvordan det hele egentlig var begyndt. De fleste af pionererne levede jo endnu, og hvad var mere naturligt end at besøge dem og stille spørgsmålene: Hvem var I egentlig? Hvilke tanke gjorde I jer?

Det kom der fire lange bandede samtaler ud af, som senere blev nedskrevet og redigeret. De blev sendt ud til gamle elever og forældre, der samtidig blev opfordret til at give deres besyv med. Det endte med et manuskript i bogstørrelse. Det kunne desværre ikke bære en udgivelse. Markedet for den slags bøger er for lille, og måske var det også lidt for indforstået. Men da det vel kan have både almen og skolehistorisk interesse at se, hvad der var, der fik en lille gruppe forældre til at grundlægge den skole, der kom til at lægge navn til en hel bevægelse, kommer der her et sammendrag af det væsentligste.

### **Musikken**

At det var en endog meget lille gruppe forældre, der tog initiativet, kom som en overraskelse for mig. De var faktisk kun fire forældrepar. De var studiekammerater og kolleger og havde fået deres første barn på nogenlunde samme tid.

Den ene var komponisten Bernhard Christensen, der begyndte sin egen skolegang i 1913 i en skole på Frederiksberg, hvor der var mange institutionsbørn, klædt i ens uniformer, og hvor den stod på spanskkrør hver dag.

– Jeg blev dog flyttet til en anden skole, fortæller han, og senere, i min gymnasietid, befandt jeg mig ret godt. Det var ikke mine barndomserfaringer, der førte mig til lilleskolen. Jeg var over fyrré, da vores første barn nåede skolealderen, og på det tidspunkt havde jeg i mit voksne liv oplevet så meget uforstand hvad børn angår – både direkte og gennem mine antropologi- og etnologistudier – at jeg var blevet skeptisk over for selve begrebet skole. Det stod for mig som en spændetrøje – et sted, hvor man ikke udviklede mennesker, men tværtimod snævrede dem ind. Sådan som jeg så det, blev børnene i vores samfund udsat for en kulturpåvirkning, der hæmmede deres fantasi og deres evne til selvstændig skaben. Det burde børnene beskyttes imod. Sådan ser jeg stadig på det. Derfor overvejede jeg at få en privatlærer til vores barn. Måske en præst.

– Vi talte mange gange om at lave vores egen skole, men jeg brød mig ikke om tanken. Når mange mennesker skal løse sådan en opgave, så opstår der kompromis'er og krav om, at forskellige opfattelser skal trives sammen, og det går ikke, når det gælder de musikke fag. Kunst og kompromis'er er uforenelige.

– Men det med præsten var jo en utopi. Der er grænser for, hvad man kan alene, og jeg havde jo også tillid til de andre. Det endte endda med, at jeg selv blev musikk lærer på skolen. Det kom lidt bag på mig. Det var et arbejde, jeg gik ind i uden at have en færdig mening om musikundervisning. Der var jo ingen, der dengang arbejdede med den rytmiske musik og med sammenhængen mellem musikken og kroppen, bevægelsen og dansen. Jeg skulle på den ene side erfare mig til, hvordan man i praksis kunne udvikle arbejdsformer, der kombinerede den rytmiske musik og bevægelsen og på den anden side opbygge en musikalsk og bevægelsesmæssig tradition, som de næste børn kunne overtage og bygge videre på. Altså skabe en anderledes musikkultur, som de kunne vokse ind i. Jeg havde læst musikvidenskab på universitetet – det var der, Sven Møller Kristensen og jeg traf hinanden og lagde grunden til vores senere samarbejde – og der fik jeg indsigt i andre musikformer, arabisk og indisk musik, der ligesom jazzen, som jeg allerede kendte fra plader og fra besøg i USA, giver musikerne mulighed for gennem improvisation at udfolde sig frit over en rytmisk baggrund. De bliver skabende og ikke kun reproducerende og udøvende. Det er samtidig en musik, hvor kroppen er med, og det er de sammenhænge, jeg har søgt i min undervisning.

### **Det frodige miljø**

En anden af de fire fædre var byplanlæggeren Erik Kaufmann. I en diskussion med Sofie Rifbjerg kritiserede hun ham engang for, at de kun oprettede skolen af hensyn til deres egne små Hassan'er, hvortil han svarede, at et samfund, hvis medlemmer ikke mere tør eksperimentere, er et døende samfund.

– Men jeg var da i syv sind, siger han. Det hang sammen med mit fag, hvor den sociale side af byplanlægningen blev diskuteret meget. Man havde jo uhyggelige erfaringer fra brokvartererne i København, et byggeri uden menneskelige kvaliteter. Inspireret af blandt andet de engelske havebyer, som jeg selv havde besøgt, var der en bevægelse, som gik ind for mindre lokale enheder og små sammenhængende samfund. Altså *det lille miljø*, overskueligt for børnene. Det var en af overskrifterne. Men det var et klart minus, at vi forældre ikke boede nær ved skolen, så børnene fik en lang transportvej.

– Som far var jeg dog ikke i tvivl. Jeg så jo, hvor frodigt et miljø man kunne skabe for børnehalebørn gennem en friere pædagogik. Sådan skulle vores børn også have det i skolen. Når jeg sammenlignede den frie pædagogik med min egen skolegang, hvad der nok er lidt uretfærdigt, fordi den lå så langt tilbage, så var der jo en eventyrlig forskel. Man byggede jo på børnehalebørnenes egen nysgerrighed og lyst og drift i stedet for at kvæle den, som det skete i min skole.

Det frodige miljø, Erik taler om, havde han tæt inde på livet. Han var gift med Aase Hauch, der senere blev leder af Årskursus for Børnehave- og Fritidspædagoger på

*Et udpluk af Lilleskolens elever i 1950erne.*

Danmarks Lærerhøjskole. Hun havde på det tidspunkt indrettet en lille, privat halvdagsbørnehave i deres hus i Brønshøj.

– Der havde jeg chancen, fortæller hun, for at følge en større gruppe børn tæt på og se dem male og tegne og lave de herligste ting. De musiske aktiviteter er utroligt vigtige for børns udvikling. De havde en masse færdigheder, når de gik ud af børnehaven. Mange af disse børn, som altså havde været meget iderige og produktive, kunne så komme bare et par måneder efter med små triste tegninger. De havde glemt, hvad de kunne, og var fuldstændig slået ud af at komme i skole. Vi må jo ikke glemme, at det var en helt anden tid med en helt anden opfattelse af pædagogik end den, der er slået igennem i skolen i dag. Det var næsten ikke til at bære at opleve den overgang, og det førte altså til, at vi var nødt til at prøve at lave noget for os selv, for at se om der ikke kunne puttes andre arbejdsmetoder og en anden atmosfære ind i det første skoleår. Det var også baggrunden for, at der i formålsparagraffen i vores vedtægter kom til at stå, at skolen skulle være en fortsættelse af den *gode* børnehave.

**»Kursus«**

Der var jo også på den tid børnehaver med et mere stift system, men den form for børnehave, Aase ønskede at drive, havde hun hentet inspiration til på »Kursus på Småbørnspædagoger«.



– Det var et utroligt levende foretagende, meget anderledes end de uddannelsessteder, der ellers fandtes. Det skyldtes først og fremmest Sofie Rifbjerg, som stod i spidsen for det, og som havde samlet en lang række spændende lærerkræfter som f.eks. Kragh-Müller, der senere blev leder af Bernadotteskolen, brødrene Thomas og Jens Sigsgaard, Astrid Gøssel og Bernhard Christensen, der underviste i henholdsvis rytmik og musik, og Sven Møller Kristensen, der underviste i litteratur. Det var mennesker, der hver især stod for mange af den tids revolutionære ideer, og som kom til at høre til vores vennekreds. Man gjorde det virkelig anderledes ud fra en overbevisning om, at både børnehaver og skole skulle have en langt mere alsidig beskæftigelse og et mere alsidigt indhold, end det var normalt dengang. Det intellektuelle og det boglige skulle suppleres med det kropslige og det kunstneriske. Jeg læste også psykologi på universitetet, men den undervisning, vi fik på »Kursus« af Sofie Rifbjerg, Sigurd Næsgaard og en stiltfærdig kommunelærer, der hed Egebjerg, var langt mere livsnær og levende. Egebjerg blev iøvrigt hængt groft ud i Ekstrabladet, fordi han gik ind for seksualoplysning i skolen. Sådan var holdningen i offentligheden dengang.

– Men jeg vil godt fremhæve, at det, der virkelig fængede for mig, da jeg kom på »Kursus«, det var ikke så meget de teoretiske fag som de produktive og musiske. Og helt centralt i den sammenhæng stod Gøssel, Sven og Bernhard. Astrid Gøssel var jazz- og bevægelsespædagog og gjorde os bevidste om, hvor vigtigt det er at arbejde med kroppen. Og med Bernhards musikundervisning gik sammenhængen mellem musik, bevægelse og barnets helhedsudvikling for alvor op for os. Det er noget, der er svært at beskrive med ord – de musiske fag mangler jo en terminologi – men det kan erfares.

– Når vi taler om vores baggrund, må det også nævnes, at vi brugte tid på fagligt og social-politisk arbejde. Dengang fik halvdagsbørnehaverne ikke tilskud, så jeg gik ind i fagforeningsarbejde. Vi brugte min børnehaver som en slags rambuk mod systemet, og det endte med, at vi fik tilskud. Det var et stort gennembrud for det synspunkt, at det pædagogiske arbejde med små børn er så vigtigt, at det offentlige bør støtte det, selv om børnene ikke går der, fordi de skal passes, mens forældrene er på arbejde. Den kamp må jo desværre videreføres den dag i dag.

### **Det første skridt**

Erik Kaufmann havde ikke forbindelse med »Kursus« og traf først Aase, efter at hun var uddannet. Han kom tværtimod fra et gammeldags, borgerligt hjem. Et forretnings- og handelsmiljø, hvis livssyn han tog afstand fra.

– Men jeg valgte nu ikke lilleskolen som protest mod min egen baggrund, siger han. Det, der fik mig til at gå ind for den, var udelukkende den stærke oplevelse af, hvordan børn kunne trives under den frie børnehavepædagogik i Aases børnehaver. Efterhånden nåede vores egne børn skolealderen, og der var jævnaldrende børn i vennekredsen. Når vi kom sammen, havde vi det klassiske problem, at børnene syntes, vi snakkede for meget, så vi lavede noget, vi kaldte børne-voksen-sjov. En gang om måneden kom familierne sammen, og så var det simpelt hen forbudt for de voksne at tale sammen. Det skulle foregå i fællesskab med børnene. Vi sang og legede og

havde nogle pragtfulde aftener. Vi indførte det også i vores egen familie. Lørdag aften var simpelt hen en familieaften. Det var før fjernsynet, så den slags er nok svære i dag.

– Vi strejfede selvfølgelig også tanken om at lave vores egen skole, og jeg husker endnu den aften, hvor ideen begyndte at tage fast form. Det var hjemme hos Jens og Kirsten Sigsgaard. Ud over de to var det Bernhard Christensen og hans daværende kone Grethe og Sven Møller Kristensen og hans kone Hanne og Aase og mig. Det var en ganske lille kreds og egentlig en ganske almindelig sammenkomst, hvor vi talte om, hvad vi skulle gøre med vores børn, der stod lige foran skolealderen. Og så kom Jens med det forløsende ord: *friskoleloven*.

– Så har vi jo nok snakket sammen et par gange mere, men der gik ikke lang tid, før vi inviterede venner og bekendte og venners venner til et stiftende møde i Vartov. Vi havde hver for sig snakket med andre, som havde børn i samme alder. Når vi valgte Vartov, var det selvfølgelig, fordi det skulle være en friskole lidt i Grundtvigs ånd.

### **Inspiration**

Jens Sigsgaard blev senere forstander for Frøbelseminariet, men var som sagt lærer på »Kursus« dengang. Hans kone Kirsten var elev der sammen med Aase og Sven Møller Kristensens kone Hanne. De tilhørte, hvad Kirsten i interviewet benævnte de såkaldt kulturradikale kredse af borgerskabet.

– Jeg deltog dog først for alvor i dette opbrud fra sidst i trediverne, fortæller hun, men jeg havde da mødt strømningerne allerede i min gymnasietid. Gymnaseunder-

visningen kedede mig, men skolens ledelse gav plads for elevaktiviteter uden for undervisningstiden, så vi dannede gymnasieforening og blad og arrangerede møder. Vi opførte Bernhards og Svens jazz-oratorium »Livet er en drøm«, og vi havde en historielærer, der åbnede vores øjne for tidens kunst. Det var også i de år, jeg lærte Kjeld Abell og PH at kende gennem teaterbesøg.

– Men det var nok så meget »Kursus«, der blev bestemmende. Det var et uddannelsessted, der gjorde radikalt op med »skolen som kundskabspumpe«. Sofie Rifbjerg, der havde gjort sig gældende som forkæmper for svagtbegavede og såkaldt vanskelige børn, hørte hjemme i kredsen af »reformpædagoger« omkring tidsskriftet »Den frie skole«. Under hendes ledelse var konkurrence, karaktergivning og eksamen helt afskaffet på »Kursus« til fordel for en fuld udnyttelse af den daglige arbejdstid.

– Det »frit skabende arbejde« eller »det produktive«, som det dengang blev kaldt – det var inden man brugte udtrykket »det kreative« – havde en stor plads i vores uddannelse. For mange af os blev arbejdet med billedkunst, musik, dansk, sprog og dramatik særligt udfordrende og forløsende. Vi opdagede mange nye sider af os selv, som havde ligget i mølpose i mange år. Vi fik, ikke mindst gennem Astrid Gøssel, en klar fornemmelse af sammenhængen mellem »krop og ånd«, mellem leg og indlæring, og det blev en selvfølge for os, at opdragelse og undervisning må tage hånd om begge dele, hvis det skal føre frem til hele personligheder.

– Det var jo iøvrigt en tid med brændende pædagogiske diskussioner, der optog ikke alene pædagoger, men også andre faggrupper som læger, arkitekter, byplanlæggere og ikke mindst kunstnere som Cobragruppen, jazz-entusiaster, forfattere og dramatikere. *Barnet* og *småbarnet* blev opdaget i de år og kom til en vis grad i centrum af den pædagogiske debat. Børnepsykologi kom til som et nyt fag. Navne som Neill, der stod for en »fri-for-autoriteterne-pædagogik« og titler som Alva Myrdals »Bybørn« og »Rigtigt legetøj« prægede debatten. Handling kneb det mere med.

### Diskussionerne

– Med hensyn til vores egne børn havde vi utallige diskussioner. Der var to yderpunkter. Enten kunne vi forsøge at gøre os gældende som forældre i de skoler, de ville blive elever i, eller også kunne vi give børnene privatundervisning sammen i vores hjem. Det første følte vi os helt afmægtige overfor. Det andet så de fleste af os som en uacceptabel nødløsning nogle få år. Så trods tvivlen endte det med, at vi lavede vores eget alternativ.

– Den første målsætning blev jo både vid og bred og fleksibel. Men det var jo betingelsen for at kunne oprette en friskole, at der ikke bare var en forældrereds, men også vedtægter med en pædagogisk formålsparagraf. Samtidig ville vi ikke love hverken børnene eller os selv for meget.

– »At videreføre hjemmets opdragelse« ser jeg i dag som en dårlig formulering. Det kunne jo have sine vanskeligheder, nu da »pionerernes« fire familier blev udvidet med mange andre. Det viste sig også allerede på det første møde, hvor det ikke var alle, der fandt formuleringen sigende nok. Der var heller ikke uden videre tiltro til, at »pionergruppen« fortjente bestyrelsesansvar på så brede ord. Så nogle sprang fra, og andre gik senere, velsagtens fordi virkeligheden ikke svarede til *deres* forventninger.



– Når vi ikke senere fik udfyldt de tomme sider i protokollen med lidt mere konkret om »meningen«, skyldes det, at vi fik mere end nok at gøre med at løse alle de praktiske spørgsmål. Måske syntes vi også, at der stod, hvad der behøvede at stå. Vi talte jo om meget mere og vidste godt, hvad vi ville.

### **Forældresamarbejdet**

– For eksempel lå det os meget på sinde – og var heldigvis også i friskolens ånd – at skolen skulle bæres af en samhørighed med hjemmene. På den tid arbejdede man intet i børnehavekredse på at opbygge et nært forældresamarbejde, mens det i folkeskolen var en upåagtet opgave, i hvert fald i byerne. For Jens var hans barndoms landsbyskole og dens tætte integration i lokalsamfundet et ideal. At det ikke var så nemt at omplante tyvernes landsbyskole i Vendsyssel til vores miljø i 50'erne og 60'erne, tænkte vi ikke så forfærdelig meget over. Vi havde ikke forudset, hvad der i dag er almindelig kendt med hensyn til gruppedynamiske forløb. Diskussionerne på klassemøderne, i bestyrelsen og på generalforsamlingerne var til tider stærkt følelsesladede. Alt blev endevendt, og ikke altid med den problemløsende holdning, som vi forventede, at lærerne skulle fremelske hos vores børn. I må have haft det besværligt, for hvem skulle I følge?

– Men de voldsomme diskussioner betød jo en bestandig målbearbejdelse, som også var nødvendig i takt med at »det omgivende samfund« ændredes. Set på den baggrund var det godt nok, at de første formuleringer var så brede og kunne fortolkes. Det var også debatskabende, at I lærere som en selvfølge stillede op til det nære forældresamarbejde, vi ønskede. I holdt skolen åben for forældrene og tog initiativ til hjemmebesøg og klassemøder – sågar i jeres eget hjem – I deltog i udvalgsarbejde og produktion af skoleblad, alt sammen til glæde for den ønskede kontinuitet mellem skole og hjem.

– Måske udsprang nogle af vanskelighederne også af, at skolen tiltrak individualister. Målformuleringens ord om »børnenes personlige udfoldelse og evne til at leve i et menneskeligt fællesskab« var alle naturligtvis enige om, men de to begreber er jo ikke så lette at afbalancere i praksis.

– Men alt i alt synes jeg, skolen kom langt som forældre-skole. Vi nøjedes jo ikke med at snakke, men tog aktivt del i skolens liv som medlærere og vikarer, som »praktiske grise«, håndværkere og ledsagere på ture og lejrskoler. Jeg tror, det var medvirkende til, at lærerne kunne gennemføre en del af den eksperimenterende undervisning med held, og at mange arrangementer blev udbyttegivende. Her tænker jeg blandt andet på lørdagens fællestimer, hvor hele skolen var samlet, og hvor klasserne på skift – og også forældrene – arrangerede noget i salen, ofte dramatik og musik. Det appellerede til både børn og voksne. Det blev lidt af et kulturcenter for familierne og pegede tilbage mod det gamle landsbyfællesskab, men i tidssvarende form og ramme.

### **Det musiske**

– Når det musisk-kreative blev lidt af et særkende for skolen, hang det også sammen med, at mange i forældre-kredsen var kunstnere eller havde kunstneriske til-

bøjeligheder. Jeg tror, at Bernhards musikundervisning – der i sig selv blev en betydningsfuld oplevelse for både børn og voksne – havde en afgørende betydning for helheden i en lang række lærerige år. Muligheden for et tværfagligt samarbejde lå jo lige for, fordi dramatisering indgik i musikundervisningen som et naturligt legende element, og det krævede, efterhånden som børnene blev ældre, øvelse og indsats. De enkelte lærere inddrog jo de samme musisk-kreative elementer som for eksempel dramatisering i arbejdet. Men jeg tror, det var den fremtrædende musikundervisning, der især understregede og inspirerede til det kreative arbejde, som kom til at præge skolen.

- Og alt det svarede jo godt til de drømme, vi havde haft: sammenhæng, individuel udfoldelse inden for fællesskabets rammer, aktiv indlæring og vægt på de praktiske og musiske fag, der betyder så meget for børnenes motoriske og emotionelle udvikling.

- En særlig pædagogik for de musiske fag mindes jeg ikke, vi spekulerede på, men vi var da godt klar over, at kreativitet og musisk aktivitet »kræver sin mand«. Arbejdet skal tages alvorligt af både barn og lærer. Man skal ikke tro, man kan lalle sig til et resultat. Derfor har vi heller aldrig kunnet tilslutte os betegnelsen »de re-kreative fag«, som kom frem senere.

- Men selv om det var en fordel, at lærerne kunne følge børnene tæt og indrette samvær og undervisning derefter, så var det lille miljø selvfølgelig ikke uproblematisk. Det oplevede vi blandt andet i forbindelse med børnenes kammeratskabsgrupperinger. Et fænomen som mobning havde vi nok ventet at undgå, men det slog i pe-

*Musikken blev en vigtig del af Lilleskolens hverdag.*

rider stærkt igennem og måtte bearbejdes. Måske kom det netop af det tætte forhold. Til gengæld må jeg så også sige, at jeg har oplevet situationer, hvor børnene tog usædvanlig godt hånd om hinanden. Men begge dele finder man jo også i den offentlige skole.

– Rent praktisk betød den lille størrelse også noget med hensyn til at have tilstrækkelige ressourcer til undervisningen i de sidste skoleår. En overgang blev der talt om, at undervisningen af de større børn ikke var tilstrækkeligt udfordrende og sikker, og man søgte blandt andet forklaringen i, at der helt fra starten var mange småbørnspædagoger i forældrekrædsen. Det kunne der måske være noget om, men økonomien satte også grænser.

– Når jeg tænker tilbage på mine børns skoleår, så synes jeg, at den på mange måder svarede til vores forventninger. Store glæder, men også skuffelser. Måske havde jeg forventet et sandt paradis, men den forventning var naturligvis urealistisk. Når jeg i dag ser mine børnebørn trives i den offentlige skole, glæder jeg mig over, at dette »væsen« i dag rummer meget af det, vi i sin tid savnede, og jeg vil gerne tro, at Den Lille Skole og »lilleskolebevægelsen« har en lille andel i, hvad der er sket.

– Jeg ved ikke, om jeg i dag ville gøre Den Lille Skole om igen. På en måde synes jeg, den har haft sin mission. Men så vidt jeg forstår, er der på den anden side stadig et og andet – især på det kreative og musiske felt – der kan berettigge den.

### Det er der

Skolen begyndte som sagt i ganske små lokaler på Østerbro, men midt i 50'erne flyttede den til Gammelmosevej i Gladsaxe, hvor den har ligget siden og haft et børnetal, der svingede mellem 100-120. De syv klasser er udvidet med en børnehaveklasse, men man har ikke udvidet opad med 8.-10. klasse. Det har tit været diskuteret, men dels har der ikke været plads til udvidelser, og dels er der grænser for, hvor »alternativ« man kan være, hvis børnene skal afslutte med en normal afgangsprøve. Så hellere slutte efter syvende, selv om det er blevet lidt af en anakronisme.

Man bygger stadig på pionerernes grundholdninger, men skolen præges naturligvis også af, hvad der foregår i samfundet. F.eks. blev de »gruppedynamiske processer«, som Kirsten Sigsgaard omtaler, så voldsomme i slutningen af de turbulente 60'ere, at skolen blev delt i to. Men sårene heledes hurtigt.

Der bliver stadig lagt stærkt vægt på de musiske og praktiske fag. Under de nedskæringer, der siden 70'erne har ramt både folkeskolen og friskolen, har forældrene stædigt holdt fast ved, at disse fags status ikke må forringes, og dette særken-de – og det lille miljø – er nok det mest karakteristiske ved skolen i dag. Det er også det, der tiltrækker nye forældre – og gør den til et kvalitativt alternativ til den offentlige skole.