

Er lilleskolen passé?

Pædagogik, 1977, 7 (1): 24-38. Genoptrykt i Helge Hansen (red.)
Lad 100 lilleskoler blomstre (Lilleskolernes Sammenslutning, 1983,
s. 18-24)

Kaj Himmelstrup

Den første af de skoler, der går under fællesbetegnelsen *lilleskoler*, blev oprettet i 1949, næsten samtidig med Bernadotteskolen og -Emdrupborg forsøgsskole.

En lille kreds af forældre sluttede sig sammen, og ved hjælp af friskoleloven og en ikke ringe portion energi startede de deres egen skole midt i storbyen. Den begyndte småt med en første klasse med 24 børn og voksede langsomt til en syvklasset skole med et børnetal, der siden har svinget mellem 85 og 110, med en klassekvotient på 12- 15 som det normale.

Ved den stiftende generalforsamling, der blev afholdt i Vartov som en reverens for den grundtvigske friskole, blev der sagt lidt om skolens mål. Det står at læse i den første protokol:

»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.«

Det blev i anden forbindelse sagt lidt mere præcist, at det man ønskede sig, var en skole, der i højere grad end sædvanligt hvilede på moderne pædagogiske tanker. Den skulle have mindre børnetal og færre klasser end almindeligt på det tidspunkt, med mulighed for at hjælpe hvert enkelt barn til personlig udfoldelse, selvstændighed og dygtighed - ikke blot i de almindelige skolefag, men også i de skabende fag, musik, modellering, tegning, sløjd osv. De smås produktivitet, som disse forældre kendte fra børnehaven, skulle bevares op i skolealderen.

Stort mere er der ikke nedfældet om de overvejelser, man gjorde sig ved starten. Lilleskolen meldte sig ikke som en patentløsning. Den var - og er stadig - et svar på mangler ved den offentlige skole og ved samfundet, som forældrene anså for så alvorlige, at de tog sagen i egen hånd.

Hvad jeg har at sige i det følgende bygger på 25 års samliv med denne skole og gælder ikke nødvendigvis alle de lilleskoler, der senere - og især fra begyndelsen af tresserne – skød op rundt omkring.

De 40 lilleskoler, der findes i dag, har mange fælles træk, de er blandt andet et storbyfænomen. Men de har også, netop fordi de er små, deres individuelle særpræg. De er mere præget af de tilknyttede personer end af et egentligt fælles idegrundlag. Derfor er det vanskeligt at generalisere.

En anden grund til at det er svært at tegne et dækkende billede af lilleskolen, er at den er i stadig bevægelse. Den omformes hele tiden, ikke blot på grund af megen eksperimenteren og skiftende lærere, men også fordi nye børn, forældre og lærere gør den til »deres«. Det personlige engagement og de personlige holdninger præger lilleskolen i langt højere grad end det er muligt på den store skole. Derfor ændrer den naturligvis også karakter i takt med »tiden«. Som modskole må den reagere på samfundsforandringerne ved at revidere sine svar. Denne proces er det svært at referere retfærdigt.

I modsætning til andre friskoler, hvis idegrundlag oftest drøftes på et mere universelt grundlag, oplever lilleskolen, at de diskussioner, der fra tid til anden opstår omkring den, næsten altid handler om lilleskolens forhold til den aktuelle tilstand i folkeskolen og i samfundet. Sammenfaldende med polariseringen har de seneste diskussioner derfor handlet om lilleskolens muligheder for at udvikle og realisere en socialistisk pædagogik.

Det skal jeg vende tilbage til. Foreløbig vil jeg forsøge at svare på nogle af de anklager, vi oftest udsættes for. Det vil formodentlig bedst kunne tegne det billede af alternativskolens problemer og dilemmaer, som er formålet med dette hæfte.

Den sociale skævhed

Det er rigtigt, at lilleskolen ikke arbejder med et tværsnit af befolkningen. Deri ligner vi i øvrigt mange folkeskoler. Sammenlign blot en Vesterbro-skole med en i Gentofte. Lilleskolen har en speciel forældrereds.

Økonomisk tilhører de fleste af dem middelklassen. Kun enkelte af skolerne har et så stort islæt af arbejdere, at de kan tale om at de har »tilslutning fra arbejderklassen«.

Det forårsager dårlig samvittighed hos mange lilleskoleforældre og -lærere. Man forsøger at bøde på det med friplads ordninger og med annoncering i blade, som arbejdere formodes at læse. Meget sjældent med held, og efter min mening også uden grund. Det er ikke økonomien, der afskrækker. Mange arbejdere betaler mere for en børnehavplads end de 300 kr. om måneden, som de fleste lilleskoler opererer med i skolepenge. Det er snarere manglende tradition for at lægge vægt

på uddannelse, parret med en afvisende holdning til »privatskoler«, der får dem til at vende ryggen til lilleskolen. Samt - for de mere bevidste arbejdedes vedkommende - en overbevisning om at folkeskolen bør reformeres indefra, og at det er der, klassekampen skal føres.

Man kan beklage den første af disse opfattelser, men der er så komplicerede og samfundsbestemte årsager til den, at det ikke kan være lilleskolens opgave at ændre den. Problemet er også til at leve med. Fraværet af arbejdere gør nemlig ikke lilleskolen til en egentlig middelklasseskole. Folk fra det private erhvervsliv er lige så lidt interesseret i den. I virkeligheden er det et så lille og erhvervsmæssigt smalt udsnit af befolkningen, der involverer sig i lilleskolen, at det er meningsløst at opfatte den som et specifikt *klassefenomen* - eller endda som en skole for den »nye overklasse« - sådan som en del af vore kritikere i de senere år har gjort.

Hos os er cirka halvdelen af forældrene pædagoger af forskellig slags. Derudover er der socialrådgivere, psykologer, bibliotekarer, arkitekter, studerende, en hel del kunstnere, et par læger og enkelte arbejdere og funktionærer.

Mankansåledes ikke påstå, at det specielt forældreredsens klassetilhørsforhold, der er årsagen til dens ensartethed. Ensartetheden skyldes i langt højere grad forældrenes næsten professionelle interesse for pædagogik og samfund. Men den øges naturligvis ved at de fleste befinder sig på den politiske venstrefløj.

I det daglige arbejde er ensartetheden en styrke, men det er klart, at den også har sin pris, og at der er nogle indbyggede farer ved den. De samvittighedskvaler, som lilleskolelærere oftest føler, udspringer af frygten for at skolen umærkeligt er kørt af sporet og har udviklet sig til et selvtilstrækkeligt og eksklusivt reservat for små hassan'er .

Men så længe man føler man arbejder for en ide, er den sociale skævhed en pris, man accepterer at betale.

Eksklusiviteten

En lignende anklage går ud på, at vi er usolidariske med de progressive lærere og forældre, der har valgt at lægge deres kræfter i folkeskolen.

På det personlige plan er der sikkert en del sandhed i denne påstand. Mange lærere har i hvert fald forladt lilleskolen efter nogle års forløb, netop fordi de følte, at der var en større og mere påtrængende opgave i folkeskolen.

Det kunne enten være den udfordring, der ligger i at være forpligtet på folkeskolens præmisser eller behovet for at arbejde med mindre privilegerede børn, der drev dem.

I mange tilfælde forelå der en konkret invitation til at gå ind i lærergruppen ved en bestemt kommuneskole, hvor chancen for at skabe fornyelse i samarbejde med andre overskyggede risikoen for at ende i isolation.

Jeg tror alle lilleskolelærere af og til gør sig alvorlige overvejelser og spørger sig selv, om de nu også lægger indsatsen det rigtige sted. Men jeg synes det skal slås fast, at det er et helt personligt dilemma.

Set i et større perspektiv ville det ikke betyde noget som helst for folkeskolens udseende og praksis, at den skulle opsuge de brøkdeler af promiller, som lilleskolelærerne udgør.

Blandt andet af den grund må man som lilleskolelærer også spørge sig selv, om det ikke er mere virkningsfuldt at lægge sine kræfter i alternativet.

Noget almengyldigt svar kan der næppe gives.

Men så skal det i øvrigt understreges, at eksklusiviteten ikke er ensbetydende med isolation. Vi har til stadighed mange praktikanter fra forskellige uddannelser, og vi har mange gæster. Kursus- og foredragsvirksomhed har vi ind imellem også overskud til, så alt i alt tager vi os det let, når man beskylder os for indadvendthed.

Den antiautoritære pædagogik

Blandt de mange klicheer om lilleskolen, som vores praktikanter får udleveret på deres uddannelsessteder, er den om den antiautoritære pædagogik en af de hyppigste. Den hører hjemme mellem historieskrivningens mange forenklinger. Det er bekvemt at anbringe os i forlængelse af Neill og påvise linien fra Summerhills totale frihed til lilleskolen. Men det er for unuanceret til at være sandt.

Hvad der inspirerede til efterligning hos Neill var hans sandemoseske tillid til børnene, ikke så meget hans forsøg med frihed. Jeg har aldrig besøgt Summerhill, men Neill har besøgt mig i mit klasseværelse i mit første år som lilleskolelærer. Udover en formidabel kontaktevne og -lyst bed jeg mærke i en udtalelse om at total frihed nok ikke var særlig nyttig, når børnene skulle færdes mellem to miljøer, skole og hjem. Jeg mener at huske, at jeg syntes det var temmelig indlysende. Sammenhængen mellem frihed og tryghed var det ikke så indviklet at få øje på. At vi af og til tabte balancen er en anden ting. Det skyldtes mere svigtende evner end manglende indsigt.

Vanskeligheden ved »det antiautoritære« er, at tiden nu er så uformel, at det simpelt hen er svært at forklare unge mennesker, at det første antiautoritære skridt på vores skole var at være dus med børnene, og at det faktisk var så stort, at det fik mange kolleger til at ryste vantro på hovedet.

Nedbrydningen af respekten for læreren hang sammen med den fortsættelse af hjemmets opdragelse, forældrene ønskede. Og set i større perspektiv var den udtryk for det ønske om demokratisering af skolen, som groede ud af erfaringerne fra verdenskrigen.

Læreren som autoritet skulle afløses af læreren som inspirator, igangsætter og formidler. Ikke af de frie kræfters spil og kaos.

Lilleskolen har ikke haft indflydelse på folkeskolen

Det er en konstatering, der ofte bliver revet os i næsen som bevis på, at vi er overflødige.

Jeg tror konstateringen er rigtig. Jeg ved, at vi har betydet noget for enkelte af de mange lærere, som har besøgt os, og som har taget et eller andet med hjem. Jeg ved også, at vi har kunnet bruges af enkelte forældre- eller lærergrupper, f.eks. når myndigheder eller lærerråd skulle overbevises om, at det ikke var en utopi, at legepladser kunne bestå af noget andet end asfalt. Jeg kan pege på fænomener hist og her, som nok fandtes i lilleskolen inden de dukkede op i folkeskolen.

Men jeg kan ikke se, at de væsentlige ideer bag lilleskolen har sat nogen som helst spor.

En af de vigtigste egenskaber ved lilleskolen er at den er lille. Miljøet er overskueligt. Alle kender alle. Miniformatet er forudsætningen for det tætte samarbejde med forældrene og mellem lærerne. Uden det var spontaneitet, flexibilitet og hurtige justeringer ikke mulig. Der er praktiske, pædagogiske og mentalhygiejniske fordele ved en lille skole, i hvert fald så længe det drejer sig om mindre børn. Personligt er jeg overbevist om at den også kan klare en økonomisk sammenligning.

Men ikke en eneste storbykommune har ladet sig inspirere til at smække små, billige skoler op i de nye boligkvarterer. Nærskoler med lokal forankring, socialt og geografisk overskuelige og med kort og sikker skolevej.

Udviklingen har tværtimod været lige modsat. Der er bygget stort og dyrt og uflytteligt i byerne. Og overordentlig mange landkommuner har nedlagt de små skoler og erstattet dem med centralskoler og demoraliserende bustransport. Ofte med overraskende resultater, der blev synlige i løbet af få år: Sammenbrud i det lille samfund, der ikke kunne tåle at miste det sociale samlingspunkt, skolen var (en enkelt lilleskole er oprettet på den konto), voksende arbejde til skolepsykologen, mobbingproblemer m. m. For ikke at tale om langtidsvirkningerne: Skoleangst og fremmedgørelse.

Et andet vigtigt træk ved lilleskolen er at den normalt lægger stærk vægt på de kreative og musiske fag. Men heller ikke hvad det angår, har der været nogen

reel afsmitning på folkeskolen. Bortset fra den frivillige musikundervisning, som hist og her trives udmærket, fører hele den musiske fagkreds en hensygende tilværelse. Og her kan man for så vidt godt medtage ånds-fag som digtning og historie, der i græsk forstand er musiske fag. Skolen betragter dem som uvæsentlige afslapningsfag, og forældrene levner dem ikke for to øre prestige.

Hvad undervisningsformen angår har der næppe heller været nogen overføring. Man ser af og til antydning, at der skulle findes en speciel »lilleskolepædagogik«. Det er nok tvivlsomt. Hvis der gør, kan den i hvert fald ikke løs-rives fra sin sammenhæng med det lille miljø og de specielle forudsætninger, det giver, og overføres som et isoleret fænomen til de store skolers klasseværelser.

Alt i alt ligger vores betydning for folkeskolen nok kun i, at vi har været med til at fjerne den ydre autoritet fra læreren. Og den udvikling var sikkert kommet også uden lilleskolen.

Spørgsmålet er så, om lilleskolens berettigelse afhænger af om den har været i stand til at påvirke folkeskolen.

Jeg mener nej. Folkeskolen vil altid spejle samfundet i den forstand, at den lægger vægt på de værdier, som magthaverne anser for væsentlige. Man kan ikke uden modsigelse forlange, at lilleskolen både skal være en modskole og en inspirationskilde for folkeskolen som helhed. Lilleskolen er ikke bare en fanebærer, der skal komme først med det nyeste.

Lilleskolen glæder sig over at have inspireret enkelte kolleger, der inden for folkeskolens rammer arbejder for de samme mål. Den glæder ikke over at virkningen på helheden har været umåelig.

Det politiske

Der hvor det i dag brænder stærkest på i debatten om lilleskolens berettigelse er i spørgsmålet om det politiske.

Det er en vanskelig diskussion, som faktisk begynder med hvad man vil forstå ved begrebet politisk i forbindelse med pædagogik. Her må vi springe ud i det:

Har lilleskolens lærere og forældre en forpligtelse til at bruge deres skole *for* socialismen - og er det overhovedet muligt?

Tidsskriftet *Bixen* har ved flere lejligheder behandlet spørgsmålet lilleskole-folkeskole, og i nr. 4/76 opsummerer en af kritikerne sine to hovedsynspunkter:

1. Lilleskolen opstod som svar *på* nogle samfundsmæssige behov for en kvalificering i en mere »kreativ« og »fleksibel« retning, som tidligst gjorde sig gældende i de øvre mellemlag. I takt med at tilsvarende krav i modificeret form i løbet af 60'erne bredte sig længere »nedad« i erhvervshierarkiet har lilleskolens

undervisningsformer i tilsvarende modificeret form fundet udbredelse i folkeskolen.

2. Lilleskolebevægelsen må ud fra et socialistisk synspunkt anses for progressiv, fordi den har været *medvirkende* til at nedbryde den autoritære pædagogik og etablere et erfaringsgrundlag med hensyn til undervisnings- og organisationsformer, som er af værdi ved opbygningen af en socialistisk eller »samfundsmæssigt frigørende« pædagogik. Men den traditionelle lilleskole har ikke selv udviklet en sådan pædagogik, fordi den ikke har ændret og politiseret den indholdsmæssige side af undervisningen.

Den sidste af disse betragtninger er givetvis rigtig. Men nok med visse modifikationer.

For det første er der lilleskoler, især de yngste, der allerede nu i deres målsætninger proklamerer sig som socialistiske, og som længe har været i gang med at opbygge undervisningsmaterialer og -former, som formidler en socialistisk grundopfattelse.

For det andet har de andre lilleskoler længe arbejdet med revisioner af deres mål og praksis. Der afholdes studiekredse og gøres forsøg, der udformes målsætninger og laves undervisningsplaner og -programmer. Det er en proces, hvor der indgår mange forskellige elementer og mange forskellige slags forhindringer, der skal overvindes.

Man kan sagtens formulere en militant målsætning, men hvis man ikke kun vil opnå slagordenes opruskende virkning, men også ønsker at gøre den til en brugbar ledetråd i det daglige arbejde, så melder der sig en række problemer.

Det første kan være det ganske enkle, at man ikke har helt samme opfattelse af socialismen. Det er som regel ikke noget problem, så længe det drejer sig om basale synspunkter på ejendomsret, produktionsforhold osv., men hvis opfattelserne skiller på andre punkter, kan man - ligesom fraktionerne på venstrefløjen - komme til at spilde megen god energi på spørgsmål, der ikke har indlysende tæt forbindelse med lilleskolens pædagogiske problemer.

Alvorligere er det naturligvis, at det er et pionerarbejde, hvortil der er meget få forbilleder, og hvor der indtil for få år siden ikke har været ret meget støtte at hente i litteraturen. Studier af socialistisk pædagogik og besøg i østlandene har kunnet give impulser, men meget lidt har kunnet overføres direkte. Der er forskel på mod- og medskoler.

Derfor er et af hovedspørgsmålene også at finde balancen og skabe samspil mellem den samfundskritiske og –analyserende undervisning og den undervisning, der formidler socialismen. Her er problemet så igen at skabe en pædagogik, hvor indsigten i socialismen foregår som en selvstændig tilegnelse og ikke som påtryk fra en ny slags autoritær lære.

Så længe disse forhold behandles i intellektuel sammenhæng, f.eks. i forbindelse med historie og samfundsfag, er disse vanskeligheder til at overse, men når det drejer sig om de samværsformer, der kan være med til at danne en »socialistisk adfærd« (som jeg af pladsnød må anbringe i gåseøjne fordi det fører for vidt at beskrive den), opstår der vanskeligheder af en anden art. Her drejer det sig ikke om undervisningsstof, men om at udforme handlings- og samværsmuligheder, der gør tilegnelsen af en »socialistisk grundholdning« til en erfaringssag i stedet for noget, der ligner udefra påtrykte moralnormer.

Med den samfundskritiske undervisning står man naturligvis også over for den udfordring, at man nødig skulle skabe utålelige kværvulanter uden overbærenhed og uden evne til at omgås andre end deres egen slags.

Når det så kommer til den endelige formulering af målene, møder man igen forskellige krav og opfattelser af præcision og sproglig lødighed.

Til de mange andre problemer, der rejses, hver gang en skole vil ajourføre sit mål og ændre sin praksis, kommer yderligere, at processen helst skal foregå på en sådan måde, at hele personkredsen deltager i den, så der ikke opstår brud.

Det er svært. Flere lilleskoler har oplevet delinger, andre har i perioder fået forældregruppen polariseret. Det har i nogle tilfælde været positivt, mens det i andre blot har sinket udviklingen. I enhver radikaliseringsproces kommer der uundgåeligt til at indgå overvejelser over hvilket resultat man vil betale hvilken pris for. Høj fane, stor bagtrop, lav fane, stor samling.

Endelig spiller det naturligvis også ind, at folk ikke kun slutter op om fanerne efter moden, saglig afvejning af de pædagogiske argumenter. Personlige syn- og antipatier spiller også ind.

Hos os oplevede vi en sådan ikke helt klar deling i 1970. De næste år gik med at slikke sår og samle skolen til en ny helhed.

I den situation fik fornyelsesprocessen også den funktion, at den samarbejdede lærergruppen, som efter en lang periode med studiekredsarbejde og møder fremlagde et fælles arbejdsgrundlag for forældrene. Det blev debatteret i skolebladet, på klasse-forældremøder, på husmøder og på bestyrelsesplan. De mange synspunkter blev samlet sammen og fik den udformning, som kan læses i det følgende. For en ordens skyld skal jeg understrege, at det kun er et forslag, og at det altså er pillet ud af en lang proces - som det senest foreliggende, inden denne artikel blev til.

Det skal tjene et rent praktisk formål, idet det skal indgå i det materiale, vi sender til forældre, der ønsker at vide mere om skolen, inden de melder deres børn ind.

Men det tegner naturligvis også - også med det, der kan læses mellem linierne - et billede af den tilstand, vi i øjeblikket befinder os i. Derfor er det meataget i sin helhed.

FORSLAG TIL MÅLSÆTNING FOR DEN LILLE SKOLE

SKOLEN

det nære mål

Når vi har valgt at sætte vore børn i eller arbejde på en lilleskole, er det en reaktion imod folkeskolens store institutioner og sker i forventning om

- bedre pædagogiske muligheder i det overskuelige miljø, og
- et tættere samarbejde børn, lærere og forældre imellem.

Vi må kende og udnytte disse muligheder og dette samarbejde bedst muligt; ikke kun for at sikre de fremskridt, der er gjort, men også for at forsøge på stadig at gøre nye erfaringer.

det langsigtede mål

Men at gøre dette blot for vore egne børns skyld er ikke nok. Det fører kun til lukkethed og selvtilstrækkelighed. *Vi må derfor fortsat virke for, at vore pædagogiske erfaringer med den lille skole får en sådan karakter og formidles udadtil med en sådan styrke, at de kan påvirke udviklingen mod det langsigtede mål: Den lille folkeskole.*

BØRNENE OG PÆDAGOGIKKEN

Vi ønsker, at børnene lærer at tænke og handle kritisk og bevidst over for sig selv, kammeraterne, os voksne og samfundet, ikke for kritikkens og bevidsthedens egen skyld, men fordi evnen hertil er nødvendig for at kunne ændre på sin egen og andres undertrykkende adfærd og i sidste ende også på undertrykkende forhold og ideologier i samfundet.

For at kunne anvise børnene nogle reelle handlemuligheder, men også for at lære dem, hvordan indgriben og påvirkning må ses ud fra en helhedsbetragtning, er det væsentligt,

- at børnene gennem skolens demokrati oplever, at de gennem aktiv indsats har mulighed for at ændre på deres hverdag.

Vi erkender, at pædagogik er holdning - ikke mindst politisk holdning. For at undgå at børnene ureflekteret vokser ind i det etablerede samfunds værdier og magtstrukturer, ønsker vi

- at emner og problemer - i fag som i dagligdag - behandles i deres samfundsmæssige sammenhæng på en sådan måde, at samfundsstrukturens iboende konflikter afdækkes for børnene. Det er således vigtigt, at læreren gør det klart for børnene, hvilke sociale og politiske forudsætninger - såvel han/hun som de - har for at forstå og beskrive omverdenen.

At kunne samarbejde

Vi ønsker, at børnene lærer at samarbejde på tværs af alder, køn og evner - et samarbejde, der på den ene side må bygge på et kollektivt ansvar og på den anden side både tager hensyn til det enkelte barns udviklingstrin og udnytter barnets individuelle evner.

At være solidarisk

Vi ønsker, at børnene gennem samarbejdet oplever en solidaritet over for de svage i gruppen og derved udvikler deres evner til at solidariserer sig med de svage og undertrykte uden for gruppen, på skolen, i samfundet og globalt.

at have lysten ved at lære

Vi ønsker, at børnenes lyst ved at lære stimuleres og deres selvtillid styrkes. Betingelsen herfor er

- at pædagogikken altid tilpasses børnenes udviklingstrin og tilmed tager sit udgangspunkt i, hvad læreren - i dialog med børnene - finder, de umiddelbart kan opfatte og oplever som relevant i deres hverdag.

Men vi finder også, at lysten og selvtilliden fremmes ved

- at der stilles sådanne krav om arbejdsdisciplin, at børnene oplever tilfredsstillelsen ved at opnå et ønsket resultat efter en ihærdig arbejdsindsats.

at kunne udtrykke sig og opleve

Vi ønsker, at børnene udvikler deres evner til at udtrykke sig i tale, skrift og formning, gennem sang, musik, rytmik og dramatik, således

- at intellektuelle, skabende og praktiske færdigheder bliver værdifulde redskaber for børnene i såvel deres nære undervisningssituation som i deres senere og videre udvikling.

For at undgå at disse færdigheder fremstår for børnene som uafhængige af hinanden og som ikke-ligeværdige, er det væsentligt

- at pædagogikken ikke adskiller det intellektuelle, det skabende og det praktiske arbejde fra hinanden, men sammenkæder disse forskellige muligheder for at opleve, at udtrykke sig, at handle,

og

- at der benyttes emne- og projektorienteret undervisning, som giver børnene mulighed for at opleve konkrete arbejdsforløb og som vænner dem til at anlægge helhedsbetragtninger.

at udvikle hinanden

Vi opfatter pædagogik som en proces, hvori børn, lærere og forældre udvikles og udvikler hinanden i det bevidste forsøg på at nå de satte mål i fællesskab.

Vi ønsker derfor,

- at forældrene indgår i praktiske og pædagogiske arbejder med børn og lærere på skolen.

SAMARBEJDET

En lille skole åbner muligheden for at udvikle et fællesskab og samarbejde omkring børnenes skolegang. Men dette samarbejde er samtidig en betingelse for, at de problemer, der rejser sig i den pædagogiske praksis, kan bearbejdes. Primært stiller dette krav til lærernes indbyrdes samarbejde i det daglige, og vi lægger derfor afgørende vægt på

- at forældrene giver lærersamarbejdet de bedste muligheder og viser det den største tillid.

Dette udmøntes i, at lærerne arbejder under et kollektivt pædagogisk ansvar, som de forvalter på basis af et formuleret arbejdsgrundlag. Heri uddybes de pædagogiske mål og metoder, vi i fællesskab vil stræbe efter og benytte for at virkeliggøre intentionerne i denne målsætning.

Sekundært stiller det veludviklede samarbejde krav til såvel lærernes som forældrenes medleven og aktivitet - også uden for skoletiden. Vi erkender, at en indfrielse af disse forventninger til hinanden sker i konflikt med de samfundsskabte muligheder, *men også på dette punkt ønsker vi at tage udfordringen op.*

Mange af de bløde formuleringer kan læses dels som kompromis' er mellem forskellige opfattelser af, hvor yderliggående skolen skal være, dels som udtryk for sproglig blufærdighed.

Målsætningen kan angribes for manglende præcision og for at være for lidt radikal, men det er sådan set underordnet. Dens betydning ligger ikke i dens værdi som vejleder.

Det værdifulde ved den er den forudgående proces, som den er et resultat af. En meget stor del af skolens forældre har været gennem nogle væsentlige diskussioner, og det er engagementet i disse diskussioner og det, de har sat igang, der betyder noget.

Og så skal det i øvrigt tilføjes, at flere af de mest politisk bevidste forældre har foretrukket den bløde formulering. Ikke af angst for polarisering eller nye brud, men fordi de var skeptiske med hensyn til hvor stor værdi og langtidsvirkning der vil være ved en stærk betoning af det politiske i en småbørnsskole.

Andre lige så bevidste forældre mente det samme, men ud fra den opfattelse, at hvis lilleskolens berettigelse alene hvilede på, at den skulle være politisk bevidstgørende, så ville dens hovedopgave i virkeligheden være at udvikle en pædagogik for arbejderklassens børn. Og eftersom de ikke findes i skolen, ville man stå med en opgave, man simpelt hen ikke kan løse.

De er for så vidt enige med ophavsmanden til de to synspunkter på side 31, der slutter sin kritik med at sige:

»Skal man udvikle en pædagogik, hvis hovedproblem netop er, at den skal kunne fungere over for arbejderklassens børn, ja, så må man naturligvis også have disse børn med i elevkredsen. Det er indlysende, og derfor afhænger de socialistiske lilleskolers muligheder og berettigelse totalt af dette forhold. Der skal være mange arbejderbørn i disse skoler, og det skal ikke blot være børn af de arbejderfamilier, der i forvejen er »oppe på mærkerne«. Jeg tvivler på at lilleskolerne, med det image, bevægelsen har, har ret mange chancer for at klare denne betingelse. Og hvis de ikke kan, mangler de det elementære grundlag for at virke progressivt i socialistisk forstand, og de progressive pædagoger må hellere bruge deres krudt på at udvikle en arbejder-relevant pædagogik, der hvor arbejderbørnene er, nemlig i folkeskolen.«

Sagen er blot at lilleskolen, i hvert fald den, jeg arbejder på, ikke alene ønsker at arbejde politisk progressivt.

Æggebakkepædagogikleen

Vores kritiker skriver at den frie »æggebakkepædagogik« ikke har nogen mening i den ovenfor nævnte sammenhæng. Det er rigtigt, hvis man, som han gør i sit første synspunkt, opfatter den som et svar på et samfundsmæssigt behov for en kvalificering i en mere kreativ retning.

Jeg tror, at der er mange, der har fået betegnelsen »kreative fag«¹ galt i halsen, ikke mindst i den periode i tresserne, hvor erhvervslivet pludselig fattede interesse for både kreativitet og motivation og afholdt kreativitetskurser m.v.

Det har heller ikke gjort det bedre, at de kreative fag oplevede lidt af en opblomstring i tresserne, hvor skolen fik råd til lidt af den luksus, som »kulturen«² blev betragtet som. Sådan som den blev udformet, blev den stort set en mentalhygiejnisk, terapeutisk affære - tænk blot på hvor mange børn der i dramatismerne har spiret op som små blomster uden nogen sinde at sætte frugt.

De forældre, der startede lilleskolen, opfandt ikke de kreative fag som svar på et samfundsmæssigt behov. De havde to helt andre udgangspunkter.

Det ene var barnet. De vidste, at beskæftigelsen med kunstneriske udtryksformer betyder noget for personlighedsudviklingen. Det er vel ikke nødvendigt - efter 4. oplag af Lowen-felds bog: Kreativitet og vækst - at gøre rede for det. Det må stå klart, at de kreative fag har en vigtig pædagogisk funktion.

Kreativitet kan ikke udfoldes i et tomt rum uden materialer og uden at være udtryk for et eller andet. Derfor er kreativiteten kun apolitisk i den forstand, at den kan være udtryk for hvad som helst.

Det var den ikke for disse forældre. Sagt kort og alt for forenklet tilhørte de kredsen om Poul Henningsen og delte hans syn på kunsten. For dem var de kreative fag derfor ikke kun et redskab for den individuelle mentale udvikling, de var også udtryksfag, der skulle bruges i kampen for et andet samfund, for nu at sige det mere firkantet end de selv ville have gjort det.

Under den radikaliseringsproces, der er i gang, ser man mange steder, at der tages afstand til »det kreative«³. Bag denne afstandtagen ligger ofte den fejlslutning, at kreativiteten - fordi dens resultater kan have lighed med borgerlig kunst - enten er et borgerligt fænomen eller er helt uvæsentlig for en socialistisk pædagogisk bevægelse, og at den i hvert fald helt må underordnes den materielle politiske kamp.

Jeg deler ikke det syn. Jeg ved selvfølgelig, at kunsten spejler samfundet og ikke omvendt, og at socialismen derfor ikke kan vindes eller gennemføres af kunsten. Men jeg ved også, at et nyt samfund, hvor kunsten har den status, som den har i dag, vil have så væsentlige mangler, at jeg ikke ville bryde mig om at kalde det ægte socialistisk, selv om det økonomisk og politisk var det.

Vi har på vores skole søgt at give de kreative fag dette sigte udover mentalhygiejnen. Alt efter lærergruppens sammensætning er det lykkedes mere eller mindre godt.

Men så længe det er muligt at ladeskolen have samme opgave i forhold til pædagogikken som socialisten PH havde i forhold til samfundet, så bliver jeg i den. Sådan som PH blev uden for socialdemokratiet.

PH slog igennem, da han blev 70. Lilleskolen er kun 25.