



Danskernes Historie Online

Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Dette værk er downloadet fra Danskernes Historie Online

Danskernes Historie Online er Danmarks største digitaliseringsprojekt af litteratur inden for emner som personalhistorie, lokalhistorie og slægtsforskning. Biblioteket hører under den almennyttige forening Danske Slægtsforskere. Vi bevarer vores fælles kulturarv, digitaliserer den og stiller den til rådighed for alle interesserede.

Støt Danskernes Historie Online - Bliv sponsor

Som sponsor i biblioteket opnår du en række fordele. Læs mere om fordele og sponsorat her: <https://slaegtsbibliotek.dk/sponsorat>

Ophavsret

Biblioteket indeholder værker både med og uden ophavsret. For værker, som er omfattet af ophavsret, må PDF-filen kun benyttes til personligt brug.

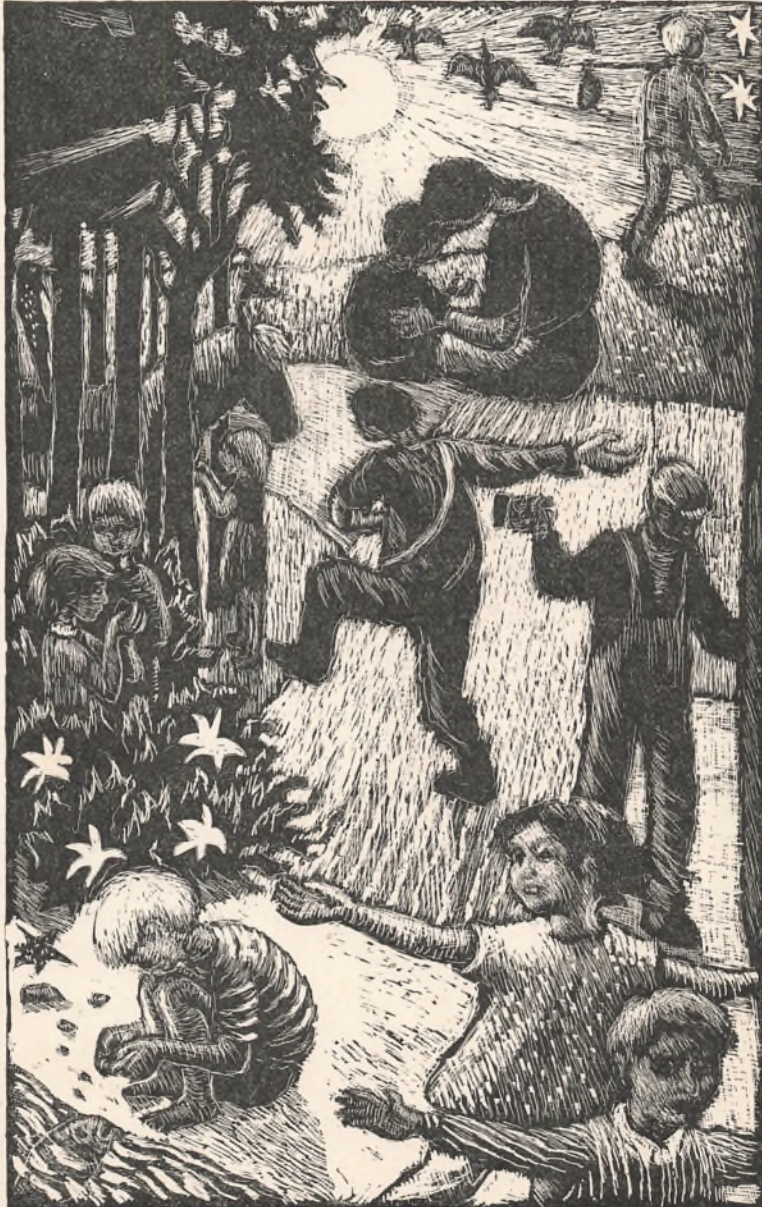
Links

Slægtsforskeres Bibliotek: <https://slaegtsbibliotek.dk>

Danske Slægtsforskere: <https://slaegt.dk>

BERNADOTTESKOLEN

Den Internationale Skole i Danmark



TANKEN om at oprette en international skole i Danmark blev udkastet af professorinde Mary Stewart, som i oktober 1946 kom til København for at bosætte sig hos sin søn, den daværende landbrugsattaché ved den amerikanske ambassade. For at få sagkyndig dansk bistand til planens gennemførelse henvendte hun sig til daværende rektor ved Danmarks Lærerhøjskole, cand. mag. *G. J. Arvin*, hvis moderne skoletanker hun havde stiftet bekendtskab med. Arvin tilsagde sin medvirken og forelagde planen for daværende undervisningsminister Hartling, repræsentanter for danske lærerorganisationer m. fl. og vandt tilslutning til den.

Et udvalg blev nedsat, og der indkaldtes til et møde for alle interesserede den 18. september 1947. Forsamlingen, der talte over 600 personer, støttede forslaget om oprettelsen af en international skole, og i løbet af de følgende uger blev mere end 400 børn indmeldt som eventuelle elever. Et forretningsudvalg fik overdraget det forberedende arbejde, der stod på i næsten to år, og den 15. august 1949 kunne skolen åbne i den gamle skolebygning Hellerupvej 11 og havde ved starten 270 elever.

I forståelse med den komité, som arbejdede for oprettelsen af et mindesmærke for greve Folke Bernadotte, fik skolen navnet Bernadotteskolen, den internationale skole i Danmark. Dermed blev der givet udtryk for ønsket om, at skolen igennem sit arbejde skulle virke som et levende minde om Folke Bernadottes arbejde for mellemfolkelig forståelse.

I sommeren 1951 trådte den da 71-årige Arvin tilbage som leder og afløstes af skoleinspektør, cand. psych. *C. C. Kragh-Müller* fra Københavns skolevæsen.

Både i de første vanskelige startår og senere var skolens eksistens med mellemrum truet på grund af økonomiske besværligheder, men takket være styrelsens og forældrerådets energiske og uselviske indsats lykkedes det ikke blot at afbøde de øjeblikkelige vanskeligheder — men også efterhånden økonomisk at stabilisere skolen således, at den forlængst har foden helt under eget bord og nu i tiåret står foran sin anden større lokaleudvidelse. — Man går næppe nogen for nær ved i denne forbindelse at fremhæve statsautoriseret revisor *Otto Houd* og højesteretssagfører *Povl Melchior*, uden hvis usvækkede interesse og indsats skolen næppe ville være en realitet i dag.

Age Ravn Christensen.

Illustrationer: *Lis Lund Hansen.*

Forside: *Ib Spang Olsen.*

Arbejdsplan s. 40—41: *Bent Hillgaard.*

BERNADOTTESKOLEN

Den Internationale Skole i Danmark

RAPPORTER FRA SKOLENS FØRSTE TI ÅR

Redaktion: C. C. KRAGH-MÜLLER

Your children are not your children.
They are the sons and daughters of Life's longing for itself.
They come through, but not from you,
And though they are with you, yet they belong not to you.
You may give them your love but not your thoughts,
For they have their own thoughts.
You may house their bodies, but not their souls,
For their souls dwell in the house of to-morrow, which you cannot visit,
Not even in your dreams.
You may strive to be like them, but seek not to make them like you,
For life goes not backward nor carries with yesterday.

UNGE PÆDAGOGER

København 1960

INDHOLDSFORTEGNELSE

<i>C. C. Kragh-Müller:</i>	
Bernadotteskolen i 10 år	3
<i>C. C. Kragh-Müller:</i>	
Lokaler, elever og lærere ved Bernadotteskolen	11
<i>Skolebilledet.</i>	
<i>Karen Bentzon:</i>	
Småskolen	15
<i>Gerhard Thorsen:</i>	
Grundskolen	18
<i>Vang Lüttge:</i>	
Efterskolen	21
<i>John Slinger:</i>	
De udenlandske grupper	24
<i>Bent Bertelsen:</i>	
Bernadotteskolen og differentiering	27
<i>Skolens faglige arbejdsområder.</i>	
<i>Bent Bertelsen:</i>	
Dansk	29
<i>Bent Bertelsen:</i>	
Regning	32
<i>Bente Agersted:</i>	
Engelsk	34
<i>Lilla Bloch:</i>	
Legemsøvelser	36
<i>Vang Lüttge:</i>	
Orienteringsfagene	39
<i>Bernadotteskolens arbejdsplan</i>	40—41
<i>Elof Saaek:</i>	
De praktisk-produktive fag	45
<i>Elof Saaek:</i>	
Praktiske kurser	59
<i>Haakon Bøttger:</i>	
De frivillige fag	61
<i>Kaj Sørensen:</i>	
Lejrskolerne	63
<i>Skolens øvrige arbejdsområder og indhold.</i>	
<i>C. C. Kragh-Müller:</i>	
Elevrådet	66
<i>Hans Koeller:</i>	
Samarbejdet med forældrene	69
<i>Elsemarie Wagner:</i>	
Fællestimen	72
<i>Nina Kai Nielsen:</i>	
Forårsfesterne	74
<i>Åge Ravn Christensen:</i>	
Efterundersøgelse af udskrevne elever	77

Bernadotteskolen i 10 år

Af C. C. Kragh-Müller

Formålet med den selvejende institution »Bernadotteskolen — Den Internationale Skole i Danmark» er at drive en international enhedsskole for piger og drenge uanset forældrenes nationalitet, race, samfundsklasse, religion og politiske overbevisning. Skolen tilsigter samtidig med at give eleverne de i et moderne samfund fornødne kundskaber og færdigheder at opdrage dem til fordomsfri, produktive og selvstændigt tænkende mennesker. Skolen skal søge at bidrage til bedre forståelse mellem mennesker og nationer ved, at der søges skabt samarbejde mellem alle grupper i skolen, store og små elever, børn og voksne, drenge og piger, teoretisk begavede og praktisk begavede, danske og udenlandske børn osv., og ved en tilrettelæggelse af såvel skolemiljøet som undervisningsstoffet, der tilsigter samarbejde, medmenneskelighed, demokratisk indstilling og mellemfolkelig forståelse.

Skolen skal iøvrigt drives i overensstemmelse med den til enhver tid gældende lov om friskoler.

— — —

Indholdet i ovenstående formålsparagraf er stort set det eneste i Bernadotteskolen, der er forblevet uændret i dens første ti-år. Målet var med andre ord nøjagtigt det samme ved starten, som det er i dag. Midlerne er derimod fra år til år undergået ændringer i takt med de indvundne erfaringer. Som det vil fremgå af de efterfølgende rapporter om skolens forskellige arbejdsområder, er disse ændringer i mange tilfælde så gennemgribende, at skolen i dag fremtræder med en helt anden strukturering end anlagt ved starten.

Det har været interessante, spændende og frugtbringende år, hvor man at-

ter og atter har måttet tage sine synspunkter om undervisning og opdragelse op til overvejelse og revision. Men det har ingenlunde været lette år. Som på alle andre institutioner under opbygning har det også på Bernadotteskolen ofte været sådan, at en tilspidsning af vanskelighederne er gået forud for — og så at sige har betinget en afklaring inden for de forskellige arbejdsområder. En sådan etapevis afklaring kan det naturligvis være vanskeligt helt at følge for udenforstående og medfører iøvrigt vanskeligheder ved koordineringen af de mange samvirkende faktorer som f. eks. børnenes vaner, undervisningsmetoder, lærebøger, lærere og forældre.

Det allermest chokerende har dog været, at man pludselig stod med spærrede muligheder for — med ansvar over for såvel formålsparagraffen som mange hundrede børn og forældre — at kunne realisere de tanker og idealer, man ud fra sine erfaringer og overvejelser havde dannet sig om, hvordan en skoles undervisning og opdragelse burde være...

Disciplinen

Nogle af de mest hårdnakkede vanskeligheder, vi har haft at slås med i de forløbne år, bunder i det forhold, at Bernadotteskolen allerede ved sin start blev slået i hartkorn med en opdragelsesform, der tillader børn »frit« og »uhæmmet« at regere — og at af reagere, og at skolen fra starten i det almindelige omdømme kom til at stå som eksponent for rendyrket individuel undervisning.

Disse vanskeligheder ytrede sig ikke blot i udenforståendes holdning over for skolen — men også i den kendsgerning, at skolen ved starten i nogen

grad søgtes af hjem, hvor forældrene — overvejet eller uovervejet — hylde de sådanne opdragelses- og undervisningsprincipper, hvilket sidste yderligere forstærkede de begyndervanskeligheder, som enhver ny institution kommer ud for. Hertil kom, at man takket være den andetsteds omtalte fadæse med fra starten at åbne skolen for børn fra 1. til 5. klassetrin fik forholdsvis mange elever, der i forvejen var kollideret med andre skoler og stadig udviste adfærdsvanskeligheder.

De efterfølgende kapitler med lærernes rapporter vil sammen med de foretagne efterundersøgelers resultat sandsynligvis kunne godtgøre, at Bernadotteskolen ikke er hjemsted for en »laden-stå-til-opdragelse«, der giver børnene muligheder at gøre, lige hvad de har lyst til.

Bernadotteskolen er nok i flere henseender en fri skole, men den frihed, vi under ansvar efterhånden har turdet give børnene, er ikke frihed fra — men først og fremmest frihed til!

En af de største misforståelser i forbindelse med den såkaldte »moderne opdragelse« er sikkert ideen om, at disciplin er af det onde. På Bernadotteskolen har vi aldrig været i tvivl om, at disciplin er nødvendig. I pagt med den tankegang, der ligger bag skolens formålsparagraf, har vi derimod — ligesom mange andre nutidsskoler — måttet se det som vor opgave at forsøge den gammeldags autoritære disciplin afløst af en demokratisk disciplin.

Under den førstnævnte disciplininform var det fortrinsvis kravene *udefra*, der skabte ro, orden og handling, og man bøjede sig ofte for kravene med en følelse af angst. Man adlød, fordi man var bange for, hvad der ville ske, hvis man ikke gjorde det. Denne disciplininform kunne let medføre, at mennesker indtog forskellig rang: nogle bestemte alt, medens andre skulle være lydige og helt uden kritik og protest, og at

disciplinen ikke holdt, når de bestemmende var uden for rækkevidde, ligesom en sådan disciplininform let blev afhængig af en spillo på mindre værdsfølelser og konkurrencemotiver og af korporlige og andre straffe. — Den demokratiske disciplin bygger derimod på de krav, som hvert individ *indefra* stiller til sig selv.

Denne form for disciplin har vist sig betydelig vanskeligere at gennemføre end den gammeldags kontante med »Din vilje i fars lomme«, men vi har på Bernadotteskolen fundet det nødvendigt, hvis arbejdet skulle være i overensstemmelse med formålsparagraffen — og iøvrigt med den udvikling, som længe har været i gang på så mange af samfundets områder. Hovedlinien i denne disciplin bliver respekt for andre og andres ret samt opøvelse af evnen til indordning under fællesskabet og dets regler.

Vi erfarede snart, at hvis man ville bygge disciplinen på de positive impulser hos børnene, på deres vilje til samarbejde og på fællesskabsfølelsen, så måtte skolens opdragelsesfundament være i orden og dens samlivsformer af en sådan karat, at børnene oplevede dem som noget trygt og positivt. Vi oplevede også, at opdragelsesfundamentet og samlivsformerne i en skole ikke er i orden, bare fordi alle lærere og øvrige voksne havde samme grundindstilling. Vi indså hurtigt, at opdragelse er andet og mere end det, der verbalt spilles ud fra voksen til barn, og vi måtte derfor gå i gang med at tilrettelægge skolens daglige miljø og ydre rammer på en sådan måde, at børnene — f. eks. gennem den konsekvens, som denne tilrettelægning indebærer — hver eneste dag får lejlighed til at øve sig på den selvdisciplin, vi gerne vil opdrage til (se de øvrige kapitler).

En anden udbredt misforståelse i forbindelse med den såkaldte »moderne

opdragelse« er ideen om, at børn skal bestemme alting selv, ellers får de komplekser og meget andet slemt. Vore erfaringer går imidlertid ud på, at børn behøver rammer om deres liv, tilværelse og arbejde, rammer, som til dels er formet af de voksnes krav og regler i hjem og skole. Men samtidig er det vor erfaring, at hvis vi vil opdrage til fællesskab, samarbejde og selvdisciplin, så må udviklingen under hele skoletiden gå i retning af et stadigt voksende medansvar og medarbejderskab. Ikke sådan at forstå, at børnene på noget tidspunkt i deres skolegang på Bernadotteskolen kan eller skal bestemme det hele selv. Men vi lader gennem hele skoletiden børnene ytre sig frit om alle spørgsmål — og hører på, hvad de har at sige.

En sådan fremgangsmåde kan let mistydes i retning af en sentimental flyden hen uden grænser, en misforstået tolerance over for alle barnets ytringer. Men dette er slet ikke i formålsparagraffens ånd. Vi vil ikke under nogen omstændigheder finde os i tyranner. Lige så lidt som lærerne har lov til at tyrannisere børnene, lige så lidt kan vi have børnene til at tyrannisere os voksne eller hinanden. Som i samfundet må der også i skolen være velovervejede grænser for den enkeltes ret til udfoldelse, og hvad angår disciplinsspørgsmålet, så understreger disse ti års erfaringer i Bernadotteskolen sandheden i afdøde Anne Marie Nørvigs ord om, at »der udmærket godt kan være bestemthed i afgrænsningen, uden at man kalder trods og aggressivitet frem hos børnene, vel at mærke hvis de klart føler sig accepterede af skolen, af deres gruppe og af de enkelte lærere, og hvis argumenterne har været så klare, at de indser nødvendigheden af de givne forholdsregler«.

Undervisningsmetoderne

Som nævnt har det været en vanskelighed for skolen, at den i alminde-

ligt omdømme allerede fra starten blev koblet sammen med individuel undervisning. Dette bærer skolen imidlertid nok i nogen grad selv skylden for. De første »bulletiner«, der udsendtes, udmalede fordelene ved rendyrket individuel undervisning, der ville gøre det muligt for børnene gennem leg eller på anden lystbetonet måde at tilegne sig kundskaber og færdigheder, og endvidere muliggøre, at eleverne uden hensyn til kammerater, alder eller skoleår kunne avancere fra klasse til klasse og evt. springe klassetrin over. Lærerne var stærkt optagede af disse muligheder og arbejdede i stor udstrækning med individuelt og selvkontrollerende materiale og med livsnære undervisningsmidler som f. eks. forskellige former for butikker, varelagre o. lign.

Erfaringer viste imidlertid forholdsvis hurtigt, at sådanne undervisningsmaterialer og -midler havde deres begrænsning, idet de ikke opfyldte de forventninger, man stillede til dem i indlæringsmæssig henseende. I stedet for — som tanken også var med dem — at virke stimulerende og aktiviserende, viste de sig tværtimod i flere henseender at virke hæmmende, ikke mindst fordi indlæringen blev alt for usystematisk og derfor usikker. Dette i forbindelse med det forhold, at børnene ofte flygtede fra en egentlig arbejdsindsats over i det legebetonede, førte i mange tilfælde til et mere overfladisk arbejde således, at den engagering, der følger af en dyberegående forståelse, kom til at mangle, ligesom den mangelfulde indlæring på begynderstadiet let medførte alt for store besværligheder på senere klassetrin. — De nævnte undervisningsmaterialer og -midler udbygges og anvendes stadig i skolen, men i løbet af årene er deres placering blevet en anden, således at de nu fortrinsvis spiller en rolle som træningssupplement og kontrol.

Allerede fra skolens start var man for så vidt klar over, at en enkelt metode gav et alt for snævert register at spille på, og det varede ikke længe, før man måtte erkende, at valget ikke kunne stå mellem individuel undervisning og klasseundervisning i alle fag, men at metoden måtte afhænge af det stof, der skulle gennemgås, af de børn, som skulle lære, og ikke mindst af den lærer, som skulle bruge metoden. — Af hensyn til børnenes personlighedsudvikling forekommer det os stadig meget vigtigt, at metoden giver mulighed for udvikling af deres eget initiativ og egne konstruktive evner, og det her gennem årene vist sig at være af afgørende betydning både i opdragelses- og indlæringsmæssig henseende, at såvel børn som lærer oplever metoden som en brugbar form for samarbejde.

Individuel undervisning giver efter vore erfaringer børnene ro til i overensstemmelse med deres anlæg og gemyt at indtræne nødvendige færdigheder f. eks. i regning, stavning og læsning. Hvor det gælder træning i disse tre fag, anvendes da også overalt på Bernadotteskolen en individualiseret undervisning (se nærmere herom i kapitlerne om regning og dansk). Metoden anvendes også inden for andre teoretiske fagområder — men aldrig som eneste metode.

I orienteringsfagene anvendes fortrinsvis *gruppeundervisning*, der først og fremmest har betydning ved de rent opdragende momenter (samarbejde, indordning osv.), men som efter vor erfaring også giver gode muligheder for, at eleverne kan vælge eller få tildelt opgaver, der passer til deres evner. Gruppeundervisning bruges dog aldrig som eneste metode, idet fællesgennemgang, lærernes fortælling, fællesøvelser og individuelt arbejde indgår som naturlige led i undervisningen (se kapitlet om orienteringsfagene).

Klasseundervisning, har vi erfaret,

kan på områder, hvor der ikke direkte bygges på den enkeltes formåen, have en gunstig virkning ved sin »samlende tendens«, ligesom metoden kan virke tidsbesparende og støtte eleverne på områder, hvor de erfaringsmæssigt har svært ved at finde ud af tingene selv — f. eks. i sprog. Vi anvender derfor stort set klasseundervisning i engelsk og i de frivillige fag, tysk og matematik (se kapitlerne herom).

Der er måske grund til at understrege, at Bernadotteskolen *ikke* har valgt metode een gang for alle, men at de enkelte lærere til stadighed står over for valget i deres bestræbelser for at finde den metode eller den kombination af metoder, som vil være mest hensigtsmæssig i den givne undervisningssituation. — Det eneste ufravigelige krav, skolen stiller — udover kravene om effektivitet, er, at der er overensstemmelse mellem de anvendte metoder og skolens almindelige målsætning.

Effektivitetsprincip — udviklingsprincip

De fleste af de problemer, vi i disse år har haft at slås med, viste sig, når man gik til bunds i dem, at have deres rod i en konflikt mellem to sider af skolens målsætning: den, som tager sigte på at give gode vækstvilkår for det levende og skabende menneske, et menneske, som kan udfolde sine evner optimalt i samliv og fællesskab med andre, og den, som tager sigte på »at give eleverne de i et moderne samfund nødvendige kundskaber og færdigheder«.

Den stærke pointering af de menneskelige og demokratiske sider af skolens målsætning, som præger formålsparagraffen, truede en overgang i de første år med at give skolen og dens daglige arbejde slagside i retning af at gøre fagene, stoffet og kundskaberne til noget underordnet. Forhåbentlig vil de efterfølgende rapporter give indtryk af, at man nu allerede i en år-

række har bestræbt sig på ikke at falde i nogen af vejens to grøfter, og at man på Bernadotteskolen ikke blot erkender men også søger at imødekomme behovet for faglig og videnskabelig dygtiggørelse og for produktiv udførelse på praktiske arbejdsområder. Men forhåbentlig vil det også fremgå, at vi hele tiden er på vagt for ikke at falde i »effektivitets-grøften«. Skolens hovedproblem er med andre ord dette: på den ene side at skulle byde eleverne muligheder for at udruste sig fagligt til senere at kunne gøre fyldest i produktionslivet eller ved en akademisk uddannelse — og på den anden side samtidig give dem muligheder for at udfolde og udvikle positive menneskelige egenskaber.

Vi mener ikke, at vi kan overlade alt til fagene, og at faglig dygtiggørelse og intellektuel og arbejdsmæssig effektivitet alene er tilfredsstillende resultater af skoletiden. En nok så brillant videnskabsmand eller dygtig tekniker kan godt være hustryran hjemme — eller en baby i forholdet til kone og børn. Vi er ikke blinde for videnskabens muligheder, der i den nærmeste fremtid vil føre til halvering af arbejdstiden, lynhurtige rejser mellem verdensdele og folkeslag o. m. a., men vi tror ikke, at faglig og videnskabelig effektivitet af sig selv fører til mere harmoniske ægteskaber, flere lykkelige børn og neurosefrie voksne eller til færre undertrykkere, jødeplagere og andre fanatikere. Vi mener derfor, at skolens opdragende gerning kan få lige så stor betydning som dens undervisning.

Når Bernadotteskolen fra starten svor til aktivitetspædagogik — og i en sådan grad, at den for mange udenforstående stod som eksponent herfor, var grunden den, at man i aktivitetspædagogikken så et middel til at kombinere effektivitets- og udviklingsprincippet. Efter vore første forsøg viste de aktivitetspædagogiske metoder sig imid-

lertid først og fremmest effektive i henseende til en rationel opøvelse af evnerne gennem elevernes egen medvirken. Og vi indså snart, at man også måtte lægge vægt på det indholdsmæssige — på det, børnenes aktivitet rettedes imod. Evnerne måtte med andre ord fremmes og aktiveres for et formål, hvis ikke udviklingsprincippet skulle nøjes med anden prioritet. Ud fra grundtankerne i formålsparagrafen måtte dette formål kort udtrykt være en rigere personlighed hos den enkelte elev. Dette medførte en lang række nye problemer af både pædagogisk, faglig og administrativ art, idet det nu gjaldt om at tilrettelægge arbejdet inden for skolens mange områder sådan, at det blev personlig vækst, der først og fremmest blev konsekvensen af aktiviteten, det selvstændige arbejde, samarbejdet og af de indlærte kundskaber og færdigheder. I hvert fald måtte det gælde om at lade børnene samle kundskaber og opøve færdigheder på en måde, der ikke var i konflikt med det, skolen gerne ville opdrage til (jvnf. afsnittet om undervisningsmetoderne).

Uanset hvor påkrævet og nødvendig lærdom og viden er, kan det derfor ikke for os være hovedsagen, hvad børnene lærer, forudsat at det, de lærer, er rigtigt og relevant, men at de lærer det på en sådan måde, at det nærer deres personlighed og udvikler deres muligheder for positivt samliv og samarbejde. Vi har derfor forsøgt at tilrettelægge skolen og skoledagens arbejde således, at den sociale følelse stabiliseres, og at det sociale miljø i skolen og dens klasser giver mulighed for individuel udfoldelse og menneskelig trivsel. Vore erfaringer stemmer nemlig ikke med den udbredte opfattelse, at mulighederne for individuel udfoldelse er uforenelige med opdragelse til fællesskab, m. a. o. at der skulle være et modsætningsforhold

mellem individuel og social udvikling. Gang på gang har vi i disse år erfaret, at jo mere børnene udvikler deres egen individualitet og oplever deres eget værd, jo bedre egnet er de til at leve og arbejde sammen i et fællesskab, og atter og atter har vi oplevet såvel i børneflokkene som i lærergruppen, at det at turde være sig selv er et stort plus, når man skal samarbejde. Skolen sætter derfor mest muligt ind på at give eleverne muligheder for at udvikle og opleve deres egen individualitet, så de herigennem får større tro på eget værd — i bedste betydning. Det at turde være sig selv i en skole afhænger måske først og fremmest af dens atmosfære og samlivsformer, men vore erfaringer tyder i høj grad på, at det også kan fremelskes i selve undervisningen — f. eks. gennem en arbejdsform, der appellerer til selvstændigt arbejde efter evne, til samarbejde og til personlig stillingtagen og vurdering.

Som leder af en eksperimentalskole har man i løbet af disse ti år ofte måttet misunde eksperimentopsykologerne, der kan afgrænse deres emne skarpt og med tal og kurver demonstrere et resultat. Dette kan man for så vidt gøre, når det drejer sig om de indlærte kundskaber og færdigheder (se bl. a. kapitlet om efterundersøgelserne). Men begreber som selvstændighed, skabende evner, initiativ, demokratisk indstilling osv. er det vanskeligt at definere entydigt og derfor umuligt at bearbejde statistisk. Det kan endog ikke »bevise«, om disse egenskaber er ønskelige eller ej. Det er i sidste instans en trossag — bestemt af eens hele indstilling, livssyn og personlige erfaringer.

Skønt kun en årsunge har skolen dog inden for sit lille beskedne arbejdsområde — for os at se — bekræftet, at effektivitetsprincip og udviklingsprincip ikke betegner et enten-

eller. Erfaringer taler deres tydelige sprog om, at når det lykkedes skolen at hjælpe elever til at udfolde deres evner på det menneskelige plan, fik de samtidig bedre forudsætninger for at klare sig i den videre oplæring i højere skoler eller i erhvervslivet, og at det, når det lykkedes at give elever en positiv indstilling til medmennesker og at lære dem at arbejde og at samarbejde, kom både læreren, den studerende og privatmennesket til gode.

Enhedsskole-principet

Formålet med Bernadotteskolen er som nævnt at drive en international enhedsskole i overensstemmelse med den til enhver tid gældende lov om friskoler, og de hidtidige erfaringer tyder på, at opfyldelsen af formålsparagraffens øvrige krav i høj grad er betinget af netop dette skolebillede. Vi har da også i de forløbne år tilstræbt og stadig udbygget en enhedsskoleordning uden deling af børnene i 11-12 års alderen — altså en ubrudt børneskole fra 1. til og med 8. skoleår (se bl. a. kapitlet om Bernadotteskolen og differentieringen). Af de efterfølgende rapporter vil fremgå, hvilke faglige, pædagogiske og administrative vanskeligheder vi i den anledning har haft at slås med, og hvilke resultater vi har nået. Sammenfattende skal det her blot siges, at erfaringerne med at lade børneskolen hvile i sig selv må siges at være tilfredsstillende såvel efter vort eget skøn som på baggrund af de foretagne efterundersøgelser (se kapitlet herom).

Endvidere er det vor erfaring, at det i 14-15 års alderen er både naturligere og lettere for børnene selv, for deres forældre og for os på skolen at tage endelig stilling til, om de skal stile mod de eksaminer, der er adgangsbillet til såvel højere læreanstalter som til en lang række erhverv, eller om de først en lille tid eller nu for alvor skal ud i det praktiske livs videre oplæring.

Opdragelse til mellemfolkelig forståelse

Bernadotteskolens funktion som international skole er ikke blot bestemt af det forholdsvis store internationale indslag i elevklientellet (ca. 75 udenlandske elever fra 12—15 nationer hvert år), men også — og måske først og fremmest — gennem formålsparagraffens krav om, at »skolen skal søge at bidrage til bedre forståelse mellem mennesker og nationer«.

I skolens første år søgte man at imødekomme dette krav ved fortrinnsvis at sætte ind på det, man kunne kalde den ydre front. Foruden at blandede danske og udenlandske børn i klasserne og supplere lærerkollegiet med udenlandske lærere (i ti-året er 10 af skolens 34 lærere udlændinge) tilstræbte man korrespondance mellem skolens forskellige grupper og tilsvarende klasser i udlandet, gennemførte elevudveksling med udenlandske skoler, iværksatte hjælpearbejde over for nødstedte lande og informerede jævnligt om F.N.s formål og arbejde. Snart blev imidlertid lærebogsproblemet aktuelt, idet man blev klar over, at man foruden alle disse bestræbelser også i den daglige undervisning måtte søge at komme bort fra alt det, der kan skille mennesker, racer og nationer og i stedet prøve at fremme fællesskabsfølelsen og forståelsen og respekten for andre. Til dette formål, viste det sig den gang, forelå der mindst talt et meget beskedent udvalg af lærebøger for børn. Og lærerne indså derfor, at hvis man gennem undervisningen ville give en global orientering og søge at understrege det sympatiske samt prøve at undgå at arbejde nationalistisk og koncentrisk ved at stille os selv og vort eget land som midtpunkt for alle betragtninger og al kultur, så måtte de selv i gang med at udarbejde egnet undervisningsmateriale (se kapitlet om orienteringsfagene). Selv om lærerne på dette område har gjort en beun-

dringsværdig indsats, og selv om der netop i de sidste år er udkommet en hel del egnede skolebøger, er lærebogsproblemet endnu langt fra løst for Bernadotteskolens vedkommende.

Undervejs er vi imidlertid blevet klar over, at hverken arbejdet på den ydre front eller et helt tilfredsstillende udvalg af lærebøger alene kan løse den opgave, skolen har påtaget sig med inden for sine rammer at formidle mellemfolkelig forståelse. Uden på nogen måde at ville forklejne arbejdet på den ydre front eller oplysning som sådan, må vi vedgå, at de første års erfaringer ikke tydede på, at dette krav kan efterkommes alene ved kontakt med udlandet og udlændinge og ved ord, bøger og film. Som det fremgår af FN-pagten, er freden ikke noget negativt, ikke blot dette at undgå krig. Den forudsætter en positiv livsindstilling, der — for at bruge pagtens egne ord — går ud på »at udvise fordragelighed og leve i fred sammen med hverandre som gode naboer«. — Dette førte på et forholdsvis tidligt tidspunkt til erkendelse af, at vi måtte arbejde dybere, end man kunne gøre det på den ydre front og med selve undervisningsstoffet. Vi indså kort sagt, at det nyttede forholdsvis lidt med en sympatisk indstilling over for sorte og gule mennesker i fjerne lande, hvis man fortsat fandt, at f. eks. pigerne var nogle »dumme tøse«, de ikke-bogligt begavede umuliusser og dem fra de små klasser utålelige — og behandlede de forskellige kategorier derefter. Vi så derfor ingen anden udvej end at begynde opdragelsen til medmenneskelighed inden for skolens egne fire vægge og her forsøge at give børnene muligheder for i hverdagen at øve sig på den. Vi gik simpelthen ud fra, at skolen — helt bortset fra dens udenlandske elever — foruden at være fyldt med ca. 500 enkeltindivider samtidig husede lige så mange racer og befolkningsgrupper som

f. eks. Europa og USA tilsammen, og at det derfor ikke var uforståeligt — eller i hvert fald ikke usædvanligt, at disse grupper i skolen kunne stå lige så skarpt, uforstående eller ligegyldigt over for hinanden, som man kender det fra udenrigspolitik og racespørgsmål. Her skal blot nævnes grupper som drenge og piger, store og små elever, børn og voksne, teoretisk begavede og praktisk begavede og danske og udenlandske elever som eksempler på sådanne grupper af mennesker, som inden for den samme skoles fire vægge kan stå aggressivt, uforstående eller — hvad der måske er det mest skæbnsvangre — komplet ligegyldige over for hinanden.

Bernadotteskolen er derfor gennem årene blev opbygget således, at børnene i hverdagen får muligheder for at øve sig på medmenneskelighed og mellemfolkelig forståelse i dette ords videste betydning, og vi viger her i ti-året ikke tilbage for at sige, at erfaringerne med denne efterhånden rationelle udnyttelse af skolemiljøets muligheder for eleverne til at øve sig på tolerance og respekt, f. eks. i forholdet mellem de to køn, mellem børn og voksne, store og små børn, danske og udenlandske og mellem forskellige begavedesgrader og -former, har været sliddet værd, idet vi hos eleverne nu almindeligvis møder en forståelse, tolerance og respekt for den enkelte og for andre grupper, en medmenneskelig indstilling, der i mange tilfælde ser ud til at holde ud over skolegården og skoletiden.

Det er med andre ord ikke for at være »moderne« eller »anderledes« — men er en simpel konsekvens af formålsparagraffens specielle krav, når alle konkurrencemotiver undgås, når mange fag er valgfrie og nogen helt frivillige, når drenge og piger arbejder sammen i alle fag og på alle arbejdsområder, når store og små, danske og

udenlandske elever arbejder sammen på alle de praktisk-produktive arbejdsområder, i elevrådet og under småbørns-praktikken, når lærere og elever på så mange områder må forhandle sig til rette enten på tomandshånd, i gruppen eller i elevrådet, og når vi i det hele taget er nået frem til den tilrettelægning af skolens rammer, indhold og arbejds- og undervisningsplan, som vil fremgå af den grafiske fremstilling på side 40—41.

— — —

Den gamle romerske filosof Seneca's sentens NON SCHOLAE SED VITAE DISCIMUS er blevet en slags generalnævner for målsætningen i de fleste skoler verden over. Denne målsætning kan Bernadotteskolen tilslutte sig helt og fuldt — vel at mærke i erkendelse af, at livet ikke er noget entydigt begreb i en så kompliceret kulturverden som den, nutidsbørn vokser op i, splittet op, som den er, i en mangfoldighed af forskellige verdener som f. eks. kulturkredse, samfundsklasser, erhverv o. s. v., — og også i erkendelse af, hvad dansk reformpædagogik's grand old man, den 80-årige seminarieforsøger mag. art. Georg Christensen fornyligt udtrykte således: »Det er en fejlslutning at mene, at »livet« er fremtiden. For en skoledreng er livet det, han lever nu, i kraft af en vældig udfoldelsestrang, der har sine egne love, og en vældig orienteringstrang, der også kan gå sine egne veje, men behøver næring hos ældre med sympati og forståelse.«

Poul Henningsen har engang formuleret en lov for, hvordan man får de rigeste evner frem hos sine medmennesker og derved hjælper dem til selvudfoldelse. Loven lyder i al sin enkelhed sådan: Man skal aldrig spille violin på et klaver!

Måtte denne lov i stadig stigende grad blive efterlevet på Bernadotteskolen.

Lokaler, elever og lærere ved Bernadotteskolen

Af C. C. Kragh-Müller.

Inden lærernes redegørelser for de erfaringer, der i de forløbne 10 år er indhøstet på de mange forskellige arbejdsområder i Bernadotteskolen, vil det være formålstjenligt at give en orientering om de ydre forhold, hvorunder der arbejdes, om elevklientellet og om lærerne, deres rekruttering og arbejdsvilkår.

Lokalerne

Ved skolens start i august 1949 lejede man af Gentofte kommune den gamle skolebygning, beliggende Hellerupvej 11. Bygningen er i slutningen af forrige århundrede opført til brug for en privat realskole, men efter at være blevet for trang og utidsvarende til dette formål overtoges den af Gentofte kommune og anvendtes i en årrække til forskellige formål — bl. a. som aflastning for den kommunale aftenskole, til evakuering af kommuneskoleklasser under krigen, til politiuddannelse o. a.

Ved lejemålets indgåelse foretoges en nødtørftig ansigtsløftning fortrinsvis bestående af opmaling af interiørrerne og specialindretning af enkelte lokaler. Klassekvotienten, der gennem årene har været konstant, blev fra starten af pædagogiske grunde ansat til 24, men det ville iøvrigt være umuligt at presse mere end 24 børn ind i klasselokalene.

Da man i løbet af de første år indså, at en tosporet skole, d. v. s. med to parallelklasser på hvert trin, måtte indbære de bedste muligheder, hvis man ville eksperimentere og gennemføre forsøg med undervisnings- og samlivsformer, måtte man overveje mulighederne for en forøgelse af lokalerne. Da

en amerikansk ven af skolen forærede den et nyt »dollargrin«, som ved bortlodning indbragte et betydeligt kapitaltilskud, blev det i 1952 muligt at erhverve naboejendommen, Hellerupgårdsvej 21, der foruden en forøgelse af friarealet gav plads til 7 klasselokaler samt skolekøkken og lægeværelse.

I 1955 købte skolen den hidtil lejede skolebygning af Gentofte kommune, og man havde fra nu af helt foden under eget bord.

Omlægningen af undervisningen for de udenlandske elever, der krævede 5 nye klasseværelser, samt udbygningen af efterskolen (8. og 9. skoleår) havde imidlertid allerede da medført en meget mærkbar lokalemangel således, at man nu i en årrække har arbejdet under uhyre trange lokaleforhold med vandreklasser og lejemål af lokale uden for skolen. Eksempelvis kan det nævnes, at lærerværelset foruden fungerer som klasseværelse, bibliotek og filmsrum. Håndgerning har til huse i et lokale, der samtidig er klasseværelse. Musikundervisningen er henlagt til et af gymnastiksalens omklædningsrum. Egentlige faglokaler udover værksteder og gymnastiksal (f. eks. til fysik, naturhistorie og sang) findes ikke, ligesom gymnastiksalen kun kan rumme en trediedel af eleverne, hvorfor alle større fællesforanstaltninger, herunder forældremøde, årsafslutning og julehøjtidelighed, må henlægges til enten Hellerup skole eller Gl. Hellerup Gymnasium, der begge har stillet sig forstående og venligt imødekommende.

Denne mangel på de nødtørftigste lokaler, det stigende behov for visse

faglokaler og grupperum og for udvidelse af værkstedsområdet, og endelig det forhold, at børn og lærere (og for så vidt også forældre) i en enhedsskole ikke har mulighed for alle at samles, er længe følt som en urimelig belastning i det daglige arbejde. Det er derfor glædeligt, at der i tiåret for skolens oprettelse er taget initiativ til — og har vist sig muligheder for en nødvendig udvidelse af skoleområdet — bl. a. ved yderligere inddragning af naboejendomme.

Eleverne

De danske elever kommer fra hele det storkøbenhavnske område og fra naboområderne afgrænset af bynavnene Helsingborg, Fredensborg, Hillerød, Allerød, Værløse, Ballerup, Glostrup, Vallensbæk og Dragør. På grund af skolens specielle start har det i de forløbne år været vanskeligt at udrydde myterne om, at Bernadotteskolen fortrinsvis søgtes af børn fra velstående hjem og af børn, der i forvejen var kollideret i andre skoler. Det skal derfor fastslås her, at ingen af delene er tilfældet.

Så vidt gennemførlige undersøgelser og et almindeligt skøn kan vise det, kommer eleverne fra et i økonomisk henseende repræsentativt udsnit af danske hjem, ligesom tilgangen til andre klasser end begynderklasserne efterhånden, som skolen har stabiliseret sig pædagogisk, er så minimal, at man har et klart overblik over denne tilgang, der absolut ikke præges af vanskelige børn. — I anden henseende, nemlig hvad angår forældrenes pædagogiske og almen-kulturelle interesser, udgør hjemmene ikke noget repræsentativt udsnit. Tværtimod — og eleverne kommer oven i købet fortrinsvis fra hjem, hvor forældrene er specielt interesserede i den opdragelses- og undervisningsform, der søges realiseret på Bernadotteskolen. — Når procenttallene for

f. eks. adfærdsvanskelige, læseretardedede og intelligenshæmmede børn er lavere — og procenttallene for f. eks. børn, der bliver i stand til at gennemføre en videregående skole, er højere her end i folkeskolen, må disse forhold naturligvis ikke alene ses på baggrund af skolens indsats — men også i høj grad tilgodeskrives hjemmenes kulturelle og følelsesmæssige klima.

En helt anden ting er så, at forældrenes specielle pædagogiske interesser erfaringsmæssigt kan være bestemt af højst forskellige faktorer, der ikke alle er lige relevante, når det gælder at fremme en positiv udvikling hos deres børn. Eksempelvis kan nævnes forældre, hvis børn absolut skal gå i en »moderne skole«, fordi deres egen skole var så »idiotisk gammeldags«, eller fordi de led personlige nederlag over for skolens krav, ambitiøse forældre eller forældre, der har misforstået den moderne børnepsykologi, eller som har hørt tale om faren for at skabe »hæmninger« og »komplekser« hos børnene ved at opstille krav, regler og forbud og bruger dette som undskyldning for en lad-stå-til-betonet opdragelse. — Selv om forældre med sådanne og lignende motiver er i mindretal, er der dog ingen tvivl om, at det intense samarbejde med forældrene, som Hans Koeller omtaler i sit kapitel, også i fremtiden er nødvendigt, hvis det på Bernadotteskolen, der i ingen henseende anser sig selv for fuldkommen, skal lykkes at koordinere bestræbelserne i hjem og skole.

Elevantallet har i de senere år ligget ret konstant på ca. 500 med en stor ekspektanceliste. Omkring 15 pct. eller ca. 75 af eleverne kommer fra udlandet og tilbringer gennemsnitlig 1,6 år i skolen. John Slinger har i sit kapitel nærmere redegjort for dette værdifulde internationale indslag i skolen. Det skal derfor her blot nævnes, at de udenlandske elever ikke, hvad mange tror,

først og fremmest er ambassadebørn, men fortrinsvis er børn af forretningsfolk, teknikere og andre videnskabsmænd, der opholder sig et kortere åremål her i landet, og at de som regel hvert år fordeler sig på 12—15 forskellige nationer fra både øst og vest.

Lærerne

Da en del af de ansatte lærere selv har ønsket nedsat timetal (enkelte faglærere underviser kun een dag om ugen på skolen), er lærerantallet så stort som 34, hvilket har vist sig at indebære store fordele såvel skemamæssigt som med hensyn til variation i undervisningen. Lærernes ansættelsesbreve sikrer dem samme løn og stort set samme pension, som gælder for kommunelærere ved Frederiksberg skolevæsen. Da alle lærere efter fælles overenskomst er tjenstgørende i samtlige frikvarterer — bortset fra en halv times kaffepause hver dag, og da der pålægges dem særligt forældrearbejde, regnes 34 ugentlige undervisningstimer for fuldt timetal. Da man ligeledes efter fælles aftale giver afkald på den timereduktion, der gælder ved Frederiksberg skolevæsen til fordel for en fælles pulje, bliver der råd til at inddrage to af de ugentlige undervisningstimer til den faste lærerkonference, der gennem alle årene har været afholdt hver onsdag eftermiddag.

Det har gennem årene været og er stadig af stor betydning for skolen, at lærerkollegiet har været nogenlunde konstant, idet fluktuationen har været forholdsvis ringe. Kollegiet er en i bedste forstand broget flok. Bortset fra lederen, der er seminarieuddannet og har pædagogisk-psykologisk eksamen fra universitetet, fordeler de 34 lærere sig uddannelsesmæssigt i følgende grupper: seminarieuddannede 12, fritidshjems-lærere 5, børnehavelærere 2, forskelelærere 1, faglærereksamen 2,

maskinskrivningslærerinde 1, artium + specialuddannelse 5, mag. art. 2 og cand. mag. 4.

En inddeling i sådanne uddannelsesgrupper giver imidlertid et helt skævt billede af lærerkollegiet, idet de fleste af lærerne foruden forudgående pædagogiske erfaringer har specialuddannelse inden for det område, hvor de arbejder. F. eks. er fritidshjemslereren i træ- og metalværkstedet uddannet som maskinarbejder, en anden af fritidshjemslererne er specialuddannet som ordblindpædagog, en af de seminarieuddannede er kemisk ingeniør, en af mag. art.'erne er jazzpianist o. s. v. o. s. v. — Iøvrigt er 10 af de 34 lærere udlændinge, heraf fra USA 5, fra Tyskland 2, fra England 1, fra Indien 1 og fra Norge 1.

Erfaringsmæssigt har det været af overordentlig stor betydning for det interne samarbejde, at lærerne får lige løn for lige arbejde uanset grunduddannelsens art og omfang.

En eksperimenterende skole giver, har vi erfaret, store og rige muligheder for den enkelte lærers initiativ og særlige evner. Men samtidig hviler der under denne administrationsform en stor ansvarsbyrde på den enkelte — bl. a. ansvaret for, at hans arbejde er i overensstemmelse med — og følger trit med skolens tendens og krav, m. a. o. et ansvar for, at hans arbejde, foruden at tjene det enkelte barn og gruppen, hele tiden står i et positivt forhold til helheden. — Til støtte for de koordinerende bestræbelser arbejdes der — iøvrigt med udmærket resultat — med en tillidsmandsordning gående ud på, at enkelte lærere med ansvar over for skolelederen virker som koordinatorende inden for de forskellige faglige områder. I samme retning virker aftalen om, at alle lærere hvert år pr. 1. april til skolelederen skal aflevere en rapport over sidste års arbejde sammen med et forslag til arbejdsplan for næ-

ste skoleår. Disse rapporter, som altså indeholder de enkelte læreres erfaringer, er tilgængelige for alle.

Uden at komme ind på de krav om faglig dygtighed, pædagogisk indsigt og personlig ligevægt, som man vel må kunne stille til enhver lærer, kan det efter disse års erfaringer fastslås, at en skoleform, som den, der søges realiseret på Bernadotteskolen, står og falder med lærernes evne og vilje til samarbejde, bl. a. fordi samarbejde og fællesskab er nogle af skolens vigtigste opdragelsesmål (børn reagerer jo som fine og følsomme instrumenter på det, deres omgivende voksne er!), og endelig fordi den almindelige erfaring, at samspillet mellem mennesker og mellem grupper af mennesker er så fintmærkende, at et brud på samarbejdsånden på et eller andet område altid vil kunne mærkes langt ud over selve konfliktstedet, har vist sig særlig tydeligt i denne skoleform.

Når vi mener i de senere år at have nået den grad af samarbejde, der gør det muligt uden irritation og alt for store svinkeærinder at fastholde den givne linie i et samspil af alle, der har med børnene at gøre (fra klasselærere, værkstedslærere, faglærere og leder til skolebetjent, skolelæge, sundhedsplejerske og sekretær), skyldes det for en stor del de faste ugentlige lærermøder, hvor alt, hvad der forekommer i skolen, kan drøftes frit og åbent. Foruden disse plenarmøder afholdes ofte gruppemøder enten om enkelte arbejdsområder eller fag eller om en enkelt klasse og dens problemer, og ved siden af disse permanente foranstaltninger er lærerne i flere år mødtes i en studiekreds, hvor de en anden eftermiddag om ugen i vinterhalvåret har gennemarbejdet faglige og opdragelsesmæssige problemer. — I denne forbindelse kommer man ikke uden om at nævne den daglige kaffepause, hvor alle lærere samles om et fælles bord, og hvor må-

ske de allervigtigste tråde i samarbejdet spindes.

Det seneste udtryk for såvel nødvendigheden af — som viljen til samarbejde har manifesteret sig i lærerkollegiets enige beslutning om hvert år at anvende 3—4 dage i begyndelsen eller slutningen af sommerferien til en samlet og tilbundsående drøftelse af hele skolebilledet. Sidste års program domineredes af rent faglige emner, idet man bl. a. gennemgik fagområderne: dansk, regning, orienteringsfag og engelsk — og for hvert enkelt fags vedkommende havde opstillet følgende spørgsmål til drøftelse:

1. Hvad er formålet med undervisningen?
2. Hvordan har vi båret os ad hidtil?
3. Er undervisningsmetoderne i overensstemmelse med skolens målsætning?
4. Hvordan er resultaterne i faglig henseende?
5. Har vi nået særlige resultater i retning af friere og mere produktiv udtryksform?
6. Trænger vi til forbedringer?
7. Hvad bør vi samle os om næste år?

Også lærernes egne problemer var på programmet, og debatten understregede den generelle erfaring, at opdragelse og undervisning i en skole som Bernadotteskolen ikke bare er noget, der formidles til børnene, men at det også — for alle voksne i skolen betyder et stadigt arbejde med sig selv.

Skal man sammenfatte erfaringerne fra lærerkollegiet kort, kan det siges, at jo friere, naturligere og sikrere, jo dygtigere og mere ansvarsbevidste vi voksne er, jo lettere går samarbejdet, og jo lettere er det at forstå børnene og deres problemer og at få dem med i et samarbejde, hvor arbejdsformen ikke præges af straf og brug af mindreværdsfølelser og konkurrencemotiver — men bygger på børnenes egne positive impulser.

SMÅSKOLEN

Ved *Karen Bentzon*

Småskolen omfatter forberedelsesklassen, 1. og 2. skoleår. — I de første par år tilbød skolen børnehavemulighed for alle de børn, der søgte optagelse, og man tog imod børnene i den sædvanlige børnehavealder. De pædagogiske erfaringer fra disse børnehaveklasser var i flere henseender yderst positive. Skolen er imidlertid ingen distrikts-skole, og da denne børnehaveordning uvægerlig ville medføre, at skolen fyldtes op med elever fra det specielle kvarter (Hellerup), hvori den er placeret, og derved få social slagside, fandtes denne ordning i modstrid med skolens formålsparagraf og måtte sannes.

Forberedelsesklassen

I 1952 etablerede man derfor i stedet en forberedelsesklasse, hvor børnene kan tilbringe året forud for den egentlige skolegangs start. Da skolen hvert år sætter to 1. klasser i gang, har altså kun halvdelen af børnene mulighed for at starte i forberedelsesklassen. Man har således i de sidste 7 år kunnet sammenligne to 1. klasser, hvoraf den ene har været sammen hele året forud, medens den anden er sammensat af børn, der ikke har set hinanden før. Dette »forsøg» har været umådelig lærerigt og kunne give anledning til mange betragtninger om betimeligheden af at knytte børnehave og skole intimt sammen. Det har i hvert fald her vist sig at være en glimrende ide med store pædagogiske muligheder. Ved sammenligninger af de to klasser, der hvert år er startet på denne ulige baggrund, standser man først og fremmest ved dette forsøgs tydelige markering af lærerfaktorens enorme betydning.

Arbejdet med børnene i forberedel-

sesklassen går først og fremmest ud på en gradvis tilvænnning til skolemiljøet, og i den børnehaveprægede beskæftigelse af dem indgår alle former for produktivt arbejde: sang, tegning, maling, modellering, papirklip, dramatisering o. a. — ofte gennemført som fællesopgaver for hele gruppen. Egentlig skoleundervisning gives ikke med undtagelse af systematisk undervisning i engelsk i 4 ugentlige lektioner à 20 minutter og i gymnastik i 2 ugentlige lektioner à 30 minutter. Denne undervisning gives af faglærere i særlige faglokaler. Ved engelsk gennemføres deltime-ordningen, og ved gymnastik er klasselærerinden med — dels af praktiske grunde, da flere børn endnu har besvær med påklædningen, og dels fordi det er værdifuldt for hende at følge børnenes reaktioner, når en anden har ledelsen. — Endelig er forberedelsesklassen naturligvis med i alle skolens fællesforehavender og indgår f. eks. i fællestime-programmet både som publikum og som aktører.

En helt anden og lige så betydningsfuld side af forberedelsesklassens funktion i skolen er den inspiration, som så små børn altid må være for enhver lærer — og for den sags skyld også for de ældre elever, så sandt som »det er udviklingens sunde linie, at vi hele tiden fastholder og vender tilbage til det oprindelige i os som menneske. Hvor langt eller højt vi end kan bringe vore elever kulturelt, så bliver det vel kun overkultur og degeneration, hvis linien til det oprindelige i mennesket og til menneskets oprindelige oplevelsesevne brister».

1. og 2. skoleår

Mest karakteristisk for småskolen er det, at børnene holdes mest muligt

sammen om den samme lærer, og at denne ved et snævert samarbejde med de få faglærere (engelsk, gymnastik og evt. produktivt arbejde) søger at skabe et så entydigt miljø for de små som muligt. Vedrørende arbejdet på alle de faglige områder henvises til kapitlerne herom.

Måske vil det dog være på sin plads her at understrege vore erfaringer om, at det i høj grad betaler sig at indstille de små skolebegyndere på, at læsefærdighed ikke kan opnås på en uge eller to, og at der kræves et stykke arbejde af barnet for at opnå denne færdighed, og endelig, at det er højst forskelligt, hvor lang tid man bruger for at lære at læse. — I de seneste år har de fleste klasselærere ventet med at begynde på den systematiske regneundervisning til anden halvdel af første skoleår. Det har på mange måder vist sig hensigtsmæssigt at lade børnene koncentrere sig om læseundervisningen, til de er godt i gang hermed. Denne ordning hindrer naturligvis ikke, at børnene også i det første skoleår på mange forskellige områder i det daglige skoleliv arbejder med »praktisk regning«. Sammenfattende må det dog her påpeges, at man ikke mindst i de første skoleår lægger overordentlig stor vægt på, at arbejdsformen er i overensstemmelse med skolens opdragelsesmæssige formål.

Lige fra forberedelsesklassen afholdes jævnlige klassemøder om gruppens og skolelivets forskellige problemer. Årsagerne til et sådant møde kan være vidt forskellige, f. eks. at Lone ikke overholder reglerne for legen og derfor er blevet sat uden for kredsen. Måske er mødet fremkaldt af noget, der er sket på skolevejen (en af de store har taget Pers hue, eller nogen har gjort nar af Kirstens frisure). Ved at få problemet frem, ved at betragte det fra forskellige synsvinkler og ved, at børnene får snakket det igennem, lykkes

det som regel at finde en løsning, der er både pædagogisk tilfredsstillende og tilfredsstillende for den enkelte og for gruppen. Ikke så sjældent er det nødvendigt at holde møde med børn fra andre klasser, og ofte aflægges besøg i en anden klasse for at få rede på ting og problemer og evt. uoverensstemmelser, man ikke har kunnet klare i skolegården, på skolevejen o. s. v.

Foruden disse af tilfældet bestemte møder holdes naturligvis klassemøder umiddelbart før og efter hvert elevrådsmøde, og det har vist sig uhyre gavnligt, at man til elevrådsmøderne, foruden de to repræsentanter, på skift sender to tilhørere, således at alle børn i løbet af småskolen har overværet et elevrådsmøde og blevet fortrolig med elevrådets funktioner.

Fra den første dag i småskolen lægges overordentligt vægt på, at det enkelte barn falder til og virkelig føler sig som ydende og nydende medlem af klassefællesskabet. Det er vor erfaring, at jo før de små opnår denne samhørighedsfølelse, jo før føler de den tryghed og sikkerhed, der er den allerbedste undervisnings- og opdragelsesbasis. Da mange gode fællesoplevelser erfaringsmæssigt hjælper med til at fremme denne almindelige samhørighedsfølelse, tager vi i småskolen tit på udflugt med hele gruppen, ligesom vi tilstræber at fejre fødselsdagene i fællesskab — evt. på skolen. Men vore lejrskole-ophold, der starter allerede fra 2. skoleår, indebærer utvivlsomt de største muligheder for at fremme fællesskabsfølelsen. Endnu er lejrskolens faglige opgaver underordnede i forhold til de sociale. Her, hvor børnene lever sammen døgnet rundt og er medansvarlige for mange af dagens praktiske arrangementer, lærer de hinanden at kende på en ny måde og får større forståelse af hinanden og hinandens problemer.



En af småskolens køkkenkroge.

Til disse ydre arrangementer kommer så alle de fællesopgaver i klasseværelset og på legepladsen, som arbejdet og samværet byder på: Fællesarbejde med fagene, forberedelse til fællestimerne, den daglige spisesituation, fester og hyggetimer med gruppen, sammenkomster med andre grupper i skolen og leg i skolegården, som læreren i kraft af skemaet er i stand til at drage pædagogisk nytte af.

Fra den første dag, børnene begynder i skolen, er der forskellige områder, som de må skiftes til at have ansvaret for: Indkøb af mælk, orden i klasseværelset, vanding af blomster, fodring af fugle o. m. a. Til alle disse job vælges altid en pige og en dreng sammen, ligesom man på alle andre områder inspirerer drenge og piger til at arbejde og lege sammen. For at modvirke en kønsdeling af gruppen viser det sig så at sige altid nødvendigt i småskolen at måtte tage problemet op på klasseforældremøder således, at forældrene kan arbejde med for dette formål, bl. a. ved at medvirke til at der ikke i hjemmene afholdes rene drenge- eller pigefødselsdage eller andre kønsdelte sammenkomster. Apropos fødselsdage, så lægges her i småskolen grunden til den »fødselsdagsordning«, der i de fleste grupper holder langt op i skoleårene: hvert barn bidrager med 50 øre til hver fødselsdag, og der må

ikke yderligere gives gaver. Fødselsdagsbarnet udvælger en dreng og en pige til at være med ved valg og indkøb af gave. I den allerførste tid må læreren som regel være med, men børnene lærer hurtigt at klare det selv. Gaven overrækkes så i klassen.

I småskolen ligger ingen faste terminer, inden for hvilke disse eller hine kundskaber og færdigheder skal være tilegnede. Den individualiserede arbejds metode i elementærfagene dansk og regning medfører her, at der hurtigt bliver stor spredning. Men der gælder den regel i skolen, at gruppen ved overgangen til grundskolen i det store og hele skal stå mål med folkeskolens faglige fordringer. Foruden et mere systematisk arbejde med sprog og orienteringsfag betyder overgangen til grundskolen også, at børnene får valgmuligheder — f. eks. allerede fra starten i de praktisk — produktive fag, hvor de kan melde sig til værksteder på tværs af klasserne. — Selv om det lille klassefællesskab og klasselæreren stadig bliver det centrale for dem, så får børnene fra nu af flere og flere muligheder for at leve med i, gøre sig gældende i og drage nytte af det større skolefællesskab. Og erfaringerne har tydeligt vist, at dette lykkes i samme grad, som den enkelte i småskolen har fået mulighed for at udfolde og udvikle sig individuelt og socialt.

GRUNDSKOLEN

Ved Gerhard Thorsen

Grundskolen omfatter 3. til og med 7. skoleår. Som omtalt tilstræber man i småskolen en samling af gruppen omkring lærer og lokale; men ved overgangen fra småskole til grundskole begynder valgmulighederne allerede at gøre sig gældende. Fra at have haft de praktisk-produktive timer i deres eget klasseværelse med een lærer åbner sig nu adgangen for børnene til på tværs af klassetrinene og efter eget valg at arbejde i de forskellige værksteder, og senere kommer tilbudet om deltagelse i undervisningen i de frivillige fag (se kapitlet herom).

Da erfaringen har belært os om, at solide færdigheder i redskabsfagene simpelthen er en forudsætning for, at eleverne kan få tilstrækkelig udbytte af den selvstændige arbejdsform, der er en af bærepillerne i Bernadotteskolens pædagogiske program, fortsættes i grundskolen med en intensiv træning på disse områder. — Efter 3. eller 4. skoleår forekommer ofte lærerskifte, idet det har vist sig af stor betydning, især for gruppens sociale liv og tilpasning til skolemiljø og indlæring, at det er specialister i småbørnspædagogik, der er klasselærere i de første tre, fire år. Medens man i småskolens undervisning i orienteringsfagene beskæftiger sig helt frit med emner, der har tilknytning enten til børnenes spørgsmål og oplevelser eller til dagens og årtidens begivenheder, gennemføres fra overgangen til grundskolen — sideløbende med en friere orienteringsundervisning — den planlagte og systematiske undervisning, som er omtalt i kapitlet om orienteringsfagene. I orienteringstimerne arbejder eleverne dels individuelt og dels i grupper — afbrudt

af fælles samling om emnerne. — Fra 4. skoleår henlægges engelskundervisningen til klasseværelset, hvor der nu arbejdes med lærebog — hidtil fortrinsvis efter klasseundervisningsprincippet, medens der i de øvrige redskabsfag (dansk og regning) anvendes en stærkt individualiseret undervisningsform gennem hele grundskolen.

Klasselærer — faglærere — tillidsmænd

Også i grundskolen fastholder man det princip, at klasselæreren skal dække så mange faglige områder i gruppen som muligt, men da skolens faglige indhold netop i grundskolen kommer til at spille en større og større rolle, er det almindeligt, at der i takt hermed sker en forøgelse af det antal lærere, den enkelte gruppe har. Foruden i de valgfrie og i de helt frivillige fag er der som regel faglærere i engelsk, sang og gymnastik, ligesom man i enkelte tilfælde anvender faglærere i regning og på specielle områder inden for orienteringsfagene. Men uanset hvor mange lærere, der er knyttet til den enkelte gruppe, så er klasselæreren altid den samlende faktor — og er det i så høj grad, at der ligger en realitet bag, når vi på Bernadotteskolen betegner gruppen med klasselærerens navn (Bents gruppe, Karens gruppe o. s. v.). Han følger de enkelte børns og gruppens adfærd og arbejde på alle områder, er medansvarlig for — og har påtaleret overfor faglærernes arbejde i gruppen, han indkalder sammen med klasseforældrerepræsentanten til klasseforældremøder — og sammen med skolelederen til fælles lærermøder om gruppen. Disse møder, hvor alle lærere, der arbej-

der med gruppen, samles for at gennemdrøfte dens og de enkelte børns problemer, har vi overordentlig gode erfaringer med. Det har vist sig meget effektivt både i faglig og i disciplinær henseende, at alle gruppens lærere finder frem til en fælles holdning, ligesom den enkelte lærer får bedre mulighed for at danne sig et helhedssyn af gruppen og dens enkelte børn.

I de første år var lærernes arbejde ofte præget af manglende koordination såvel på almenpædagogiske som på rent faglige områder. Tendensen er i de forløbne år i stadig stigende grad gået i retning af samling om visse pædagogiske og faglige hovedlinier, hvilket har ført til, at man blandt lærerne har valgt tillidsmænd, der har til opgave med ansvar over for skolelederen at være koordinerende inden for de forskellige faglige områder.

Individuelle og generelle lektier

Gennem hele grundskolen stiger kravene såvel om arbejdsmængde som om arbejdsdisciplin og arbejdsro, og efterhånden må noget af arbejdet gøres hjemme. Det drejer sig først og fremmest om træningen i redskabsfagene

(dansk, regning og engelsk), medens arbejdet med orienteringsfagene stort set er tilrettelagt, så det kan nås inden for skoletiden. Hjemmearbejdet kan enten gives i form af generelle lektier gældende for hele gruppen eller som individuelle aftaler. Det sidste er langt det almindeligste, og for at lære barnet at tilrettelægge sit arbejde, stilles der sædvanligvis ikke krav om færdiggjort arbejde fra dag til dag — men fra uge til uge. Muligheden for en sådan tilrettelægning på længere sigt medfører, at eleverne lettere føler det rimeligt og konsekvent, hvis de i tilfælde af brud på aftalen må blive hjemme, indtil det aftalte arbejde er færdiggjort.

Gruppen som led i et større fællesskab

Ganske vist fortsætter bestræbelserne de første år i grundskolen for at skabe koncentration om det lille fællesskab: gruppen, men vort hovedprincip i grundskolen er at gøre gruppen til et led i det større fællesskab: skolen. Her har organisationen af de valgfrie og de helt frivillige fag på tværs af klasserne vist sig at have stor betydning, ligesom



Der afholdes jævnlig klassemøder på alle klassetrin.



På alle klassetrin placeres eleverne i blandede grupper.

erfaringerne med at lade flere grupper arbejde sammen om specielle opgaver, hvad enten det drejer sig om faglige emner, indsamlinger, fester o. s. v., har været yderst positive. — Også fælles-timerne (se kapitlet herom) og ordningen med at kunne få hjælp af elever fra de udenlandske klasser i undervisningen i engelsk og i orienteringsfag befordrer et bredere fællesskab.

Af stor betydning for fællesskabet om gruppen og om det større samfund: skolen, er de såkaldte klasse-møder, hvor man drøfter og søger at løse fælles problemer. Mødet, hvortil der kan indkaldes af såvel elever som lærer, bliver ledet af en af gruppen valgt dirigent, som både børn og voksne skal henvende sig til for at få ordet. I løbet af grundskolen foregår der en stor udvikling med hensyn til, hvad der indkaldes til møde om, og lidt efter lidt trækker problemerne tråde ud til flere og flere af de andre grupper i skolen, og dermed kommer elevrådet og dets forgreneede arbejde mere og mere i forgrunden i det enkelte barns skoletilværelse. — Allerstørst betydning har dog nok skolens samlivsform og hele atmosfære. Det er imidlertid ting, der

bestemmes af mange samvirkende faktorer, og som det er vanskeligt nærmere at definere. Sådan noget må opleves på selve skolen. Det skal dog nævnes, at vore erfaringer tyder på, at også rent ydre forhold kan spille en rolle for atmosfære og samlivsform — f. eks. klasseværelsernes udseende og udsmykning, som vi iøvrigt gør de enkelte grupper ansvarlige for. Alle klasseværelser er indrettet som arbejdslokaler med muligheder for samarbejde. Overalt sidder børnene i smågrupper — oftest to piger og to drenge ved hvert bord.

— — —

Konklusionen af vore erfaringer på de faglige arbejdsområder i grundskolen er omtalt i kapitlerne om de enkelte faggrupper. Sammenfattende kan det derfor her siges, at vore bestræbelser for at opdrage eleverne til samarbejde og selvstændig arbejdsform og til aktivt at tage del i løsningen af fællesskabets problemer synes at lykkes i takt med skolens almindelige pædagogiske konsolidering, noget, der erfaringsmæssigt er af stor betydning for eleverne, hvad enten de ved grundskolens afslutning og undervisningspligtens ophør vælger at gå ud i erhvervslivet eller at fortsætte i efterskolen.

EFTERSKOLEN

Ved Vang Lüttge

Et af de største fejlgreb, der blev begået ved skolens start, var vel, at man ikke benyttede den enestående chance, man her havde til at bygge en skole op nedefra. Man tog straks børn ind i de 5 første klasser, og man gjorde det uden nogen form for sortering med henblik på skolens særlige opbygning og funktionsmåde. Blandt andet fik man derved mange elever, for hvem det eneste motiv til at skifte skole var det, at de havde lidt skibbrud andre steder. Dette havde blandt andre virkninger også den, at skolen efter to års levetid stod med en flok elever, for hvem undervisningspligten var ophørt, men som netop p. gr. af den brogede fortid i skolemæssig henseende i høj grad trængte til at lære mere. Da var det, man som en slags nødforanstaltning oprettede en overbygning, der muliggjorde fortsat skolegang for disse elever, den såkaldte efterskole.

Vi har stadig denne overbygning, ikke længere som en påtvunget foranstaltning, men nu fordi vi ønsker den. Vi ønsker en forlængelse af den undervisningspligtige alder, ikke for at få lejlighed til at stoppe mere traditionel skolelærdom i hovedet på børnene, men for at kunne formidle en harmonisk overgang fra skolen til livet uden for skolen hvad enten det nu drejer sig om overgang til erhverv eller fortsat skolegang andetsteds. Derved har efterskolen altså fået et andet sigte, end den havde i sit anlæg, og derfor også et andet indhold.

Det aktuelle billede er, at børnene efter 7 års skolegang har opfyldt lovens krav m. h. t. undervisningspligt. De kan så gå over i efterskolen, men adgangsbetingelserne og efterskolens indhold er på forskellige måde præget af dette skisma.

Optagelsesbetingelser

Det første, der sker, er, at såvel forældre som børn orienteres om de betingelser, hvorpå skolegangen kan fortsætte. Dette sker nogen tid før det 7. skoleårs udløb, for forældrenes vedkommende på et forældremøde og for børnenes vedkommende ved en personlig samtale med skolens leder og klasselæreren. Gennem denne samtale stilles hver enkelt elev over for spørgsmålet om hans eller hendes hensigt med at gå videre i efterskolen, hvis dette er det foreliggende ønske. Eleven får at vide, hvad skolen mener om hans eller hendes muligheder for at få noget ud af at gå i efterskolen, idet vi, når vi råder til eller fra, bl. a. vurderer, om pågældende elev kan honorere de skærpede krav, efterskolen stiller, hvad angår det ansvar, der læsses over på eleven. Her går de så at sige på eget ansvar og frivilligt i den forstand, at der ikke fra lovens side påhviler dem nogen forpligtelse til at gå i skole. I tilfælde af, at eleven ikke viser tilstrækkelig interesse for det, der bydes på, vil man ikke som i småskolen og grundskolen søge at klare problemet ved pædagogiske midler af forskellig art, men uden større parlamentaren foreslå eleven at gå ud og sammen med eleven finde frem til en mere hensigtsmæssig måde at bruge tid og kræfter på.

Efter det første år i den 2-årige efterskole sker der en deling af børnene, idet der af de to 8.-klasser formeres to 9.-klasser, hvoraf den ene er en fortsat efterskoleklasse, mens den anden er en kursusklasse, der stiler mod mellem-skoleeksamen efter eet års skolegang. Om denne eksamensoverbygning er berettiget andet steds.

Valgfrie fag

Det blev sagt, at efterskolen på forskellig måde var præget af undervisningspligtens ophør, og der er fortalt om, hvordan dette viser sig i selve adgangsbetingelserne. Det viser sig selv sagt også gennem selve udbudet af fag og den måde, hvorpå undervisningen formidles i forskellige fag.

De såkaldte redskabsfag, dansk og regning, er gjort frivillige, og det samme gælder engelsk, som børnene jo har modtaget undervisning i siden forbedringsklassen. Vi har påtænkt at forsøge tværgående undervisning i disse 3 fag, idet der dannes 3 hold i hvert af fagene, graderet efter sværhed. Børnene skal så, eventuelt ved lærerens hjælp, finde frem til det hold, der passer til dem. Foreløbig har vi kun gennemført dette i dansk (retskrivning og tegnsætning), men erfaringerne er så tilfredsstillende for både elever og lærere, at vi fra næste skoleår arrangerer efterskolens engelsk og regning på samme måde.

Fænomenet, tværgående undervisning, viser sig også i andre fag, og det skal her nævnes, at der ligger andre hensyn end blot hensynet til faglig effektivitet bag dette arrangement, idet der jo også indgår et ønske om at udvide »de sociale cirkler« til at omfatte større enheder end klassen.

Dette aspekt indgår også i P-ordningen, fællestimeordningen, forårsfesten m. m. I efterskolen kan den tillige ses i det perspektiv, at børnene nu snart skal ud i samfundet og derfor indstilles på et større kontaktfelt.

På 8. klasstrin har vi i to omgange forsøgt fælles undervisning af de to klasser i noget, vi har kaldt Emne-P, en kombination af en teoretisk gennemgang og et praktisk arbejde på værkstederne omkring et fælles emne (Indianerkulturer og Boligen jorden rundt) i to ugentlige timer. Vi har haft

stor glæde af dette forsøg og vil gå videre ad denne vej.

Tværgående og valgfrit har vi med held praktiseret emneundervisning for hele efterskolen, idet der kun kunne vælges mellem 3 emner (f. eks. klassisk musik, Den franske revolution, Astronomi), baseret på to ugentlige timer i et halvårligt semester.

Een dag om ugen foregår kursusklassens undervisning på selve skolen. Hensigten hermed er omtalt andet steds, blot skal det her nævnes, at de to 9.-klasser går til P-værkstederne som samlet gruppe denne dag, i øvrigt forsøgsvis således, at de kan gå fra det ene værksted til det andet inden for de to timer uden P-kort. Bortset fra den appel til børnenes modenhed, der ligger i denne friere ordning, så skal det tillige ses som en bestræbelse for at formidle dels en kontakt mellem de tidligere klassekammerater og dels en erfaringsudveksling, der kan være gavnlig for begge parter.

Til de ydre fænomener, der karakteriserer det at være undergivet efterskolestatus, hører også den ordning, at eleverne må forlade skolen i det store frikvarter. Denne tilladelse, der er betinget af samtykke fra barnets forældre, lægges der stor vægt på af eleverne, for hvem den står som en slags modydelse til det større ansvar, der påhviler den enkelte. Udgangstilladelsen bliver inddraget, hvis den misbruges, og hvis blot en enkelt svigter.

Særlige fag i 8. og 9. skoleår

Undervisningens efterskolepræg viser sig som nævnt også gennem selve de fag, der bydes på. Der indgår således erhvervsorientering, familiekundskab og, i forbindelse med sidstnævnte fag, børnepraktik samt desuden filmkundskab.

Erhvervsorienteringens hovedidé er hos os ikke at forsøge på at finde frem til elevens fremtidige beskæftigelse, men



Efterskolens børnepraktik rummer rige pædagogiske muligheder.

først og fremmest at give mulighed for på kroppen at erfare noget om det liv, der leves uden for skolen. At vi så tillige giver børnene mulighed for at komme ud i netop det erhverv, de har mest lyst til, og her igennem søger afklaret for dem, om det nu også svarer til forestillingerne om det o. s. v., kommer i anden række. Vi taler ganske bevidst om erhvervsorientering og stræber altså, ud fra en vurdering af vore børns behov, ikke mod en egentlig erhvervsvejledning. Børnene kommer ud i to omgange 7 dage.

I familiekundskab, der dyrkes i 9. klasse, lægges i overvejende grad vægt på samlivet i familien, mellem voksne og børn, mellem voksne og mellem børnene. Desuden kommer man ind på fagets mere traditionelle områder: Jura, boligforhold o. s. v.

Børnepraktikken omfatter 2 ugentlige timer, hvor eleverne i 9. klasse enkeltvis i en periode på ca. 12 uger er knyttet til en lærer i de mindre klasser. Bag denne ordning, der som sagt har tilknytning til faget familiekundskab og den børnepsykologi, der her berøres, ligger også et ønske om at give pubertanterne lejlighed til hos de små at opleve egenskaber, der er gledet de fleste voksne af hænde, egenskaber, som disse halv voksne måske netop er i færd med at »sætte over

styr«, med andre ord et forsøg på at hjælpe de unge til selverkendelse og selv vurdering. Vi oplever gang på gang, at børnepraktik er favorit-fag i efterskolen og har mange eksempler på, at dette arrangement har haft betydning for de unges udvikling.

Ved siden af disse fag og forskellige indslag indeholder efterskolens skema gymnastik, kulturfag og dansk stil. Angående disse fag henvises til redegørelserne andet steds, idet det dog her skal fremhæves, at de i vid udstrækning benyttes til at imødekomme og befordre den modning af de unge, som er efterskolens hovedopgave. Der er naturligvis også i efterskolen adgang til de frivillige fag uden for skoletiden, tysk og matematik.

Vi ser med optimisme på denne skoleafdelings værdi, en optimisme, som er vokset i takt med, at de gjorde erfaringer har lært os at administrere ordningen. Vi er bl. a. klar over, at vi må skærpe betingelserne for at blive optaget. Det har nemlig vist sig nødvendigt for at opnå det tilsigtede udbytte, at en vis modenhed gør sig gældende. Af samme grund og desuden for, at det formelle grundlag for efterskoleordningen — undervisningspligtens ophør — er opfyldt med det 7. skoleårs udgang, må vi være nøjeregnende med indskrivningsalderen i førsteklaserne.

DE UDENLANDSKE GRUPPER

Ved John Slinger

Noget af det mest iøjnefaldende ved den udvikling, der er sket på skolen i løbet af de sidste 10 år er det stadigt voksende antal udenlandske elever og de store forbedringer med hensyn til disse børns undervisning og øvrige muligheder i skolen. Til at begynde med meldte der sig kun ret få udenlandske elever, men efter 1951 er tilgangen steget fra år til år, og skolen har indtil nu undervist ca. 500 — i de senere år 75 — 100 hvert skoleår — kommende fra så forskellige lande som Argentina, Australien, Belgien, Brasilien, de Britiske Øer, Canada, Chile, Columbia, Czekoslovakiet, Finland, Frankrig, Holland, Indien, Indonesien, Israel, Italien, Japan, Jugoslavien, Kina, Mexico, Norge, Polen, Rumænien, Spanien, Schweiz, Sverige, Sydafrika, Thailand, Tyrkiet, Tyskland, Ungarn, USA (efterhånden har de fleste stater været repræsenteret) og Venezuela.

Arbejdet bygges op

I de første 2 år var der ingen specialarrangementer for disse børn. De blev simpelthen anbragt efter alder i de danske klasser — sommetider hos lærere med kun få sproglige kundskaber. Dette affødte naturligvis mange problemer. Dels var disse elevers skolemæssige og hjemlige baggrund vidt forskellige, og om ingen kunne man med sikkerhed vide, om deres hjem var på bølgelængde med skolens grundprincipper, og dels kunne ingen af dem tale dansk — nogle kun dårligt engelsk, og enkelte kunne slet ikke gøre sig forstæelige. Mange kom kun for en ganske kort periode, andre for at blive nogle år, men alle stillede de krav til undervisningen (f. eks. om

fransk, latin, engelsk regning, amerikansk historie o. s. v.) udover de almindelige skolefag, som til gengæld indeholdt emner og områder, som ikke var relevante for dem.

Efter lederskiftet indså man, at der måtte specialforanstaltninger til for disse børn, hvis deres skolegang i Danmark ikke skulle blive tidsspilde, og hvis navnet »Den internationale skole i Danmark« skulle dække en realitet.

Det var straks en forbedring, da de ældre udenlandske børn blev fri for at deltage i klassens engelsktimer og i disse timer blev undervist af en indfødt engelsk lærer i andre fag. Om trent samtidig startedes en halvdagsklasse for de mindste udenlandske elever under en engelsk lærerindes ledelse. Allerede året efter brød man helt med princippet med at have de udenlandske børn siddende rundt i de danske klasser, idet der oprettedes 2 engelsksprogede klasser for børn i aldrene 7—10 og 10—15 med en undervisning, der så vidt muligt svarede til hvert enkelt barns behov. Disse foranstaltninger gav hurtigt gode resultater og medførte iøvrigt en meget mærkbar stigning i tilmeldingerne af udenlandske elever — så stor, at man allerede det følgende år måtte oprette endnu en engelsksproget klasse — for børn mellem 9 og 11 år.

De udenlandske gruppers nuværende status

Den næste udvidelse fandt sted i 1957, da der oprettedes en klasse med det formål at hjælpe udenlandske ikke-engelsksprogede børn så vidt over deres sprogvanskeligheder, at de kunne overgå til de engelsksprogede grupper. Samtidig blev det nødvendigt at starte

en fjerde engelsksproget gruppe — den-
negang for skolebegyndere. De uden-
landske grupper har herefter i de se-
nere år fordelt sig som følger:

en gruppe med skolebegyndere,
en gruppe med 8—10-årige,
en gruppe med 10—12-årige,
en gruppe med 12—15-årige
efter behov en forberedelsesklasse
for ikke-engelsksprogede.

I de sidste par år har tilgangen til
de 4 engelsksprogede grupper været så
stor, at der har måttet oprettes ekspek-
tancelister, og når der ikke startes
flere grupper, hvilket ville gøre under-
visningen endnu mere effektiv på
grund af den større homogenitet, skyl-
det det udelukkende den nuværende
lokalemangel.

Hver af de engelsksprogede grupper
ledes af en fuldt uddannet engelsk
eller amerikansk lærer eller lærerinde.
På grund af den store aldersspredning
og børnenes vidt forskellige forudsæt-

ninger (de kommer fra — og skal til-
bage til hver sin skole, ofte i hver sit
land), er klassekvotienten ansat til 16,
som man dog håber engang at få råd
til at nedsætte. — De udenlandske
elever har kun de teoretiske fag i
deres egne grupper og med indfødte
lærere. I sang og gymnastik har de
danske lærere og arbejder ofte sam-
men med danske børn. På alle de
praktisk-produktive områder (værkste-
derne, musik o. s. v.) arbejder de sam-
men med danske børn, ligesom de på
lige fod med de danske elever er re-
præsenteret i elevrådet og naturligvis
deltager i fællestimerne, hvor de på
skift med danske elever arrangerer pro-
grammer. — En komité af engelsk-
sprogede og danske klasselærere har i
de sidste år påtaget sig at hjælpe med
at skabe yderligere kontakt mellem de
udenlandske og de danske elever. Man-
ge af denne komité's forslag er for-
længst omsat i frugtbringende praksis.
Her skal blot nævnes oversættelse af



Internationalt samarbejde på højeste plan.

alle opslag og af alle programmer for fællestimerne, adoptioner af udenlandske elever i danske grupper og omvendt, samarbejde mellem danske og udenlandske grupper på lejrskole, formidling af internationalt indslag i børnenes private selskabelighed o. m. a. Særlig succes fik sidste års engelsksprogede aftensammenkomster med danske og udenlandske elever med trakte-ment og underholdning på skolen arrangeret af lærerne.

Helt på linie med den service, der ydes de danske børn i form af de frivillige fag, tysk og matematik, er der oprettet frivillig danskundervisning uden for skoletiden for de udenlandske elever — i de første år med ret begrænset succes. Tilmeldingen var hvert år stor, men efter at nyhedens interesse havde fortaget sig, og det gik op for børnene, at undervisningen var helt frivillig, skrumpede deltagerantallet ind. Den væsentlige årsag hertil må sikkert søges i det forhold, at mange af de udenlandske elever i deres hidtidige skolegang ikke er vænnet til at arbejde på eget ansvar og med frie valgmuligheder. Først i det sidste år synes mødeprocenten at have holdt sig ret stabil.

Mangler, der må udbedres

Trods de mange forbedringer af de udenlandske børns undervisning og muligheder i skolen er der stadig mange områder indenfor dette specielle arbejde, der trænger til at forbedres. For det første må der skaffes plads til, at hver engelsksproget gruppe kan få sit eget klasseværelse, og bedst var det, om der kunne fremskaffes så mange lokaler, at der kunne oprettes homogene grupper uden den store spredning i alder og modenhed, der nu gør sig gældende. For det andet er der behov for udenlandske faglærere, hvilket bl. a. fremgår af følgende statistik over undervisningsbehovet i den ældste udenlandske gruppe sidste år: latin 3

elever, videregående biologi 1, fransk 6, matematik 4, oldtidshistorie 3, det moderne Europas historie 2, USA's historie 2, forskellige polske emner 2, og særlige ungarske emner 1. — Endvidere er der det store problem i den ældste af de udenlandske grupper, at hver enkelt elev møder med sin individuelle læseplan, hvilket f. eks. indebærer, at der samtidig bruges 16 forskellige lærebøger i regning og matematik. For det tredje må der skabes en endnu bedre kontakt med de udenlandske forældre — evt. ved en fastere tilknytning af dem til forældrerådet. Der holdes naturligvis klasseforældremøder, og der er livlig kontakt mellem forældre og klasselærere, men gennemsnitsvarigheden af de udenlandske elevers ophold i skolen er ca. 1,5 år, og erfaringerne viser, at forældrene ofte er så ivrige for at få noget ud af deres ophold her i landet, at tiden til deres børn bliver ret knap. Dette i forbindelse med, at alle de udenlandske elever er revet ud af deres vante tilværelse og pludselig befinder sig i et fremmed land med andet sprog, andre skikke o. s. v., nødvendiggør, at forældrearbejdet på denne front yderligere intensiveres.

— — —

Undervisningen i de teoretiske fag tilstræber, at de udenlandske elever ikke bliver sat tilbage i deres skoleuddannelse på grund af opholdet i Danmark, og trods den typiske danske beskedenhed må det siges, at udenlandske børn, der har gået her i skolen, i reglen er i stand til at fortsætte uden afbrydelse, når de vender hjem, og at ikke så få endda kan springe en klasse eller et fagområde over. Desuden viser mangfoldige breve, at det har været af positiv værdi for børnene dels at tilbringe en tid i udlandet og dels at have levet med i fællesskabet på en international skole.

Bernadotteskolen og differentiering

Ved Bent Bertelsen

Siden skolens start har vi praktiseret enhedsskoleprincippet til og med 8. skoleår. Børnene er altså ikke delt i »boglige« og »ikke-boglige« grupper eller linier, men vi har eksperimenteret meget med andre former for delinger. Vi synes nu, at vi stort set har nået en hensigtsmæssig balance mellem delinger og samling i klassen, idet differentieringen, så vidt vi kan skønne efter de foreliggende erfaringer, på intet område har præg af frasortering.

I småskolen deler vi udelukkende af *praktiske grunde* — uden at skele til standpunkter eller modenhed. Af hensyn til indlæringen af dansk og regning har vi en del timer med halv klasse, ligesom børnene i engelsktimerne er delt i to hold, der hver har en

halv time ad gangen, mens klasselæreren har det andet hold. Det har nemlig vist sig, at børnene på dette klassetrin ikke har rimeligt udbytte af en fuld undervisningstime i engelsk, hvor der til en vis grad må arbejdes efter klasseundervisningsprincippet.

I grund- og efterskolen har vi delinger *efter interesse* i de praktiske fag. Børnene går i disse timer på tværs af klasserne efter eget valg til skolens forskellige værksteder, hvor store og små, drenge og piger, danske og udenlandske, altså arbejder samtidigt.

I orienteringsfagene har vi i efterskolen også en deling på tværs af klasserne, så eleverne i 2 timer beskæftiger sig med det område, de har valgt af 3 givne. På dette klassetrin er der desuden en lignende deling i praktisk kursus (se artiklen om efterskolen).

Deling *efter standpunkt* på tværs af klasserne praktiseres kun på efterskolens frivillige fagområder. Det er ikke skolen, der deler eleverne, men eleverne selv, der vælger hold efter bl. a. at have rådført sig med læreren.

I de frivillige fag, matematik og tysk, der ligger uden for skoletiden (se kapitlet herom), starter alle på begynderhold, men hvilket hold, de senere kommer på, afhænger af deres standpunkt.

I de 2 første skoleår har vi altså delinger af praktiske grunde, fra og med 3. skoleår erstattes de af delinger efter interesser, og i efterskolen forekommer desuden deling efter standpunkt.

Inden for de enkelte klasser forekommer også delinger. Børnene i småskolen deler sig i de praktisk-produktive fag efter interesse, men de arbejder i samme lokale. Det samme sker



i reglen i de ældre klasser, når der er gruppedeling i orienteringsfagene. Desuden er vi i de senere år kommet mere ind på holddeling efter standpunkt i stavning og regning, ligesom vi i de mindre klasser har læsehold. Endelig praktiserer vi den største deling af alle, nemlig individuel undervisning.

En sådan samlet opremsning af delinger for alle klassetrin kan let give et galt indtryk. Det drejer sig nemlig ikke om så forfærdelige mange delinger for de enkelte klasser, færrest for de yngste og flest for de ældre.

Skolebørn bliver meget hurtigt klar over, at de er forskellige, og vi gør intet for at tilsløre forskellighederne, men vi taler ofte om, at nogle er gode til det ene og nogle til det andet, og at menneskeværd ikke kan bedømmes efter skolefærdigheder. Heldigvis spænder skolen nu over så stort et register, at næsten alle kan finde et område, hvor de ikke hører til de dårligste. Børnenes vurderinger af hinanden arbejder vi meget med, og vi må ofte hjælpe dem til at forstå, hvorfor f. eks. vanskelige kammerater er vanskelige. Vi modarbejder på alle fronter konkurrenceånden og lægger vægt på en forståelse og akceptering af hverandres forskelligheder. Måske derfor bliver delingerne en praktisk foranstaltning, der ikke er behæftet med nogen moralsk vurdering. Vi roser nok for fremgang, men ikke for standpunktet i sig selv. Denne atmosfære omkring delingerne forstærkes af, at børnene allerede fra småskolen er vant til delinger af rent praktiske grunde.

Det er kun lidt, vi har kunnet konstatere af uheldige virkninger som følge af delingerne. Det siger sikkert noget om holdningen, at ved de frivillige fag, tysk og matematik, er børnene meget ofte slet ikke klar over, hvilket hold kammeraterne går på. Vi føler os så sikre på den ringe skadelige virkning, at vi nok i højere grad vil gå

over til holddelingen efter standpunkt i den enkelte klasse. Men det må på den anden side pointeres, at vi har arbejdet meget bevidst på at skabe en atmosfære, så dette blev muligt.

Der kan være en fare for, at delingerne virker uheldigt ved at splitte gruppen for meget op og derved ødelægge dens sociale liv. Delinger, hvor klassen er samlet, men delt op i hold, har stort set ikke denne virkning hos os, vel netop på grund af atmosfæren omkring dem. Hvor der er mange delinger på tværs af klasserne, så man er sammen med børn fra andre klasser, vil delingerne selvfølgelig kunne virke splittende på gruppen, men det drejer sig ikke om så forfærdelig mange timer hos os. Vi har et bestemt indtryk af, at sådanne timer kan være en fordel, særlig i de ældre klasser. Det at komme ud af det sædvanlige gruppemønster betyder for enkelte af børnene større udfoldelsesmuligheder, og bortset herfra er det ikke nok at kunne tilpasse sig en enkelt gruppe, selv om vi anser det for at være det vigtigste i starten. Efterhånden giver vi altså børnene muligheder for også at tilpasse sig andre konstellationer.

— — —

Om effektiviteten af delinger, sådan som vi har praktiseret dem, er det svært at sige noget afgørende i sammenligning med den delte skole, men det kan i hvert fald konstateres, at vore elever fagligt har klaret sig pænt — også i eksamensmæssig henseende. Effektiviteten i henseende til elevernes almene og karaktermæssige udvikling lader sig desværre ikke direkte måle. Her må man nøjes med en subjektiv vurdering, men vi mener i hvert fald at have erfaring for, at det lader sig gøre at skabe et skolemiljø, hvor delinger kan gennemføres både på tværs af klasserne og inden for den enkelte klasse uden væsentligt skadelige virkninger.

DANSK

Ved Bent Bertelsen.

Efter vor undervisningsplan omfatter faget dansk: stillelæsning, højtlesning, skriftlig og mundtlig fremstilling og grammatik, medens indførelsen i litteratur hører under orienteringsfagene.

I læseundervisningen lægger vi meget stor vægt på stillelæsning. Dog bruger vi en del højtlesning i begynderundervisningen, dels letter det kontrollen, og dels har vi gode erfaringer med på denne måde at forbinde det kendte »lydbillede« med det ukendte »ordbillede«.

Vi har brugt forskellige begynder-systemer, men i de senere år er de fleste gået over til »Per og Lis«, der er specielt indrettet til individuel undervisning. Herved kan vi på et tidligt tidspunkt starte det selvstændige arbejde, vi søger at fremme hele skolen igennem. Når vi bruger dette system, starter vi med klasseundervisning, men går meget hurtigt over til individuel undervisning, idet vi dog hele tiden har en del fællesøvelser, i begyndelsen lydøvelse og senere staveøvelser.

Når begynder-systemet er gennemarbejdet, bruger de fleste børn ikke længere nogen egentlig læsebog. De har nu nået tilstrækkelig læsefærdighed til at kunne læse de letteste småhefter, og dem får de frit lov til at læse. Meget og letlæseligt stof er på dette tidspunkt mottoet. Erfaringen viser, at vi i de første år har gjort for lidt for de svagere læsere, men nu bliver de enten samlet i hold i timerne, eller også læser vi med dem enkeltvis.

Sådanne læsetimer har vi i reglen til og med 5. kl., og foruden arbejdet med de svagere læsere består lærerens opgave her i at kontrollere, om læsestoffet er af passende sværhedsgrad, og om børnene forstår indholdet. Dette gøres

ved stikprøver, og erfaringerne viser, at børnene sjældent vælger uegnet materiale. Det oplevelsesmæssige i læsningen spiller en så stor rolle, at de selv er stærkest interesseret i at få fat i passende litteratur.

De særlige stillelæsningstimer oplyser i regelen fra 6. kl., og stillelæsningen udvikles nu ved at blive brugt som redskab i de andre fag. Vi påtænker dog at forsøge med en særlig stillelæsningstræning i de ældre klasser.

Fra 4. kl. indgår stillelæsning som et vigtigt redskab i undervisning i orienteringsfagene, hvor der i vid udstrækning bygges på selvstændigt arbejde. Vi har planer om at forberede dette ved særlige læseopgaver i løbet af 2.—3. kl.

Højtlesning — stillelæsning

Mens højtlesning utvivlsomt er af ren læseteknisk værdi på begynderstadiet, er den efter erfaringerne nærmest skadelig for stillelæsningen i de højere klasser ved f. eks. at give dårlige stillelæsningsvaner. Højtlesningens værdi i sig selv anser vi derfor for at være ret begrænset, men vi dyrker den dog lidt i de ældre klasser. Vi søger her at gøre den motiveret ved at lade børnene læse en hel fortælling eller et udsnit af en bog højt for kammeraterne, så det virkelig drejer sig om at læse så fængslende, at de andre er med.

Vi har ved dette program opnået, at vore elever ligger betydeligt bedre end normalt i stillelæsning, mens det er muligt, de i højtlesning ligger lidt dårligere. Vi mener, at stillelæsningen er et af de vigtigste redskaber for den videre uddannelse samtidig med, at den giver mulighed for at skaffe sig litterære oplevelser og almene kund-



skaber. For de elevers vedkommende, der har taget mellemskoleeksamen, har vi prøvet at sammenstille stillelæsningsresultater og kvotienten for den samlede mellemskoleeksamen, og vi har fundet meget stor korrelation, således at grupperingen i stillelæsning ret nøje svarer til grupperingen af eksamensresultater. Materialet er naturligvis for lille til, at man kan slutte noget afgørende, og det kan også tydes på forskellig måde. Men det kunne tydes derhen, at stillelæsningsevnen er en meget afgørende faktor, når det drejer sig om at tage mellemskoleeksamen. Holder dette stik, kan det måske medvirke til at give stillelæsningen den placering, den efter vor mening bør have.

Mundtlig og skriftlig fremstilling

Mundtlig fremstilling har vi ikke trænet systematisk, men børnene øver sig i det ved mange lejligheder f. eks. ved klassediskussioner og elevrådsreferater og i orienteringsfagene ved små foredrag. Desuden har vi en del dramatisering, særlig i forbindelse med

fællestimerne. For tiden overvejer vi at forsøge en mere direkte træning, der primært skulle fremme den mundtlige fremstilling i almindelighed. Erfaringerne fra vore eksamenshold viser dog, at eleverne gennemgående opnår højere karakterer i mundtlig dansk end gennemsnittet.

Ved den skriftlige fremstilling lægger vi stor vægt på den produktive side, og vi bruger derfor fri stilskrivning i stor udstrækning allerede fra de mindste klasser. Til at begynde med retter vi meget lidt for ikke at ødelægge skriveglæden, men på de ældste klassetrin retter vi alt, også det rent sproglige. Foruden helt fri stilskrivning arbejdes der her også med stile med opgivet emne.

Diktater og genfortællinger bruger vi så at sige ikke, i hvert fald ikke i den gængse form. Vi anser det for vigtigt, at børnene lærer at bruge deres eget sprog og ikke får påtrykt et bestemt mønster, der meget let bliver til noget sterilt og formelt for dem, hvorved den umiddelbare og levende udtryksform dræbes. Derfor retter vi langsomt spro-

get ind, så rettelserne i nogen grad følger trit med børnenes egen sproglige udvikling. Vi synes, at børnene i almindelighed når en meget levende og personlig udtryksform.

I orienteringsfagene har vi ofte skriftligt arbejde, hvor vi også efterhånden retter på sproget og ortografien. Vi har haft mange øvelser i de ældre klasser i at tage skriftlige referater af en mundtlig gennemgang, enkelte fag er direkte lagt an på denne form, og ind imellem har vi forskellige andre former for skriftligt arbejde.

Ortografien arbejder vi som nævnt med i stilene, men vi bruger dog her først og fremmest stavelisterne, fordi det ikke viste sig effektivt nok at nøjes med stilretningen. Ved denne træning bruger nogle lærere holddeling efter standpunkt og andre fællesgennemgang af ordene, og begge metoder synes at give tilfredsstillende resultater. Herudover søger vi at stimulere børnene til at bruge ordbog.

Grammatikken tager vi i en noget forenklet form, idet den grammatik, der kræves i undervisningen i fremmede sprog, tages dér. Vi lægger i dansk hovedvægten på den grammatik, der er nødvendig for ortografi og tegnsætning, og har til det brug udarbejdet og stencileret vor egen grammatik med dertil hørende tegnsætningsmateriale.

I efterskolen har vi indført deling på tværs af klasserne i stavetræning og sproglære, således at børnene fordeler sig efter standpunkt på 3 forskellige hold. Vi har tidligere prøvet det samme system på hele skolen fra og med 3. skoleår. 9 lærere underviste samtidig — men på forskellige trin, og børnene gik så på det hold, hvor de standpunktsmæssigt passede. Fagligt fungerede systemet tilfredsstillende, men vi opgav det alligevel efter 2 års forløb, væsentligst af administrative grunde.

De stærkt retarderede børn tilbyder vi særundervisning, i regelen i den

normale undervisningstid. I begyndelsen tog vi ikke børn fra lavere klassetrin end 4.—5. kl., men nu går vi ned til 3. kl., og det er muligt, vi vil tage dem endnu yngre. Vi havde 8 på holdene i 4 ugentlige timer, mens vi nu har 3 på hvert hold i 3 ugentlige timer. Undervisningen foregår nu i et lille, dertil egnet lokale, og det ser ud til, at det ikke er uvæsentligt. Vi har ikke materiale til at kunne udtale os om den rent faglige effektivitet af undervisningen, men vi er ikke i tvivl om, at den ofte har stor mentalhygiejnisk værdi.

— — —

Alt i alt mener vi, situationen i dansk tager sig sådan ud:

Børnene klarer sig fint i stillelæsning, men knapt så godt i højtlesning og mundtlig fremstilling. Det sidste har vi planer om at gøre noget mere ud af. De har en levende skriftlig udtryksform og normalt god ortografi, men måske en lidt for usikker tegnsætning, som vi fremover vil sætte mere ind på at få i orden.



REGNING

Ved *Bent Bertelsen.*

I skolens første år blev regning taget noget forskelligt. Nogle lærere startede med klasseundervisning, andre med individuel undervisning, men efterhånden gik alle over til individuel undervisning på grund af stor spredning i standpunkter.

I de yngre klasser

arbejdedes i almindelighed med »Individuel Taltræning« som grundlag og Arvins materiale som anskuelsesmidler. Tabelindlæringen søgte vi at gøre lystbetonet ved at henlægge en stor del af træningen til arbejde med talrige spil og selvkontrollerende materialer. Der viste sig imidlertid en tydelig tendens hos børnene til fortrinsvis at beskæftige sig med de tabeller, de kunne i forvejen, således at det blev meget vanskeligt at sikre et systematisk fremadskridende arbejde på grundlag af spil o. lign. Vi konstaterede, at metoden var for lidt effektiv, og det viste sig også, at hvis børnene nåede op i de højere klasser uden at være sikre i tabellerne, blev regningen for besværlig for dem og dermed kedelig. Derfor lægger vi nu stor vægt på indlæringen af tabeller, først ved anskuelsesmidler og senere rent mekanisk. Spillene og det selvkontrollerende materiale er trådt helt i baggrunden.

I løbet af de 10 år har vi på forskellig måde forsøgt at gøre regning livsnær. Vi har haft butikker opstillet i klasser, vi har haft regning i forbindelse med lejrskoler, skolekøkken og emneundervisning og f. eks. i tilknytning til husbygning og familiekundskab. Det har vist sig, at denne form for regning kan have stor betydning for arbejdet med gruppens sociale liv, og at den kan virke som motivation og

stimulans for regning, men efter vor erfaring er den ikke tilstrækkelig til at give regnefærdighed. Der er vi henvist til at bruge regnebøger, og endnu har vi ikke fundet nogen, vi er helt tilfredse med. »Individuel Taltræning« og »Individuel Regning« er på mange måder rationel i opbygningen, men »Individuel Taltræning« bliver let en ørken for de ikke regnebegavede, hvis den bruges alene. I mangel af bedre har vi alligevel i stor udstrækning brugt disse bøger sammen med forskelligt supplerende materiale.

I de ældre klasser

fortsatte vi med andre regnesystemer, men da de ikke var specielt indrettede til individuel undervisning, var det svært at nå at forklare nye opgavetyper grundigt nok. Det viste sig efterhånden, at forklaringerne ikke kom til at sidde ordentligt fast, selv om børnene havde forstået dem i første omgang. Vi erfarede med andre ord, at enkeltmandsundervisning er en tidsrøvende affære og i henseende til vort opdragelsesmål ineffektiv. Når børnene i nogen tid ikke havde beskæftiget sig med den pågældende opgavetype, men igen skulle i gang med den, måtte den ofte forklares omtrent forfra. For at sanere disse utilfredsstillende forhold og for i det hele taget at dække eventuelle laguner i børnenes regneviden gennemførte vi en overgang følgende ordning:

2 timer om ugen underviste en halv snes lærere samtidigt i forskellige regneproblemer f. eks. decimalbrøk, aktier og obligationer, forholdsregning og fremmed mønt. Børnene gik da til den lærer, der gennemgik det, de havde størst behov for, og de blev der, indtil

de mente at beherske det pågældende område. Ved en prøve undersøgtes det, om stoffet var tilstrækkeligt godt indlært, og hvis det var tilfældet, flyttede barnet over til en anden lærer med et andet område. De resterende regnetimer foregik i klassen som individuel regning.

Fagligt fungerede systemet tilfredsstillende, men vi opgav det efter 2 års forløb, da børnene stort set havde fået dækket deres »huller«. Når vi ikke fortsatte ordningen, skyldtes det dels, at den var meget svær at administrere på grund af den stadige skiften i holdenes størrelse, ustandselig måtte nogle hold dubleres og andre ophæves, og dels at vi ønskede mere samling om klassens arbejde.

Vi gik derefter i hele skolen over til individuel undervisning, hvor vi jævnligt tog problemer op til fællesgennemgang, men heller ikke dette virkede helt tilfredsstillende på grund af den meget store spredning i standpunkter. Resultatet af disse års forsøg er derfor, at vi samtidig med fremkomsten af mere velegnede regnesystemer i stigende grad går over til holddelinger i klasserne. Børnene på samme hold følges ikke nøjagtigt ad, men de skal alle deltage i holdets fællesgennemgang, således at alt stof bliver taget mundtligt igennem på hvert hold. Denne holddeling giver mulighed for en kombination af klasseundervisningens og den individuelle undervisnings fordele. Når man ikke ustandselig skal gentage forklaringer, har det vist sig muligt at gøre dem grundigere og mere livsnære, fordi man kan tillade sig at bruge mere tid på dem. Desuden har børnene oplevet noget stimulerende i, at flere på samme tid arbejder med det samme stofområde. Dette mener vi nu kan udnyttes positivt, men man må selvfølgelig stadig være på vagt overfor konkurrencemotivet. Så vidt vi kan se, er denne undervisningsform den mest til-



Penge-regning.

fredsstillende med de forhåndenværende undervisningsmidler.

— — —

Sluttelig skal det understreges, at vore elever har klaret sig pænt i regning — også ved deres afsluttende eksaminer, men vi har stadig følt, at tingene kunne gøres bedre, mere livsnære og bydende på naturligt engagement. Vi har flere gange overvejet at bearbejde nogle udenlandske regnebøger, der i livsnærhed, anskuelighed og systematik langt overgår de hidtidige danske, men vi har endnu ikke kunnet afse tid til det. Forhåbentlig vil den forestående revision af folkeskolens indhold bevirke hårdt tiltrængte forbedringer af de danske regnebøger.

Konklusionen for faget regning bliver da, at de faglige resultater har været nogenlunde tilfredsstillende, mens vi stadig ikke er helt tilfreds med undervisningsformen og navnlig med fagets indhold.

ENGELSK

Ved Bente Agersted.

Et af særkendetegnene ved Bernadotteskolen er, at engelsk er et hovedfag — ligestillet med dansk og regning. Det påbegyndes allerede i forberedelsesklassen og fortsætter med et anseeligt timetal gennem alle skoleårene. Dette er i sig selv meget naturligt for en international skole, men erfaringerne med at give engelskundervisning allerede fra skolestarten forekommer os så værdifulde, at vi stærkt kan anbefale, at engelsk nu, hvor det at kunne klare sig på et af hovedsprogene er ved at blive en betingelse for menneskeligt fællesskab, placeres som redskabsfag i børneskolen i almindelighed.

Engelskundervisning af de mindste

er typisk for den måde, hvorpå vi i skolens første år måtte arbejde. Vi startede med at have rene faglærere, der underviste normale lektioner i de små klasser, men da resultaterne var utilfredsstillende, forsøgte vi en overgang at lade klasselærerne overtage undervisningen. Denne ordning var mere i overensstemmelse med skolens idé om, at de yngste klasser skal have flest mulige timer med en og samme lærer, men fagligt viste denne fremgangsmåde sig heller ikke særlig effektiv. Vi forsøgte derfor et år med at lade indfødte lærere turnere i de yngste klasser, hvor de i regelmæssige timer virkede dels som konsulent for klasselærerne og dels som direkte undervisere, medens klasselærerne var til stede. Ej heller dette gav de ønskede faglige resultater.

For seks år siden gik vi over til den ordning, som stadig anvendes. Takket være den deltimeordning, der i lighed med, hvad tilfældet er i mange kommuneskoler, indførtes for de yngste klassers vedkommende, kan den enkelte

klasse deles i to hold. Der deles alfabetisk — og ikke efter standpunkter. Ved at dele de enkelte lektioner opnås det, at forberedelsesklassen, 1. og 2. kl. i 4 halve lektioner à 25 minutter (og 3. kl. i 6) om ugen deles i to grupper, hvoraf den ene har engelsk og den anden dansk eller regning med klasselæreren. Det hold, der skal have engelsk, forlader klasseværelset og går op til en indfødt lærerinde, der på forskellige måder søger at give børnene et ordforråd, der gør dem i stand til at føre små samtaler. På sit program har hun forskellige lege, sange, billedbøger og billedkort, ligesom hun som anskuelige hjælpemidler anvender legetøj, dukkestuer, mester Jakel-dukker o. m. a., der kan fange børnenes interesse og giver dem engelske ord, de har brug for. Der kræves intet hjemmearbejde på dette undervisningstrin, og lærebøger benyttes ikke. I 3. skoleår skrives der dog på tavlen, så børnene her begynder at få lidt begreb om engelsk stavemåde. De har selv arbejdsmapper, som de i årets løb fylder med tegnninger og forklarende tekster på engelsk.

I de større klasser

besørges engelskundervisningen enten af faglærere eller af klasselærerne, hvis de er kvalificerede hertil. I disse klasser har undervisningsformen ikke undergået nogen større ændring eller udvikling. Der anvendes hovedsagelig klasseundervisning med brug af lærebog, men man prøver i så høj grad som muligt at følge den linie, som børnene var vænnet til i de yngste klasser, idet man først og fremmest anvender lærebogens tekster som grundlag for samtaler og diskussioner og naturligvis også som syntaks. Skriftlig engelsk bli-

ver ret hurtigt obligatorisk og anvendes ret individuelt dels som små oversættelsesstile og dels som enkelte fristile.

Vore hidtidige erfaringer går desværre ud på, at ikke nær alle børnene i de ældre klasser er i besiddelse af den talefærdighed i engelsk, som man kunne vente efter at have hørt dem udfolde sig i de yngre klasser. Det umiddelbare forsvinder, og en vis hæmning gør sig gældende. Disse forhold må naturligvis saneres, hvorfor engelsklærerne i indeværende skoleår mødes en gang om ugen for at udveksle erfaringer og resultater og for at finde frem til mere hensigtsmæssige metoder. Det er nemlig en af de mest positive erfaringer på Bernadotteskolen, at man her har kunne konstatere, at denne umiddelbarhed og spontanitet på en lang række områder kan bevares og udvikles igennem hele skoletiden. Efterhånden som de nærmede sig puberteten, stivnede eleverne i skolens første år også på de fleste andre arbejdsområder — f. eks. også på de praktisk-produktive. Men ved en stadig mere og mere hensigtsmæssig tilrettelægning af metoder og undervisningsmiljø har vi opnået at se stort set hele elevskaren fortsætte med at udfolde sig spontant og frit ikke blot i tegning, maling, modellering o. lign. — men også f. eks. i dramatisering og tilskrivning samt i arbejdet med orienteringsfagene. Vi går derfor ud fra, at der er de samme muligheder til stede i engelskundervisningen, og det er dem, vi i disse år opsøger og opdyrker.

Særlige forhold

Bernadotteskolen rummer usædvanlig mange muligheder for at gøre engelskundervisningen levende, og vi gør da også i stigende grad brug af dem. Først og fremmest har vi den chance, at eleverne hver dag kan kontakte jævnaldrende engelsktalende såvel i arbejde som i leg. Der må ofte skubbes

på af de voksne, idet vi f. eks. indleder samarbejde mellem en dansk og en engelsktalende klasse, besøger hinanden i timerne, holder klassefest sammen eller blot organiserer fællesleg i skolegården. Vi har også arrangeret fælles lejrskoler for danske og engelsktalende børn, hvor børnene deltes op i blandede arbejdsgrupper og måtte klare sig på engelsk med de voksne som konsulenter. Erfaringerne på dette område er gode i flere henseender.

Ofte »låner« man en engelsktalende elev over i klassen, for at han eller hun kan fortælle om noget, der har tilknytning til klassens arbejde, om det land, han kommer fra, om sin skole — eller simpelthen blot besvare spørgsmål stillet af klassen. — På enkelte klassetrin prøver vi for tiden en form for udveksling med de engelsktalende klasser, idet eleverne efter tur og ganske frivilligt bytter klasse et par uger. Dette synes af både sproglige og sociale grunde at være en udmærket ide, der dog kræver en masse ekstraarbejde af klasselærerne i de pågældende klasser.

I indeværende skoleår får de større klasser i en af de ugentlige engelsktimer besøg af en indfødt lærer, som har særlige evner til at få børnene til at lytte til og opfatte sproget. Engelsklæreren aftaler så fra uge til uge med ham, hvad han ønsker gennemgået i samtaleform. Denne ordning synes at give gode resultater, men det er et spørgsmål, hvorvidt der i længden kan blive råd til en sådan særforanstaltning.

Som det vil fremgå af det foregående, er det alle skoleårene igennem talefærdigheden, vi lægger vægt på. Eleverne tvinges på en måde — dels af omstændighederne og dels af os voksne til at skulle kunne klare sig på engelsk. Men som nævnt er vi ikke selv tilfredse med resultaterne og arbejder

for tiden intenst på at finde frem til mere effektive undervisningsformer i faget.

I betragtning af, at vore elever har haft engelsk i 8 år, før de går over på mellemskoleeksamensholdet, kunne man måske forvente, at deres eksamenskarakterer kom til at ligge højere end de gør — nemlig omkring gennemsnittet af engelskaraktererne fra landets an-

dre skoler. Der er imidlertid ingen tvivl om, at man ved mellemskoleeksamen væsentligst prøver andre færdigheder end dem, vi har lagt mest vægt på. Tendensen i moderne sprogundervisning og så vidt vides også i læseplansudvalgets revisionsforslag går i retning af at lægge hovedvægten på talefærdigheden. Dette kan måske tages som et tegn på, at vore bestræbelser er gået i den rigtige retning.

LEGEMSØVELSER

Ved *Lilla Bloch*.

I Bernadotteskolens første år var gymnastikken vel nok det arbejdsområde, der blev lagt mindst vægt på. Medens man indenfor de fleste andre fag sled og slæbte og søgte nye veje, kørte man blot videre med den traditionelle gymnastik. Ved lederskiftet 1951 blev skolens gymnastikform taget op til overvejelse i forbindelse med bestræbelserne på at skabe kontinuitet i det pædagogiske arbejde. Det havde allerede vist sig vanskeligt at få denne traditionelle gymnastikform til at glide ind som et naturligt led i skolens arbejde. Man måtte derfor finde frem til en gymnastikform, der var i pagt med skolens grundlæggende idéer, prøve, om man kunne finde frem til en bevægelsesform, der opfattede barnet som en helhed, kunne give det forståelse for dets egen krop og funktion og appellere til fornuft, fantasi, initiativ og følelser.

Da Gøssel-gymnastikken efter mange forhandlinger og overvejelser afløste den traditionelle gymnastik, var det et ret dristigt forsøg, idet der ikke forelå erfaringer og materiale af betydning for skolebørns vedkommende. Der har derfor naturligvis været — og er stadigvæk, mange store problemer at løse,

men trods besværlighederne er det skolens opfattelse, at de indhøstede erfaringer er så positive, at de i høj grad berettiger os til at arbejde videre med denne gymnastikform.

På Bernadotteskolen er gymnastikken placeret blandt de elementære fag. At den alligevel timemæssigt er stedbarn, skyldes den meget store lokalemangel. Det er skolens ønske at få samme antal gymnastiktimer, som folkeskolen har.

De små

I timerne i forberedelsesklassen og til en vis grad i 1. og 2. klasse har vi fri bevægelsesleg, der bygger på børnenes egen bevægelse. De kravler og kryber, de går på hug og på 4, de hopper og springer og danser i alle mulige former. Det er en slags leg — men ikke uden plan og instruktion. Gymnastiklærerens opgave er udfra børnenes egne bevægelser og ideer at udvælge og organisere, så det ikke bare bliver leg, men også får præg af arbejdsopgaver. Vi søger at inspirere dem til at udvikle deres forståelse for bevægelsen, deres fantasi og deres fornemmelse for fællesskabet.

Erfaringerne har vist, at børnene

med alderen udvikler en større og større fornemmelse for gymnastikkens praktik og teori. Vi anvender et meget varieret øvelsesstof, og hver enkelt elev udformer øvelserne efter eget anlæg og tempo. Vi har øvelser på gulvet og i redskaber, vi har danseimprovisationer, frie, i kæder og i grupper, og børnene danser med hinanden og for hinanden. Somme tider får vi drenge og piger fra de store klasser ned i salen for at danse med de små — og de store får også lov til at se de små i funktion, hvad begge parter kan lære af.

De større

Efterhånden som børnenes interesse for bevægelsen udvikles, inddrages fysiologi i undervisningen i relation til bevægelsen. Der anvendes en del billedstof, der danner udgangspunkt for

samtaler, og det har vist sig ret let at få børnene interesserede i deres egen organisme. De vil gerne høre om, hvordan den fungerer, og hvilken betydning gymnastikken har for legemsfunktionerne. I det hele taget er det vores erfaring, at motivationen i denne gymnastikform, hvor konkurrencemotivet er helt underordnet, er af den allerstørste betydning.

I enkelte klasser har vi forsøgsmæssigt indført teoritimer; her foregår undervisningen i klasseværelse, hvor man under bedre forhold med papir, blyant og bøger kan arbejde med stoffet og få tid til og mulighed for at stille og løse opgaver. I disse timer arbejdes der også med børnenes sidde- og skrivestillinger, hvilket er værdifuldt, idet børnene jo ikke direkte kan overføre deres viden og kunnen fra gymnastiksalen til



Dans indgår som et vigtigt led i legemsøvelserne.



almindelige arbejdsbevægelser uden hjælp og påvisning.

På Bernadotteskolen undervises piger og drenge sammen i gymnastik fra forberedelsesklassen til og med afgangsklasserne; og efter at gymnastikformen er accepteret af eleverne, skaber dette forhold ingen vanskeligheder. Drenge og pigers bevægelsesform er ikke så forskellig, at det ikke kan lade sig gøre at undervise dem sammen. Den fælles undervisning skaber tolerance og et naturligt forhold kønnene imellem og præger også arbejdet i klasseværelset.

Samarbejde er nødvendigt

Men gymnastiklærerens arbejde kan ikke nøjes med at foregå i salen. Hvis arbejdet skal lykkes, må der være et fast samarbejde gymnastiklærerne imellem. I den første vanskelige tid var det simpelthen nødvendigt, at skolens gymnastiklærere havde et fast ugentligt møde et helt skoleår igennem, hvor fælles arbejdsplaner blev lagt, vanskeligheder drøftet og erfaringer udvekslet.

Også mellem gymnastiklærere og klasselærere må der erfaringsmæssigt

være et fast samarbejde. Det har vist sig af værdi for klasselæreren at vide noget om barnets forhold i gymnastiksalen, uden denne viden er hans billede af barnet ikke helt, da dets mentale, sociale og personlige udvikling er så nær knyttet til dets motorik. Og det er naturligvis af lige så stor betydning for gymnastiklærernes arbejde, at de lærer barnet at kende fra de andre sider. Klasse- og faglærere arbejder derfor side om side på konferencerne om de forskellige klasser.

På forældremøderne får gymnastiklæreren lejlighed til at fortælle om gymnastikken og evt. demonstrere den med eleverne. Det har vist sig at være værdifuldt for arbejdet i salen, at forældrene er positivt indstillet til faget og ikke bare opfatter det som et rent motionsspørgsmål. Erfaringerne har vist, at mange problemer kan løses med forældrenes medvirken. Bl. a. af denne grund har skolen oprettet forældrehold i gymnastik.

For at undgå at børnene nødsages til at besøge de almindelige danseskoler hvor de i mange tilfælde tvinges ind i en voksen, unaturlig form, både motorisk og pædagogisk, som de ikke har naturlige forudsætninger for, har skolen arrangeret danseundervisning udenfor skoletiden. Her er det uddannede danselærere, der underviser i samarbejde med lærere fra skolen.

Almindeligvis gives der ikke gymnastiklæreren lejlighed til at tage sig af af særlige holdningsfejl hos børnene, og dette gælder også for Bernadotteskolen, men vi håber, at eleverne med den forståelse og viden, vi søger at give dem, vil have gode muligheder for at undgå mange af de funktionssygdomme, som vort samfund er plaget af. I vore fremtidsplaner indgår, at der på skemaet skal indføres ekstratimer for elever, der har vanskeligheder i faget, bl. a. for de stærkt motorisk hæmmede.

ORIENTERINGSFAGENE

Ved Vang Lüttge.

Kort kan det siges, at undervisningen i de første år i disse fag så decideret hvilede på arbejdsskoletanken. Alle var indstillet på, at undervisningen skulle tjene til at opdrage børnene til selvstændigt arbejde og samarbejde, og at der skulle lægges vægt på evnernes frie udfoldelse. På dette fælles fundament hvilede de enkelte læreres undervisning, der så i øvrigt udfoldede sig over vidt forskellige områder og inddrog de forskellige fag i vidt forskelligt omfang, idet der ikke eksisterede nogen læseplan.

Det kan på baggrund af denne enighed lyde mærkeligt, at intet andet fagområde har beslaglagt lærerstabens tid og kræfter i den grad, som tilfældet har været for orienteringsfagene. Utallige diskussioner mellem de enkelte lærere og mange af de ugentlige lærermøder har drejet sig herom. Megen fritid er medgået til at fremstille de fornødne materialer, og frivillige studiekredsmøder gennem et par sæsoner ydede måske det væsentlige bidrag til den ændring, der er sket i det, vi tilsigter med undervisningen i disse fag.

Denne ændring er en udvidelse af formålet fra primært at ville aktivisere til at aktivisere for et bestemt formål, eller anderledes sagt: nok fastholde aktivitetspædagogikken, men lægge vægt på valget af stof og dette stofs tilrettelæggelse.

De negative erfaringer bag denne ændring kan kort sammenfattes således:

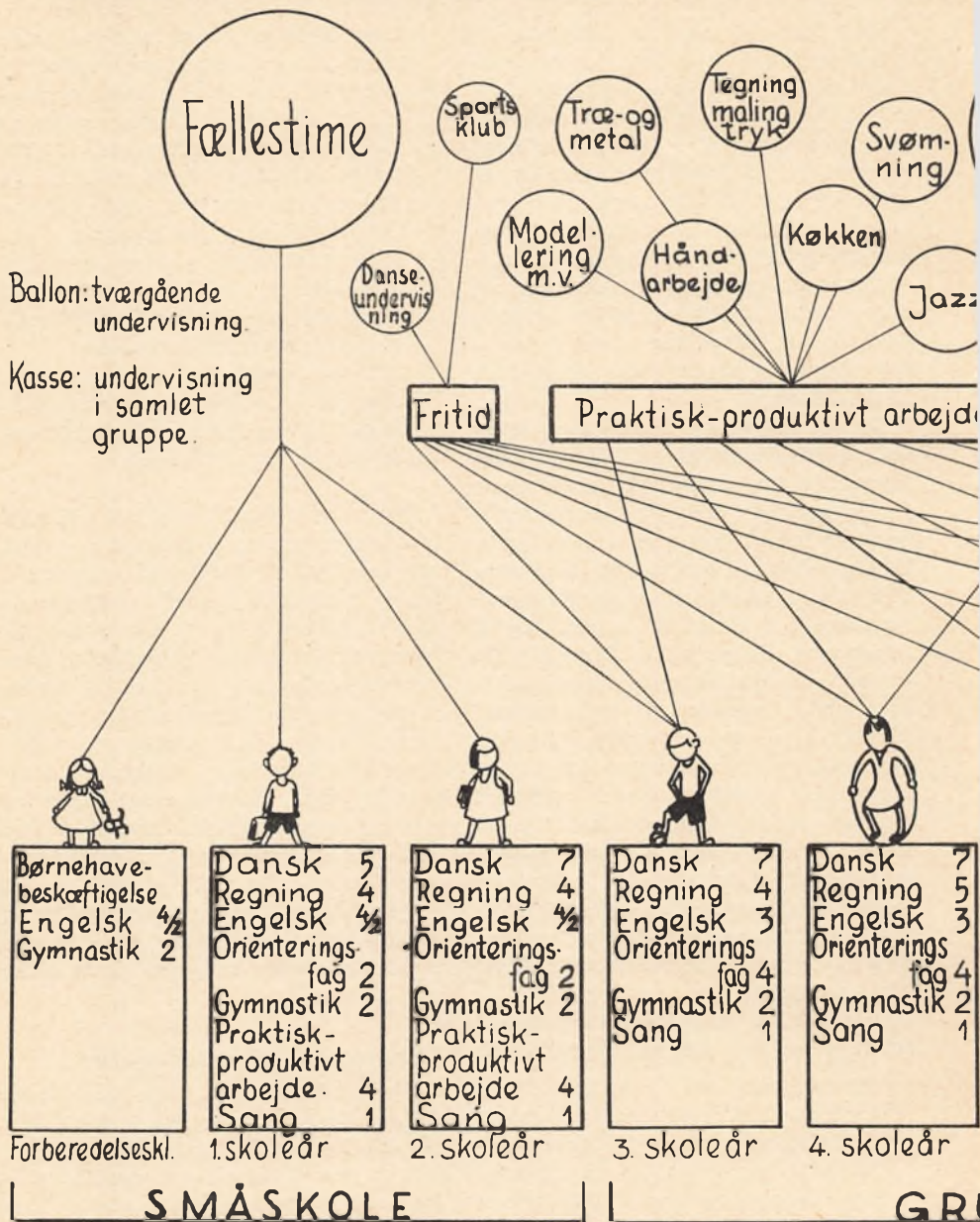
- 1) Børnene var ikke tilstrækkeligt engagerede i arbejdet, hvilket naturligvis måtte modarbejde bestræbelserne for at opnå gode arbejdsvaner hos børnene. Årsagen kunne tænkes at være, at man med en tilbøjelighed til at overvurdere spontanitetens bærekraft har lagt for ringe vægt på at tilrettelægge stoffet.
- 2) Det måtte konstateres som en mangel, at den ret tilfældige måde at vælge stoffet på bevirkede, at børnenes kendskab til de traditionelle fagområder blev ret tilfældig og lagunefyldt, en omstændighed, som af børnene følte som en urimelighed eller et savn, da de fleste af disse fag jo spiller en åbenlys rolle overalt i børnenes omverden.
- 3) Det var vanskeligt at finde egnet stof, da de valgte emner kun sporadisk kunne baseres på eksisterende faglige bøger for børn.

Det var i erkendelse af det uheldige, at for mange af børnene rent fagligt set var dårligt orienterede, at man i første omgang oprettede tværgående valgfri kurser i de 2 ældste klasser, hvor børnene fik mulighed for at lære orienteringsfagenes omfang og systematik at kende. Denne løsning var tilfredsstillende i den henseende, at børnene ikke blev ladt i stikken på dette område. Dette arrangement tillod os med god samvittighed at arbejde videre med hovedvægten lagt på arbejdsformerne, men i samme grad, som ønsket om at inddrage stoffet som et fælles og forpligtende anliggende for lærerne modnedes, kom ordningen til at virke som lapperi.

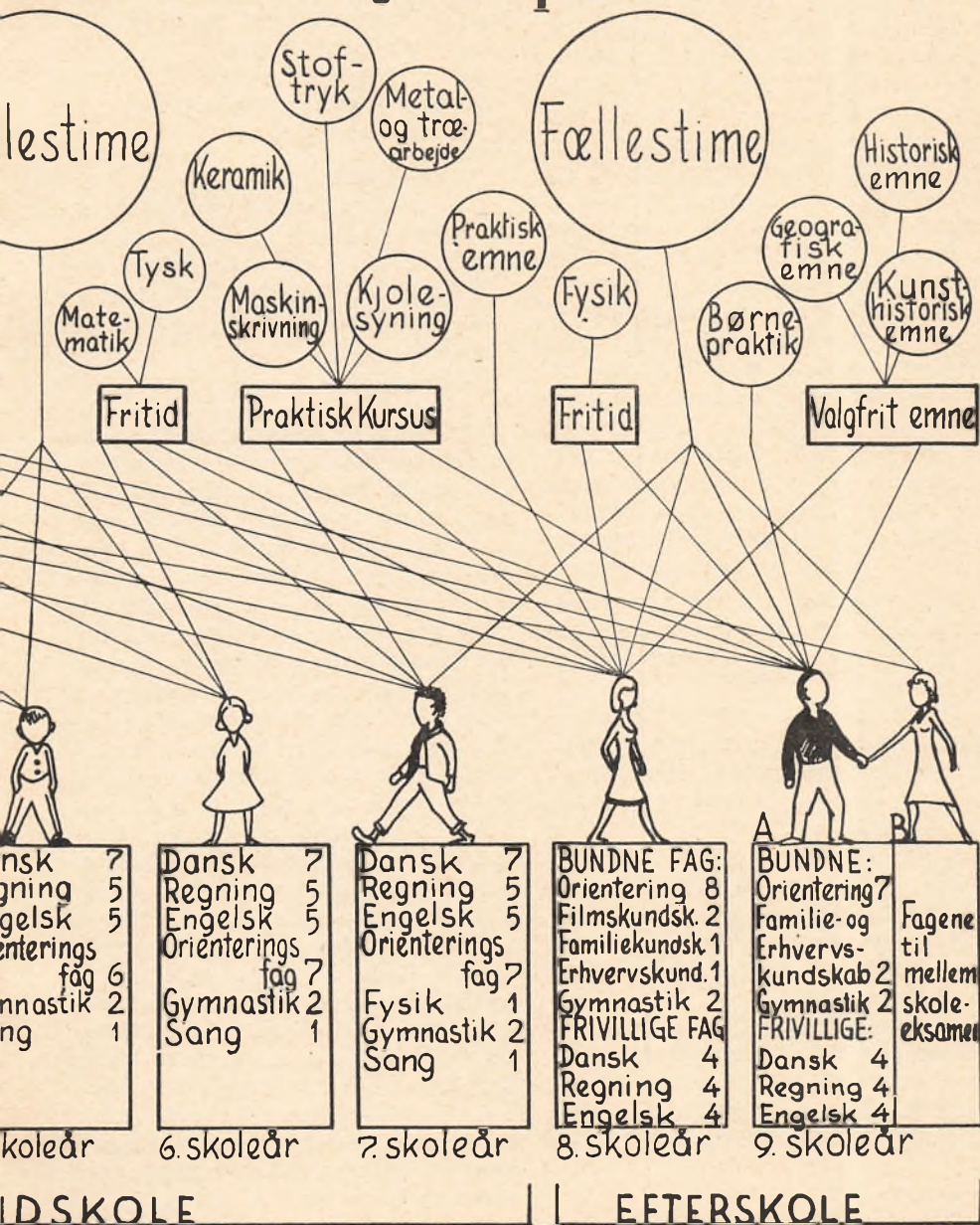
Orienteringsfagenes planlægning

På dette tidspunkt blev Elin Appel knyttet til skolen, og det skyldes ikke mindst hendes kritik og inspirerende indsats som leder af den omtalte studiekreds, at man omsider nåede frem til et helhedssyn på stoffets tilrettelæggelse, der var i samklang med vore

Bernadotteskole



s arbejdsplan



almindelige formål. Resultatet blev med andre ord en plan for denne faggruppe.

Før en omtale af denne plan skal det understreges som en positiv erfaring ved den ordning, som planen afløste, at børnene virkelig fik lært at arbejde. Dette fremgår af en efterundersøgelse af de børn, som gik over til andre skoler for at tage eksamen. Trods det faglige handicap i orienteringsfagene har de klaret sig endog udmærket. Vi må kunne tillade os at tage dette som et synligt bevis på, at de pågældende børn modsvarende det faglige handicap har haft et aktiv i form af gode arbejdsvaner. Dette taler for så vidt til gunst for den pædagogik, der lå bag resultatet, dvs. det mere ortodokse arbejdsprincip. Imidlertid gik vore erfaringer mere og mere i retning af, at børnene havde behov for en bred orientering om den verden, der omgiver dem, og at arbejdsprincipet udmærket kunne praktiseres i forbindelse med rent fagligt og tilrettelagt stof.

Planen opdeler undervisningen i kulturfagene i 2 hovedgrupper, nemlig en *valgfri* gruppe og en *systematisk planlagt* gruppe.

Den valgfri del af denne undervisning trænger ikke til nærmere omtale efter det allerede anførte, blot skal det nævnes, at man udmærket kan tænke sig en kombination af den valgfri og den planlagte del.

Den systematiske del af planen er obligatorisk for alle lærere både m. h. t. indhold og kronologi; dog kan der gives tilladelse til afvigelse fra det kronologiske.

Medens den valgfri del af undervisningen omfatter alle klassetrin lige fra forberedelsesklassen til ældste klasse, omfatter den planlagte del følgende klassetrin på følgende måde:

3. skoleår:

Globusorientering — klodens børn.
Danmarks geografi i hovedtræk.

4. skoleår:

Den øvrige verdens geografi.

5., 6., 7. skoleår:

Typegennemgang i botanik og zoologi og i tilknytning hertil fysiologi, biologi og udviklingslæren.

Verdenshistoriske perioder.

Danmarkshistorien i grundtræk.

Fysik og kemi.

7., 8., 9. skoleår:

Samfundslære, erhvervsvejledning og familiekundskab.

Indlevelse i klodens nutidsliv i koordination af fagene: historie, geografi, religion, litteratur, botanik og zoologi.

Fysik og kemi.

Man vil se, at de eneste af de nævnte fag, der ikke gøres til genstand for selvstændig behandling, men blot indgår i koordination med de andre fag, er religion, litteratur og sang. Dette skal forstås således, at disse fag ikke findes egnede til at indgå under de krav om pensum og mindstefordringer, som planen stiller til de øvrige fag. En forkyndende religionsundervisning vil man ikke finde på skolen. Vore bestræbelser må ifølge skolens natur gå i retning af at fremkalde en fordomsfri og forstående holdning til alle religioner og religiøse anliggender. I litteraturundervisningen søger vi først af alt at stimulere børnenes lyst og evne til at læse selv, og vi gør det, idet vi i skønlitteraturen ser et fremragende middel til at bibringe børnene forståelse af sig selv og andre. — Det skal tilføjes, at seksualundervisningen ikke er begrænset til bestemte klassetrin — men jævnligt tages op af klasselæreren gennem hele skoletiden. Vi behandler både fysiologiske og etiske forhold og lægger vægt på at besvare ethvert spørgsmål så åbent og fyldestgørende som muligt.

Planens idéindhold eller helhedssyn har selvfølgelig fat i skolens formåls-

paragraf. Derfor lægges der vægt på at skildre:

- 1) Menneskets placering i naturens orden,
- 2) Den enkeltes og samfundets afhængighed af globale forhold og nødvendigheden af at opfatte og tænke mere globalt end nationalt og europæisk,
- 3) Nutidsliv (med nogen historisk baggrund),
- 4) Danske forhold på alle væsentlige områder.

Ved stoffets tilrettelæggelse har vi taget hensyn til, at dets indlæring imødekommer kravet om varierede arbejdsformer og appel til børnenes aktivitet og individuelle muligheder.

Det er klart, at vi med sådanne synspunkter som rettesnor er kommet i den situation, at vi i intet fag har kunnet støtte os til en enkelt af de foreliggende lærebøger, men i den opbrydning af stoffet, som har været nødvendig, har måttet støtte os til et bredt udvalg af sådanne bøger og til supplerende stof af forskellig art. Desuden har vi i et vist omfang selv fremstillet vore materialer.

Andre indslag i undervisningen

Før en omtale af vore almindelige erfaringer i forbindelse med emneundervisningen, skal her nævnes nogle eksempler på indslag i denne undervisning, som siger lidt om det register, vi spiller på, bortset fra planens. Da de ting, der nævnes, uddybes andre steder i denne rapport, bliver det en kort opremsning:

- I forbindelse med den årlige forårsfest arbejder hele skolen med et fælles emne, der stykkes ud i småemner til enkelte klasser.
- I efterskolen har vi forsøgt at kombinere emneundervisningen med værkstedsarbejde, idet to 8. klasser gik sammen i et arbejde omkring emnet »Boligen jorden rundt«, der

blev behandlet teoretisk og praktisk, det sidste ved fremstilling af modeller på værkstederne. Forarbejdet til dette emne blev for den ene klasses vedkommende gjort på en lejrskole, hvor børnene byggede forskellige hus- og hyttetyper, som de så i øvrigt levede i under opholdet.

- I forbindelse med faget, familie-kundskab, har efterskoleklassen børnepraktik i forberedelsesklassen og de 3 mindste klasser.
- Efterskoleklasserne har i 2 ugentlige timer emne på tværs af klasserne, idet de, gældende for et halvt år, kan vælge mellem 3 muligheder, eksempelvis: klassisk musik, Den franske revolution og astronomi.
- Forældrene inddrages på forskellig måde i arbejdet, f. eks. inviteres, eller tilbyder sig, de udenlandske børns forældre til at fortælle om og vise billeder fra lande, de har levet i eller kommer fra. — Vor erhvervsorientering hviler i stort omfang på et kartotek, som elevrådet har udarbejdet, over forældre, der har tilbudt sig med værksteder, tegnestuer, oplysninger osv., ligesom den enkelte klasses forældre kan tænkes at komme og sige noget om deres arbejde.
- De udenlandske børn er blevet benyttet bl. a. i geografiundervisningen.
- Der er jævnlige udstillet ting fra fremmede lande, stillet til rådighed af forældre eller tilsendt os som ejendom fra skolens adoptions-skib.
- De ældste klasser fremstiller på tur en gårdavis, baseret på den forløbne uges avisstof.

Erfaringer

Det er allerede omtalt som en erfaring, at tilrettelæggelsen af stoffet

spiller en stor rolle for børnenes engagement i arbejdet. Lærerenes motivering er ikke nok. Fasthed i stoffets disponering og de faglige krav må også til for at give børnene tryghedsfølelse og følelse af at kunne klare tingene og få lært noget. Det er vor erfaring, at man med en hensigtsmæssig tilrettelæggelse af stoffet kan føre børnene meget dybere ind i faglige områder, hvilket måske i sig selv skaber den bedste motivering.

Det skal fastslås, at den individuelle arbejdsform nok spiller en stor rolle hos os, men at den ingenlunde er et dominerende træk. Det ville da også være en unaturlig begrænsning at pålægge sig, når man i enhver arbejds-situation mere eller mindre arbejder på to fronter, nemlig på at udvide børnenes faglige horisont og på at udvikle dem individuelt og socialt som formålsparagraffen forudsætter. Derfor ser man også både klasseundervisning og gruppeundervisning gå hånd i hånd med den individuelle undervisning alt efter, hvad man ønsker at opnå med gruppen som helhed, med den enkelte som gruppemedlem, med den enkelte for sig og med faget.

Det ses, at vi ved valget af arbejdsform i høj grad ønsker at stimulere, hvad man kunne kalde den menneskelige udvikling. Omvendt hører det med til vore erfaringer, og det er en meget vigtig erfaring efter vor mening, at det faglige kun lykkes i samme grad, som bestræbelserne på at skabe et godt socialt klima er lykkedes. Der er altså her tale om en vekselvirkning: ad forskellige veje, altså bl. a. gennem hensigtsmæssigt valg af arbejdsformer, kan den sociale faktor udvikles, og den sociale faktor virker tilbage på det faglige udbytte. Denne faggruppe egner sig i særlig grad for varierede arbejdsformer, derfor nævnes denne erfaring på dette sted.

Af stor betydning for arbejdet i disse fag er børnenes færdigheder i redskabsfagene, i særdeleshed på det tidspunkt, hvor emnearbejdet for alvor sætter ind, nemlig i 4. klasse. Vi lægger derfor vægt på, at så vidt muligt alle børnene har en passende læsefærdighed til dette tidspunkt. Vi har ligeledes erfaret, at man i god tid før 4. klassetrin bør sætte ind med lette læse-skrive opgaver for at lægge grunden til børnenes evne til at ekstrahere stof. En meget stor del af emnearbejdet er jo baseret på skriftlige opgaver eller i hvert fald på skriftlige notater, der kan danne grundlag for en mundtlig fremstilling for kammeraterne. Vi er i øvrigt blevet opmærksomme på, at vi har gjort for lidt ud af børnenes evne til at gengive et konkret stof mundtligt, idet vi sikkert har ladet os forlede til at tage for let på dette i vores glæde over børnenes evne til at udtrykke sig mundtligt på klasse-møder og elevrådsmøder om deres egne anliggender.

Endeligt skal der siges lidt om lærerfaktorens betydning for arbejdet i denne faggruppe, der jo på flere områder kræver så meget af både lærer og børn. — Vi siger om begrebet frihed i forbindelse med vores skole, at her har børnene ikke frihed *fra* noget, men *til* noget. For at denne form for frihed kan blive en realitet og noget positivt for børnene er det afgørende, dels at læreren kender sin egen begrænsning og indretter sig herefter, dels at læreren både fagligt og pædagogisk formår at afstikke grænserne for børnene. En væsentlig støtte for den enkelte lærers lutring i så henseende ligger i vort fælles arbejde på stoffets tilrettelæggelse, men navnlig i den hårdt tilkæmpede grad af åbenhed, hvormed vi diskuterer hinandens og de fælles problemer, og i den ærlige vilje, alle har til at hanke op i dem.

DE PRAKTISK-PRODUKTIVE FAG

Ved Elof Saaek

Som på mange andre af skolens arbejdsområder var tilrettelægningen af de manuelle fag i de første par år først og fremmest præget af, at man gerne ville opnå bedre resultater end den traditionelle undervisnings. På baggrund af erfaringen fra moderne arbejdende børnehaver og fritidshjem håbede man på, at også skolen kunne bevare og udvikle elevernes glæde ved at skabe frit, deres umiddelbare spontanitet og konstruktive evner.

For det første gav man klasselærerne mulighed for hver efter sine forudsætninger og evner at arbejde med ler, maling, værdiløst materiale o. m. a. i klasseværelset, og denne beskæftigelse kobledes ofte sammen med de faglige emner, klassen iøvrigt arbejdede med. Desuden indrettedes i kælderen et primitivt atelier for maling og modelering, hvor skiftevis en billedhugger og en kunstmaler kom og underviste. Klasserne skiftedes så til at besøge dette atelier to timer ad gangen. Ordningen var imidlertid utilfredsstillende i flere henseender, dels var der alt for lange pauser mellem de enkelte klassers besøg i atelieret, dels var beskæftigelsesmulighederne for begrænsede, og endelig blev dette arbejdsområde på denne måde alt for isoleret fra helheden.

Ved reorganiseringen af skolen i 1951, hvor hovedformålet var at søge skolen opbygget som en samarbejdende helhed efter fælles linier, var det naturligt, at netop det praktisk-produktive arbejdsområde blev taget op til alvorlige overvejelser med henblik på dets placering i helhedsbilledet. Disse overvejelser førte til en radikal omlægning — såvel med hensyn til de pædagogiske principper for arbejdet som med hensyn til organisation og lokaleindretning.

Da der i lærerkollegiet var en større gruppe med pædagogiske erfaringer fra børnehave-, fritidshjems- og fritidsklubarbejdet, hvor det frie skabende arbejdes princip i mange år har været knæsat, kom deres erfaringer i høj grad til at være medbestemmende ved reorganiseringen af dette arbejdsområde, der i det følgende for nemheds skyld — og som tilfældet er i skolen — benævnes slet og ret med P. Da P uden sammenligning er det arbejdsområde i skolen, der såvel pædagogisk som administrativt bryder mest med den traditionelle skolebillede, og da det samtidig er på dette område, skolen i løbet af de 10 år har høstet de sikreste erfaringer og resultater, vil den følgende redegørelse blive ret udførlig.

Den pædagogiske baggrund

Det grundlæggende princip på P-området kan kort udtrykkes i ordene: frit skabende arbejde. Vi har i de 10 år erfaret, at disse ord er andet og mere end pædagogiske slagord. Det har i mange henseender vist sig overordentligt værdifuldt og udviklende for børnene, at de gennem hele deres skoletid har muligheder for at arbejde ud fra deres egne evner, anlæg og interesser — og ikke ud fra en af voksne fastlagt arbejdsgang og modelrække med bestemte ting og færdigheder, der skal læres på ganske bestemte tidspunkter. Det har bl. a. vist sig hensigtsmæssigt, at de enkelte børn får muligheder for at beskæftige sig med de materialer og værktøjer, der i øjeblikket er aktuelle for dem, og det er en generel erfaring, at muligheden for selv at stille sig opgaver og selv at bestemme målet i reglen fører med sig, at børnene prøver deres evner til den yderste

grænse og undervejs oplever det, man med et florumvundet udtryk kalder arbejdsglæde. Når vi voksne erkender, at børnene i deres frie skabende arbejde næppe kan komme ud over deres temperament og deres erfaringer og viden i øjeblikket, må vi derfor give afkald på at ville bestemme, om en fremgangsmåde er rigtig eller forkert, eller om resultatet af et barns skabende virksomhed er godt eller dårligt. Vi kan kun rådgive — og lade børnene lære af deres fejl, men det er vor erfaring, at denne holdning og arbejdsform giver gode muligheder for at bevare og stimulere børnenes selvtillid og tro på egne evner og muligheder igennem hele skoletiden.

I samme grad som samfundet er blevet industrialiseret og storbytilværelsen kompliceret, er børnenes muligheder for at indhøste erfaringer med tingene og materialerne, deres beskaffenhed, muligheder og tilvirkning, blevet formindsket. Vi ser det derfor som skolens opgave at give børnene muligheder for igennem egne oplevelser — og ikke kun gennem abstrakte forklaringer at gøre disse erfaringer. Hertil kommer, at det moderne menneskes fritid er så rumme-



Her er arbejdsprocessen det afgørende.

lig, og bliver det i stigende grad, at den for menneskets egen skyld må fyldes med andet end passiv modtagelse og reproductiv aktivitet. Det er bl. a. sådanne overvejelser, der ligger til grund for, at det på dette arbejdsområde er selve arbejdsprocessen, virketrangens tilfredsstillelse og muligheden for at blive dus med materialer og værktøj, der må have første prioritet.

Når man ser børnene arbejde i vore værksteder, kan man ikke være i tvivl om, at det, der foregår, først og fremmest er eksperimenteren og indsamling af erfaringer. Resultaterne spiller i mange tilfælde — også for børnene selv — en underordnet rolle. F. eks. havde vi engang fået en hel del glasrør af en af forældrene. De blev alle over værkstedets Bunzen-brænder pusket op til de underligste former, trukket ud i lange tynde rør, blev bundet i knuder og trykket sammen. Men fælles for dem alle endte de som glasskår. Arbejdsresultatet var altså ud for den almindelige betragtning pauvert, men når de pågældendes børn herefter ser ting af glas, så har de erfaringer, der kan sige dem noget om materialets beskaffenhed, tilvirkning og muligheder. Der kan heller ikke være tvivl om, at det barn, der selv har prøvet at forme leret, dekorere det, være med til at anbringe det i ovnen og har oplevet spændingen, om brændingen lykkes, har en mere righoldig tankerække, når det ser keramik eller porcelæn, end børn, der ikke har sådanne erfaringer. Der har iøvrigt vist sig store forskelle dels i måden, hvorpå denne eksperimenteren og indsamling af erfaringer foregår, og dels i tiden, der bruges dertil. For nogle børn foregår det tilfældigt og ubevidst, for andre kan det dreje sig om en bevidst og i nogle tilfælde langvarig fordybelse i et bestemt emne eller område. Eksempelvis kan nævnes to drenges 3—4-årige samar-

bejde om skibe. Det begyndte enkelt og småt med et bræt med en mast af træ og en ræling af søm. Så snart dette — det første — skib var færdigt, blev det næste påbegyndt. Det udstyredes med flere detaljer. Da dette var færdigt endnu et skib — endnu et skib — endnu et skib — ialt 18—20 skibe, hvis fabrikation kun nødtvungent blev afbrudt af de jule- og fødselsdagsgaver, de synes, det var nødvendigt at lave selv. Under arbejdet med skibene foretoges i fritiden studier i bøger om skibe, cykelture til søfartsmusæet på Kronborg o. a., og skibene forsynedes efterhånden med mandskabsrum og møbler, proviantkasser, rigning og sejl (syet i håndarbejdsværkstedet). De sidste skibe blev kobberforhudet og blev i det hele taget mere og mere »rigtige«. Denne skibsperiode betød for ingen af de to drenge ensidighed, men efterhånden som arbejdet skred frem, opdagede de nye muligheder, deres evne til at gøre tingene bedre voksede, og den tilfredsstillelse, de herved fik, var af stor betydning for dem — også langt ud over værkstedet, hvor de efterhånden arbejdede med det større og større materialeområde: træ, metal, maling, stof, sejlgarn, støbning, glas o. m. a.

Selvom arbejdsprocessen og muligheden for at eksperimentere og gøre erfaringer altså er det vigtigste indhold på P-området, er arbejdsresultaterne naturligvis ikke ligegyldige for børnene. Det har gennem årene vist sig af stor aktiviserende betydning, at børnene kan gå i gang med ting, de i øjeblikket har brug for, og at de kan tage alle ting med hjem, så snart de er færdige, og ikke skal vente til skoleårets afslutning. Med denne ordning har man måttet give afkald på at vise, hvad der laves — f. eks. på udstillinger, ligesom »produktionen« i værkstederne efterhånden er blevet så omfattende og righoldig, at en skriftlig redegørelse for



Ole laver sig et forstørrelsesapparat.

kvantitet og kvalitet aldrig vil kunne dække hele billedet.

P-ordningen

Ved reorganiseringen skulle man altså søge at opbygge en ydre organisation af P, der kunne imødekomme så mange af disse principielle krav som muligt — uden at den blev for dyr, uden at den greb forstyrrende ind i skolens plan og skema og uden at stille for store krav til lokaler — men samtidig sådan, at den på een gang blev mest mulig nuanceret og dog enkel og overskuelig for både børn og voksne. Desuden skulle en sådan organisation imødekomme skolens almindelige krav om, at børnene på så mange områder som muligt har lejlighed til at mødes og arbejde sammen på tværs af klasserne — uanset alder, køn og nationalitet.

Allerede under forberedelserne var man klar over, at de betingelser, der blev fastsat for en forsøgsperiode, uomgængeligt måtte overholdes gennem pe-

riden, hvis forsøgene skulle vise noget reelt. Der var alt for mange lærere implicerede i forehavendet til, at det undervejs kunne tage form efter deres forskellige temperament og skiftende initiativ og forslag, ligesom børnene ville være dårligt tjent med et arbejdsområde, hvor muligheder, betingelser og krav svingede fra uge til uge eller fra måned til måned. Det er ikke for stærkt sagt, at den første P-ordning, efter at den var blevet vedtaget i lærerkollegiet, blev gennemført autoritært. Efter det første år, skoleåret 51—52, blev resultaterne gjort op og drøftet indgående i lærerkollegiet og med elevrådet, og der herskede enighed om, at det skabte grundlag og den gennemprøvede organisation havde vist sig at være holdbar og at indebære de ønskede muligheder. Det bør i denne forbindelse fastslås, at forsøgets heldige gennemførelse i høj grad beroede på de enkelte P-læreres evne til samarbejde og vilje til at lade ensartethed i arbejdsformen og i alle andre ydre forhold vedrørende komplekset gå forud for egne personlige synspunkter.

På det grundlag, der her var blevet skabt, hviler den nuværende P-ordning,

der fra år til år stadig er undergået de ændringer, som de indhøstede erfaringer har inspireret til. Man har samlet timerne i sløjd, tegning, håndgerning, skolekøkken, frie øvelser og nogle af sang- og gymnastiktimerne i en pulje. Børnene går så fra og med 3. skoleår til disse timer efter eget valg og på tværs af klasserne — drenge og piger, store og små, danske og udenlandske sammen. Deres valgmuligheder er: Modellering m. v. — Træ og metal Tegning, maling og tryk — Håndarbejde Køkken — Jazz

Svømning (i Øbrohallen)

Alle P-timerne er skemamæssigt placeret som dobbelttimer, da en enkelt time er for kort tid til at komme igang med — og virkelig fordybe sig i en opgave, ligesom oprydning o. a. også tager tid. I grundskole og efterskole er der afsat 6 ugentlige timer til formålet. Hvert barn har et P-kort for hver gang i ugen, de går til P — altså ialt 3 kort. Ved hvert skoleårs begyndelse modtager eleverne deres 3 P-kort af klasse-læreren, og kortene afleveres på de værksteder, hvor det enkelte barn ønsker at arbejde. P-læreren påfører værkstedsbetegnelse og ankomstdato, og

BERNADOTTESKOLEN			
Navn	Peter Hansen		Gr. Astrid Tirs dag Hold II
(modellering) Alex	20/8.	7/10	denne side bruges kun ved årsopgørelsen.
(køkken) Bent	7/10.	13/2	
(træ-metal) Elof	13./2.	16/5.	
(modellering) Alex	16/5.	/	
	/	/	
	/	/	
	/	/	
	/	/	
	/	/	
	/	/	Elof :
			Alex :
			Joner :
			Bent :
			Nina :
			Adrian :
			Kaj :
			Skift :

kortet anbringes i en synlig reol, hvor det står, indtil eleven vælger et nyt værksted. Eleven får så kortet udleveret med afgangsdatoen påført. P-lærerne modtager kort, indtil værkstedets maksimumtal er nået. Maksimumtallet er udregnet ved, at man dividerer antallet af børn, der har P-timer på det pågældende tidspunkt, med antallet af værksteder. Til det fremkomne tal lægges 1 for hvert værksted. Denne ene overskydende plads giver mulighederne for at flytte rundt.

P-ordningen er bundet til et sæt meget faste regler, der har taget form i takt med indhøstede erfaringer. De følges slavisk, og ikke i nogen situation ser man bort fra dem. Var en regel illusorisk, blev den strøget eller ændret. Denne konsekvens kan ved en overfladisk bedømmelse se stiv og bunden ud, men vi har konstateret, at den indebærer de største muligheder for fri individuel udfoldelse, idet den bl. a. sikrer, at alle får lige muligheder, og at ingen får fortrin på bekostning af andre. — Reglerne foreskriver pligter og rettigheder for såvel elever som lærere. Foruden at være oplået i hvert værksted, hænger de — sammen med en oversigt over valgmulighederne — i hvert klasselokale.

P-reglerne

Da reglerne ikke alene tjener formålet at få P-ordningen til at glide — men også i høj grad tilstræber at få selve ordningen til at virke opdragende, vil det være naturligt at kommentere nogle af dem:

ad 1. Da de børn, der har deres kort i et værksted, har krav på alt, hvad dette værksted og læreren kan yde, kan gæsteoptræden ikke tolereres. Reglen indeholder derfor krav til både børn og lærere.

ad 2 og 3. Reglerne sikrer børnenes ret til at blive optaget i et værksted uanset lærerens personlige stilling til

P-regler.

1. De enkelte børn skal opholde sig i det værksted, hvor deres kort er — andre afvises af læreren.
 2. Hver P-lærer skal tage imod kort, indtil maximumstallet er opnået.
 3. De enkelte børn bestemmer selv, hvornår de vil flytte til et andet værksted — kortet flyttes med.
 4. Er der ikke plads i et værksted, kan man indskrive sig på ventelisten. Der sendes bud efter den, der står øverst, så snart der bliver plads.
 5. Er man påført ventelisten, og der bliver plads, skal man flytte, hvis der ikke er ledige pladser, hvor man er.
 6. Arbejder, hvortil skolen har stillet materialer til rådighed, skal laves færdige på skolen, før de tages hjem.
 7. Værktøj og tilbehør til værkstederne skal blive der.
 8. Materialerne forvaltes af de respektive P-lærere. Klasselærerne kan, efter forhandling med P-lærerne, hente materialer til brug i klassen.
 9. Skiftet foretages indenfor de første 5 minutter af hvert hold. Der er ikke frikvarter i P-timerne.
 10. Børnenes klasse er deres egentlige hjemsted på skolen, hvorfor de i det store frikvarter henvises til klasserne.
 11. Alle tvivlsspørgsmål angående P ordnes i samråd med Elof.
- NB. En forudsætning for P-ordningens gennemførelse er, at alle nøje overholder de vedtagne regler. Gøres dette, vil P kunne afvikles, uden at organisationen vil virke hæmmende.

dem og til deres evner og muligheder. De skal ikke spørge om tilladelse til at komme, ligesom de selv bestemmer, hvornår de vil flytte. Det er noget fundamentalt for ordningen, at børnene er helt klare over denne frihed og ved, at læreren ikke har nogen magtmidler til at anfægte den.

ad 6. Reglen sikrer skolen mod at blive materialecentral for hjemmeindustri.

ad 8. Reglen sikrer en rimelig fordeling af materialerne, som P-lærerne iøvrigt selv indkøber efter forud godkendt budget. p. t. 150 kr. om måneden pr. værksted (herfra undtaget jazz og svømning); endvidere indebærer den, at klasselærere eventuelt kan hente nødvendigt materiale til emnearbejde i klassen eller fellestimen. Sådanne arbejder må godt laves i P-timerne — men kan ikke pålægges børnene som pligt.

ad 9. Skiftet, der tales om, er skiftet fra klasse til P.

ad 11. Reglen sikrer, at alle tvivlsspørgsmål søges løst ud fra det samme grundsynspunkt. Det har gennem årene vist sig som en udmærket sikkerheds-

ventil både for børn og voksne, at konflikter imellem lærere og børn søges løst ved, at begge parter sammen forklarer sagen for en uvildig trediemand og sammen med ham finder en acceptabel løsning. Bortset fra ganske enkelte tilfælde har det i de forløbne år været muligt ad forhandlingens vej at løse de opståede konflikter — både når det var et barn, der var »den anklagede« — eller en lærer. Fremgangsmåden har iøvrigt vist sig at være lettere at acceptere for børnene end for de implicerede voksne. Det er ikke altid let at give slip på sin autoritet — sin magt, men det har vist sig absolut nødvendigt for at skabe det rette klima for fri udfoldelse af de skabende evner. Da meget af det, der kaldes disciplinkrise vel i sit inderste væsen er oprør mod autoritet, må vi konstatere, at vi har fået kontant betaling for den magt, vi har givet fra os, idet der uhyre sjældent forekommer disciplinbrud i værkstederne.

Værkstedernes indretning

Alle værkstederne har navn efter læreren — og ikke efter beskæftigelsen (oppe hos Alex, nede hos Adrian o.s.v.). Fælles for dem er værkstedspræget, idet man ved indretningen bevidst har undgået sløjdsals-mønstret. Der er overalt åbne reoler, og værktøjet hænger frit fremme. På skuffer og skabe er der tydelige anvisninger om indholdet således, at børnene selv kan finde tingene og tage dem. Materialer eller værktøjer, der af økonomiske eller andre grunde må udleveres af læreren, er særlig afmærket. Af pædagogiske og praktiske grunde er hvert enkelt værksted opdelt til forskellige formål, hvorved opnås, at værktøjets og materialernes placering bliver mere hensigtsmæssig, oprydningen lettes, lærerens oversigt bliver bedre, og børnene deler sig naturligt til de forskellige arbejdsområder. Det, at de enkelte arbejdsste-



Der arbejdes i gasbeton.

der i værkstedet er special indrettede og intakte, virker inspirerende. F. eks. er der i Alex' værksted et lille afsnit (under en trappe) for to elever med værktøj og udstyr til at hugge i sten og gasbeton, et bord med tilhørende værktøj til fletning af peddigrør — med plads til 3, en drejeskive til 1, et bord med plads til 3, der vil lave glasmosaik, et bord med plads til 3, der vil arbejde med bønner, perler o. l. til kranse, 4-5 kavaletter og et marmorbord med plads til 8, der vil modellere, og en disk til 3, der skal glasere og dekorere keramik, ligesom ovennævnte til brænding er anbragt i selve værkstedet.

Ligesom de enkelte pladsers antal i værkstederne i nogen grad er bestemt af behovet — sådan også med værkstedernes opbygning og indretning. De har simpelthen udviklet sig og taget form efter behovene i den rækkefølge, de meldte sig, og efterhånden som vi mente at kunne imødekomme dem. Værkstederne er altså ikke færdige resultater af arkitekters og håndværkeres arbejde — men er under primitive former og med primitive materialer bygget op af lærerne selv. Det er ikke først og fremmest af økonomiske grunde, at der i værkstederne kun er et begrænset antal af de forskellige værktøjer og af pladser på de forskellige arbejdssteder. Med denne indretning forebygges bl. a., at for mange elever beskæftiger sig med det samme og måske derved fristes til kopiering og reproduktion, ligesom børnene nødes til at skulle indrette sig efter hinanden, vente på hinanden og i det hele taget tage hensyn til hinanden. Der er ingen, der har ejendomsret til et bestemt stykke værktøj — kun brugsret, og så snart det ikke mere bruges, må en anden låne det. Dette samarbejde omfatter som nævnt både store og små, danske og udenlandske, drenge og piger, dygtige og mindre dygtige. Vi har



I keramikværkstedet.

gang på gang erfaret, at det er en lærerig oplevelse f. eks. for en stor dreng at måtte forhandle med en mindre dreng eller pige om at måtte låne det værktøj, han eller hun bruger. I det hele taget medfører denne værkstedsorganisation, at der ustandselig og af sig selv opstår situationer, hvor det er naturligt — og iøvrigt i de stores egen interesse — at hjælpe de mindre, ligesom de små her igennem får mange positive erfaringer med de store.

De forskellige værksteder

Arbejde med modellering, keramik, mosaik, stenhuggeri, bast, peddigrør, perler, bønner og værdiløst materiale foregår »oppe hos Alex«. Om dette værksted se iøvrigt ovenfor.

★

Maling, tegning, farveklip, stoftryk, andet tryk og læder- og plasticarbejde foregår »oppe hos Nina«. Her er det naturligvis først og fremmest individuelt arbejde, der præger værkstedet, men ligesom i de øvrige værksteder er der rig lejlighed til samarbejde om fællesopgaver. Det sker således ofte, at flere børn arbejder sammen om et bil-



Fra tegne- og maleværkstedet.

lede, en billedbog o. l., ligesom de fælles dekorationsarbejder, som emnegenemgang i klassen eller fællestimen lægger op til, naturligvis kan udføres her. Det er dog helt frivilligt for børnene, om de vil bruge deres P-timer til disse formål. Klasselærerne har som nævnt mulighed for at hente materialer til løsning af sådanne opgaver ned i klasseværelset.

★

Syning, maskinsyning, broderi, strikning, kludeklip m. v. foregår »ovre hos Joner«. Desværre har dette værksted hidtil måttet have til huse i et lokale, der ved siden af anvendes som klasseværelse, ligesom andre forhold har medført, at området ikke har fungeret helt tilfredsstillende, hvorfor man agter at tage det op til drøftelse med henblik på bedre betingelser.

Jazz dyrkes »nede hos Adrian«, hvor der er mulighed for oplæring på et eller flere af jazzorkestrets instrumenter (trompet, trombone, klarinet, piano, og trommer) samt for sammenspil.

Udviklingen i dette værksted er typisk for den måde, hvorpå man har måttet eksperimentere sig frem på mange af skolens områder. Der startedes med »skrammelorkestre«, der senere suppleredes med blokfløjtespil, og en overgang dyrkedes der rytmemusik med klaver og primitive instrumenter som f. eks. marimbaer, rytmetrommer og kalabas'er. Disse metoder gav hver for sig børnene megen musikglæde og inspirerede dem til aktivitet, men fælleles for dem var, at de i det lange løb ikke gav tilstrækkelige muligheder for børnene til at videreudvikle sig på det musikalske område. Først da værkste-

det overtoges af en højt kvalificeret jazzmusiker, der var i stand til teknisk at oplære børnene på de forskellige instrumenter, kom der skred i tingene. Fremgangsmåden er nu den, at børnene på »færdig« musik søger at opnå den grad af teknisk kunnen, der er nødvendig for dels at spille sammen på et højere plan og dels at frigøre sig i improvisationer. Værkstedet har, siden man tog jazzen op, befordret en musikalsk aktivitet, man ikke havde turdet drømme om, og det vrimler nu på skolen med såvel »individuelt udøvende« som med små ensembler, der på skift fremturer ved fællestimer, skolefester og ved mange andre lejligheder både i og uden for skolen.

★

Køkkenet ledes af Bent, hos hvem der kan arbejdes med alt, der hører til i et køkken. Arbejdet her adskiller sig fra de øvrige værksteder ved, at der

ikke arbejdes enkeltvis — men i familier à 4 elever, der altså må enes om, hvad de vil lave, og iøvrigt tilrettelægge deres arbejde, så alle kan være med. Men også arbejdet i køkkenet hviler på den frie skabende virksomheds princip. Der er her muligheder for den samme eksperimenterende holdning og for børnene til selv at høste erfaringer, og der er iøvrigt lige så mange opdragelsesmuligheder som i de øvrige værksteder. Det er i lige så høj grad drenge som piger, der søger køkkenet, hvilket af børnene opleves som noget helt naturligt. Måske har det her spillet en rolle, at køkkenet ledes af en mand.

Det ofte ubehagelige pligtarbejde, der følger med at skulle lave selv spændende retter (købe ind, skrælle kartofler, vaske op o. s. v.), opleves naturligvis ikke altid af børnene som noget spændende og sjovt — endsige frit skabende, men P-ordningens konse-



Aktivitet i musikværkstedet.



I køkkenet arbejder man familievist.

kvens medfører en erkendelse af, at det er ting, der skal gøres, da man jo ellers bare kan gå til et andet værksted. — Indkøbene foretages af de enkelte familier i de omkringliggende forretninger. Elever og lærer har i fællesskab efter et fast budget udregnet rationer for hver enkelt families forbrug i en bestemt periode, og børnene får udleveret kontante penge ved P-timens begyndelse og aflægger detaljeret regnskab ved dens afslutning (praktisk varekundskab og -regning).

Køkkenet er et af de områder, det har taget længst tid at få til at virke efter hensigten. I de første år var det overvejende slik- og kageprægede timer. Det var utrolige mængder af karamel, slikæbler, kiksekage og småkager, der blev lavet. Børnene ville ligesom prøve, om det nu også var rigtigt, at de helt selv måtte bestemme, hvad de ville lave i køkkenet. Dette førte en overgang til nogen betænkelighed hos os

voksne; men det viste sig, at det var »børnesygdomme«. Efterhånden som elevklientellet blev mere og mere ensartet i den forstand, at flere og flere af børnene havde haft hele deres skoletid på Bernadotteskolen og således var opdraget til denne arbejdsform, fik retterne mere og mere præg af »rigtig mad«, således at det nu er bøf, kalvefrikassé, spaghetti, frikadeller, forårsruller, risotto o. s. v., der dominerer.

Der sker stadig ting i køkkenet, som måske specielt mødrene, når de får dem refereret hjemme, finder mærkværdige, men det er jo netop ofte igennem fejlene, at børnene får lært de vigtigste ting — at tilrettelægge arbejdet hensigtsmæssigt, at følge opskrifter o. s. v. I mange tilfælde ville det være lettere for læreren at give færdige anvisninger eller direkte at hjælpe børnene, men en sådan fremgangsmåde er efter vor erfaring kortsynet politik.

★

Arbejdet med træ, metal, ben, horn, plexiglas, emalje og andre hårde materialer foregår »nede hos Elof«. Arbejdet med dette værksteds materialer adskiller sig fra den almindelige frie skabende virksomhed (f. eks. tegning, maling og modellering) væsentligst derved, at der hertil kræves en større teknisk viden og kunnen med hensyn til værktøjer og materialer, ligesom værktøjerne er farligere: Stemmejern, sav, hulejern, ild, loddevand, gas, metalsaks, el-boremaskine, el-sav, el-drejbænk o. s. v. De sidstnævnte maskiner er anskaffet i erkendelsen af, at sådanne bliver mere og mere almindelige i børnenes tilværelse, og hvor børn og unge arbejder med hobbies. Når vi kun ganske enkelte gange i årenes løb har været ude for skader, der ikke kunne klares med et hefteplaster, må vi se forklaringen deri, at disse »farlige« sager er frit tilgængelige, at alle har lov til at bruge dem, at ingen behøver at vente med at gøre det, til læreren vender ryggen til, og at man stifter bekendtskab med dem allerede fra 8-9 års alderen. Vi har des-

uden erfaret, at når værktøjer og maskiner er frit tilgængelige for børnene, så går de ikke i lag med dem, før de følger sig »modne« til det — og i hvert fald ikke, før de har fået instruktion af læreren eller en af de kammerater, der er fortrolige med anvendelsen.

Vor største betænkelighed før anskaffelsen af maskiner skyldtes usikkerheden med hensyn til, om de ville kunne anvendes som et naturligt led i fri skabende virksomhed. Vore erfaringer går imidlertid ud på, at de på ingen måde virker afdæmpende på den frie udfoldelse, og at de — måske specielt for de større elever — virker som en yderligere inspiration, idet de her får en tiltrængt udvidelse af deres arbejdsområde og -mulighed. Når skolens økonomi tillader det, vil derfor en yderligere maskinel udbygning af dette område finde sted.

★

Dramatisering foregik »inde hos Thea«. Foruden de muligheder til dramatisering, der året igennem er til



Piger og drenge arbejder sammen i alle værksteder.



Maskiner kræver koncentration.

stede i gruppernes undervisning i dansk og orienteringsfag og ved deres forberedelse til fællestimerne, havde skolen i nogle år et P-område for dramatisering. Erfaringerne hermed var uhyre positive, men den tidligere nævnte lokale-mangel tvang dette arbejdsområde til foreløbig standsning. Ved eventuel udbygning af lokalerne vil det blive genoptaget, ligesom det er vort håb snart at kunne oprette et laboratoriemæssigt P-værksted med mulighed for »videnskabelige« syster som f. eks. analyser, dissekering, udstopning o. s. v.

★

Svømning er henlagt til P-området og foregår i Øbro-hallen »hos Kaj«. Svømning har ganske vist intet med frit skabende arbejde at gøre, men da det er magtpåliggende for skolen, at så mange af eleverne som muligt får lært at svømme, har denne placering af undervisningen vist sig mest hensigtsmæs-

sig. Den har da også medvirket til, at 75—80 pct. af eleverne, inden de går ud af skolen, har taget »Den danske skoles svømmerprøve« — og en stor del af dem de videregående prøver.

★

Småskolens P foregår klassevis i klasseværelset i 4 ugentlige timer. De grundlæggende principper er de samme som i den øvrige skole. P-ordningen for de store forudsætter modenhed til selv at kunne administrere dette store område. De helt små kan naturligvis ikke klare dette, og for at de bedre kan overskue alle muligheder, er småskolens klasseværelser indrettet blandt andet med henblik derpå. I et hjørne af klassen er der et lille køkkenbord, der er et par borde med maleplade, borde med plads til at lege med ler, borde med sytøj og væve samt borde, hvor der kan klippes, klistres, arbejdes med perler eller værdiløst materiale o. m. a. Denne indretning og brugen af den er i princippet den samme som for de store: alle kan ikke lave det samme, man må vente til der er plads ved et bord, man må skifte, når man har lyst, og man kan lade være, hvis man vil. Når børnene kommer ud i stort P, kan de ligesom kende det igen. Det er vores erfaring, at børnene de første år i skolen har nok i at skulle vænnes til, at de 23 andre børn i klassen kommer dem ved, men at de i sidste halvdel af 2. skoleår er nået så langt i deres sociale udvikling og modenhed, at det er det rigtige tidspunkt at få luft under vingerne. Vi begynder så småt at lade de halve fra den ene og de halve fra 2. klasse gå sammen, to timer om ugen, ned i værkstedet fra træ og metal. De første par år vi havde P-ordningen, havde vi meget indgående drøftelser om de enkelte 2. eller 3. klassers modenhed, før vi lod dem gå ind i den store P-ordning. Vor erfaring viser, at 3. skoleår er det rigtige tidspunkt for

børnene at begynde. De gange, vi ikke lod dem gøre det, viste det sig, at vi havde skønnet forkert, og at ordningen i klasseværelset ikke i længden kunne tilfredsstille børnene over 2. skoleår, dels på grund af de snævre rammer for beskæftigelsen og dels fordi den tværgående P-ordning for mange børn er et tiltrængt »frikvarter« fra det sociale pres, der må være i en godt arbejdende klassegruppe.

Oversigt og kontrol med arbejdet

Når vi i indledningen tør tale om sikre resultater i forbindelse med P-ordningen, skyldes det i høj grad, at P-ordningen giver os store muligheder for at kontrollere hele ordningens virkning — såvel hvad angår de enkelte børn som klasserne og lærerne. Kortene indsamles ved hvert skoleårs afslutning og bearbejdes statistisk. Resultaterne tages op til drøftelse på efterfølgende lærermøder, således at alle i skolen hele tiden er orienterede om udviklingen inden for området.

Da de enkelte børn må arbejde, hvor de vil, så længe eller så kort de vil og flytte så meget, de vil, eller helt lade være, kunne man frygte, at denne frihed resulterer i et børnenes anarki, en flakken frem og tilbage eller i en ensidig fastlåsen i bestemte arbejder. Erfaringen viser imidlertid noget andet, hvad fremgår af statistikken for de sidste 8 år, hvoraf det bl. a. fremgår, at børnene i skoleåret 1953-54 gennemsnitlig skiftede 7 gange, og i 1956-57 4 gange.

Når man tænker på, at børnene kan flytte mange hundrede gange i løbet af et skoleår, er det en meget lille procent. Det højeste antal skift, et barn har haft, er 28 på et skoleår. Det har vist sig, at »flakkerne« og »statikerne« (som de internt benævnes) i næsten alle tilfælde er børn, der også på anden måde i skolen gør sig særlig be-

mærket, hvorfor »behandlingen« af dem naturligvis angår hele skolen. Ved kortenes opgørelse påføres det antal måneder, barnet har været i de forskellige værksteder på et P-ark, der føres for hvert enkelt barn, således at man til enhver tid kan konstatere, hvor de enkelte børn har arbejdet og hvor længe. Disse ark opbevares i elevkartoteket. Ved en sammenligning af kortene vil uregelmæssigheder med de enkelte børn eller klasser altid kunne ses. Det viser sig f. eks., at nyttilkomne børn i de ældre klasser tydeligt træder ud af billedet, ligesom enkelte klassers periodevise vanskeligheder ofte vil vise sig i klassens samlede P-opgørelse. F. eks. vil en klasselærers langvarige sygdom evt. i forbindelse med utilstrækkelige vikarer måske vise sig i en voldsom stigning i klassens samlede antal skift.

Kontrollen med kortene giver også et fingerpeg om børnenes interesse og behov for de enkelte værksteder. Drengene og pigers forholdsmæssige besøg i værkstederne har vist, at interesserne stort set går på tværs af kønnet, at det



Håndarbejdsværkstedet er også åbent for drenge.

ofte kan være personlige forhold til værkstedernes lærere, kammeraters interesse og modeprægede beskæftigelser, der bestemmer, hvor man i øjeblikket vil være, selv om det naturligvis først og fremmest er den enkeltes egne ønsker og interesser, der er bestemmende for valget. Det, at børnene selv administrerer en så stor del af deres timer, og at det har vist sig, at de kan det, at de vænnes til at kunne stille krav og til, at der stilles krav til dem, må tolkes som selvdisciplin og ansvarsbevidsthed.

Hvis kortene f. eks. viser, at et værksted altid har tomme pladser, er årsagen måske et mindre behov, eller at arbejdet er tilrettelagt forkert. Det må vi så finde ud af — og ændre. Vi konstaterede f. eks. et år, at børnene fra 3. skoleår opholdt sig meget kort tid i musikværkstedet, de blev hurtigt kede



Fri skabende virksomhed er ikke blot noget med hænderne —

af det, og at det senere var vanskeligt at få dem til at prøve igen — selv børn, hvorom vi vidste fra hjemmet, at de var musikinteresserede. Børn, der første gang prøvede i 4. skoleår blev der og klarede det fint. Denne reaktion fik os til at vente med at give musikmuligheden til 4. skoleår.

En af de mange årsager til børnenes hurtige accept og forståelse af hele ordningen var måske det forhold, at vi de første 5-6 år afholdt en række aftener med »forældre-P«. — Vi inviterede forældrene i større grupper til en teoretisk orientering efterfulgt af praktisk arbejde i værkstederne, hvor de arbejdede ligesom børnene — dog uden mulighed for skift. Vi fordelte dem efter vort kendskab til de enkelte forældre på værksteder, der efter vort skøn ville give dem størst mulighed for at forstå det principielle i arbejdet. Disse aftener var en stor succes, og det skyldes udelukkende hensyn til lærernes mange andre arbejdsopgaver, at de ikke er gået ind som et fast led i skolen.

Lærefaktorens betydning

Det har vist sig, at lærefaktoren i P-værkstedet spiller en umådelig rolle for arbejdets gang og ikke mindst for stemningen i værkstedet. Arbejdsintensiteten i værkstedet er lige så afhængig af P-læreren, som en classes arbejde er afhængig af klasselæreren. P-læreren opgave er bl. a. at udlevere materialerne, vise brugen af værktøj og maskiner, inspirere til nye beskæftigelser og at stå til disposition med råd og vejledning, når det tiltrænges og ønskes, og at holde sig så meget som muligt i baggrunden, hvad der ikke er let, når man selv kan lide at arbejde i materialerne og besidder en større teknisk-faglig dygtighed. Det er et dejligt arbejde, men også vanskeligt. Læreren må hele tiden være klar over, hvad der foregår i værkstedet, og at ild,

værktøj, maskiner o. l. bruges forsvarligt. Samtidig med, at han må besvare faglige spørgsmål og hjælpe de enkelte, kommer der nye børn og andre flytter. I værkstederne gælder det som i klasserne, at man ofte må knytte personlig kontakt med de enkelte børn, før det kan lykkes at hjælpe dem. Han må hele tiden holde grupperne under observation for at kunne træde til i det rigtige øjeblik. Der kan være børn, der måske er ved at gå i stå, eller børn, der bliver ved een bestemt beskæftigelse af angst for at kaste sig ud i noget nyt. Disse må hjælpes i gang på hver sin måde. Det drejer sig om børn fra mange klasser, tre hold på ca. 15-18 pr. gang om dagen, hold, der hele tiden forandres, måske 100 forskellige børn om ugen.

Det har vist sig af afgørende betydning for værkstederne, at P-lærerne er fagligt dygtige. Det er vores erfaring, at jo mindre læreren selv behersker sit område, jo mindre tør han lade børnene arbejde frit. Arbejdet i værkstederne indebærer bl. a., at enkelte børn kan opnå meget stor viden og kunnen på bestemte områder. I sådanne tilfælde må det ikke være lærerens tekniske begrænsning, der standser et barn. Derfor vil en forudgående faglig uddannelse være en stor fordel — næsten en

betingelse — for P-læreren. Hans pædagogiske uddannelse må desuden sikre, at han har en positiv indstilling til og sikker forståelse af betydningen af børns frie skabende virksomhed. Hertil kommer så den forståelse af og det nødvendige overblik over skolens øvrige arbejdsområder. Det har nemlig vist sig absolut nødvendigt for at opnå en helhedsbedømmelse af de enkelte børn, at alle lærere, der iøvrigt deltager på lige fod i drøftelserne på lærermøderne, kender og respekterer hinandens arbejdsområde.

— — —

Det er meget almindeligt, når der rundt omkring tales om Bernadotteskolen, at den betragtes som skolen, hvor børnene har så meget manuelt arbejde. Måske tør man tage denne almindelige bedømmelse som et udtryk for, at organisationen af de praktisk-produktive arbejdsområder tjener deres formål, idet det er en kendsgerning, at der i børnenes skema på Bernadotteskolen ikke anvendes flere ugentlige timer til denne faggruppe end f. eks. ved de store københavnske skolevæsenere.

Noget andet er, at vi bedømmer de hidtidige arbejdsresultater sådan, at der, når skolens lokaleforhold tillader det, bør gives børnene flere timer i dette fagområde.

PRAKTISKE KURSER

Ved Elof Saaek

Det har fra mange sider været hævdet, at det ikke er muligt at bevare børnenes spontanitet og initiativ op igennem barneårene. For eksempel har det været tydeligt for mange børnehavelærere, at der skete en mærkbar forandring med ellers meget produktive børn, når de begyndte skolen, de kunne pludselig ikke mere, deres tegninger blev stive og ufrie, ligesom linialerne holdt deres indtog. An-

dre steder, hvor man fortsatte det frie skabende arbejde ind i skolealderen, mente man at kunne iagttage en forandring i 12—13 års alderen med de allerfleste børn. Det er vores erfaring, at der, når der overalt appelleres til selvvirksomhed, spontanitet og selvtilid, ikke er nogen bestemt alder, hvor evner og lyst til skabende arbejde aftager eller helt forsvinder. Vi mener tillige at have konstateret et med al-



Der gives råd ved drejeskiven.

deren stigende ønske og behov for tilegnelse af teknisk håndværksmæssig viden og dygtighed. Der melder sig stadig større og større krav om udvidet teknik, større materialeområde og materialekendskab, ligesom der hos børnene er et stigende ønske om at kunne lave tingene »rigtige« (ikke derfor perfektionisme). Arbejdsresultatet spiller en større rolle for de ældre børn. De har ofte ved arbejdets begyndelse en meget bestemt forestilling om, hvordan resultatet skal blive, og derfor er der på dette tidspunkt en naturlig motivation for direkte undervisning, en håndværksmæssig oplæring.

Dette fik vi en svag anelse om i løbet af de første år, og vi begyndte derfor nogle forsøg med bundne arbejdsopgaver i efterskolen. Efter et par års forsøg havde vi så mange erfaringer, at vi kunne tage hele spørgsmålet op til en grundig overvejelse, der resulterede i en P.K.-ordning, der med ganske få ændringer er blevet fulgt siden:

Alle børn fra 7. skoleår anvender to af deres seks P-timer til praktisk kursus i hold på ca. 14. Fordelingen foretages af lærerne, og der tages hensyn til børnenes egne ønsker, men det afgørende er lærernes indstilling. Der er

for tiden praktisk kursus i: Keramik, maskinskrivning, stoftryk, jazz, metal- og træarbejde og kjolesyning. Arbejdsopgaverne er grundigt gennemarbejdede og arbejdsgangen nøje opdelt i små afsnit, der hele tiden giver mulighed for fællesinstruktion. Børnene laver prøver af alle detaljer, prøver der skal godkendes af læreren, før der kan fortsættes. Ved arbejdets begyndelse gennemgås det grundigt teoretisk, og selve opgaven tegnes (projektionstegning) og godkendes af læreren. Før et kursus startes, bliver børnene grundigt sat ind i forskellen imellem P-timernes og de praktiske kursus formål og pædagogik, og hvorfor der er forskel. De færdige arbejdsresultater gemmes til skoleårets afslutning og fremlægges for hele skolen. Det har vist sig, at børnene i forbavsende grad accepterer den meget bundne arbejdsform, og at de med det samme kan udnytte alle de nye teknikker og færdigheder i deres P-timer i nye kombinationer og ofte i nye materialer. Vi har erfaret, at ved at vente til denne alder med at give direkte undervisning i teknik og værktøjslære, gribes ikke forstyrrende ind i børnenes evne til spontanitet og uortodoks brug af materialerne, men at man snarere giver dem et tiltrængt nyttilskud af muligheder, der giver sig udtryk i forstærket glæde og udfoldelse af de skabende evner. Erfaringen har ligeledes vist os, at der er enkelte af børnene i 7. skoleår, der endnu ikke er helt modne til denne arbejdsform, hvorfor det sikkert er den tidligste alder, man kan starte i, uden risiko for at slå det spontane og skabende i stykker. PK-timerne har udviklet sig til at blive et fast led i skoleplanen.

En anden form for bundet praktisk arbejde — nemlig koordineret med den teoretiske undervisning, omtales i kapitlerne om orienteringsfagene og om efterskolen.

DE FRIVILLIGE FAG

Ved *Haakon Bøttger*.

Fra skolens start har der hersket fuld enighed om, at småskole og grundskole skulle drives som enhedsskole uden nogen form for eksamenspres. Under disse omstændigheder har man fastholdt, at et af hovedsprogene måtte være tilstrækkeligt i børneskolen, ligesom den teoretiske matematik ikke hørte hjemme her.

Da en stor del af eleverne efter børneskolens afslutning sigter mod videregående skoleuddannelse, har skolen gennem årene tilbudt undervisning i de 2 nævnte fag på helt frivillig basis og — i konsekvens af frivilligheden — udenfor skoletiden. For de af eleverne, der af en eller anden grund ønsker at tage eksamen, yder skolen altså den service, at de om morgenen inden skoletid kan få den fornødne undervisning i tysk og matematik, der jo er obligatorisk ved mellemskoleeksamen.

Tilmeldingen

I flere år havde vi den ordning, at børn fra 5. skoleår og opad kunne deltage i tyskundervisningen og fra 6. skoleår og opad både i tysk og matematik. På baggrund af senere erhvervede erfaringer er ordningen ændret derhen, at børnene først fra 6. skoleår kan begynde på enten tysk eller matematik og fra 7. skoleår på begge fagene. Fra de nævnte klassetrin kan børnene deltage i undervisningen; men det betyder ikke, at det er nødvendigt for dem allerede på de nævnte tidspunkter. For øjeblikket anses nemlig 1 års effektiv deltagelse i matematikundervisningen og 2 år for tysk's vedkommende at være tilstrækkelig til, at arbejdet med disse fag på eksamensholdet ikke bliver en større belastning end de øvrige fag.

Tilmeldingen foregår hvert år efter

sommerferien, idet børnene skriver deres navne på nogle lister. De skal blot anføre, om de er begyndere eller viderekomne. De sidstnævnte skriver navnet på den lærer, hvis undervisning de fulgte sidste år. For klasser, som ikke tidligere har haft adgang til de frivillige fag, foregår en fællesorientering, desuden anses lærerens rådgivning overfor det enkelte barn som særdeles betydningsfuld. Ud fra listerne og på tværs af klasserne opstilles de nødvendige hold for begyndere og viderekomne. Der kan herved fremkomme hold, hvor børn fra f. eks. 6., 7., 8. og 9. skoleår går sammen, hvad der for børnene understreger, at her tæller kun undervisningen. Dette i forbindelse med, at undervisningen foregår udenfor skoletiden, har utvivlsomt været medvirkende til, at de enkelte børn i klassen som regel ikke er orienteret om, hvem og hvor mange af de andre i klassen, der går til tysk og/eller matematik. Måske er denne følge af ordningen et af Bernadotteskolens vigtigste pædagogiske forsøgsresultater, idet det — sammenlagt med resultater fra andre arbejdsområder i skolen — kunne tyde på reelle muligheder for at gennemføre differentiering uden de sædvanlige følgesygdomme i klassen og hos den enkelte.

Indhold og betingelser for deltagelse

Der gives to timers undervisning ugentlig i begge fag, og undervisningen gives som klasseundervisning med lektier. Matematikundervisningen afviger dog fra den traditionelle deri, at hovedvægten er lagt på arbejdet med opgaverne og deres løsning, idet man har erfaret, at en gennemgang af den teoretiske del af matematikken går lettere, jo ældre børnene er.

Selv om elever, der — uden sigte på eksamen — blot ønsker at lære tysk og matematik, selvfølgelig er velkomne ved de frivillige fag, tager undervisningen her dog først og fremmest sigte på at indlære stoffet med henblik på eksamen. De frivillige fag er derfor ene og alene en faglig affære, hvor elevernes forberedelse til timerne, deres afleveringer af skriftlige arbejder og deres tilstedeværelse i timerne er eneafgørende for, om de kan deltage. Skønnes disse forhold utilfredsstillende må eleven forlade undervisningen. Det betyder dog ikke evig fortabelse, da man frit kan begynde igen efter ferien på et hold af samme sværhedsgrad og have sikkerhed for, at man bliver lige så godt modtaget igen.

Tidligere var det alene elevens lærer i det pågældende fag, der havde afgørelsen af, hvorvidt elevens deltagelse var tilfredsstillende eller ej. Erfaringerne viste imidlertid på et vist tidspunkt, at presset på børnene var for stort under de nævnte regler for udelukkelse, hvilket bl. a. viste sig ved, at de frivillige fag kom til at spille en uforholdsmæssig stor rolle i børnenes forhold til skolen. For et par år siden vedtoges det derfor, at alle problemer vedrørende et barns deltagelse i undervisningen først skulle forhandles med tillidsmanden for de frivillige fag med henblik på, at han kunne finde en hensigtsmæssig løsning, og at spørgsmål om udelukkelse fra undervisningen altid skulle tages op i en såkaldt 4 kantsdrøftelse med deltagelse af eleven, faglæreren, tillidsmanden og skolelederen. Under denne ordning mærkedes ikke længere det samme pres fra de frivillige fag. Ordningen er naturligvis vanskeligere at administrere for lærerne end den første, og om den i længden er tilfredsstillende, må erfaringerne afgøre.

En del af de mere modne og bogligt interesserede elever begynder som re-

gel på den frivillige undervisning, så snart den tilbydes. En anden gruppe af modne børn, de, der føler, at de almindelige skolefag kræver al deres tid, venter så længe som muligt. Endelig er der gruppen af de mere unodne børn, der som regel begynder, så snart undervisningen tilbydes, men i løbet af det første år holder op; for senere at begynde igen. Denne gruppe er i de senere år blevet mindre og mindre, bl. a. fordi lærernes vejledninger er blevet mere effektive.

Ca. 85 pct af skolens elever gennemfører en undervisning i de frivillige fag.

Er frivilligheden illusorisk

Spørgsmålet om frivilligheden for disse fags vedkommende er iøvrigt et interessant pædagogisk problem, der har vist sig at have mange sider. Det er givet, at det i nogle tilfælde er forældrene, der vælger og bestemmer for børnene, og at det i andre tilfælde er det almindelige eksamenssnobberi, der får barnet til — på trods af sin virkelige lyst og interesse — at melde sig, og at frivilligheden altså i en del tilfælde kan være illusorisk.

Disse spørgsmål har naturligvis gennem årene givet anledning til mange drøftelser i lærerkollegiet, som imidlertid har fundet som den mest logiske løsning, at skolens holdning overfor de tilmeldte børn altid og konsekvent er bestemt af, at disse fag er frivillige. Ingen børn kan forhindres i at deltage, hvis de passer deres ting og gør fyldest, og ingen kan tvinges til at følge dem. Fra skolens side kan kun rådgives.

— — —

Den frivillige faggruppe er med andre ord et område, hvor der høstes værdifulde pædagogiske erfaringer, der går langt udover selve fagområdet. Hvad angår de faglige resultater kan det fastslås, at undervisningen for de børn, der har meldt sig til eksamen, har været forsvarlig og tilstrækkelig.

LEJRSKOLERNE

Ved Kaj Sørensen

I skolens første fem leveår voksede antallet af årlige lejrskoleophold jævnt. I de sidste fem år har så godt som alle grupper fra og med 2. skoleår været på en uges lejrskoleophold hvert år.

På et vist tidspunkt drøftedes etablering af en fast lejrskolebygning, men efter mange drøftelser forkastedes denne ide. Det viste sig at lejrskoleudgifterne — selv i det lange løb — ikke ville blive væsentlig mindre ved en sådan foranstaltning, og vi mente, at der kunne opnås langt større fordele ved ikke at være bundet til et fast sted. Ved at leje os ind forskellige steder har vi mulighed for at afvikle alle lejrskolerne inden for et kort tidsrum, hvad er af stor betydning for skolens daglige arbejde. Hertil kommer, at lejrskolernes emner i langt højere grad kan varieres, ligesom børnene i løbet af deres skoletid kan lære flere forskellige typiske egne af landet at kende. Endelig udelukker denne ordning ikke muligheden for at vende tilbage til samme egen eller sted.

Der skal således hvert år skaffes plads til ca. 20 lejrskoler. De fleste får til huse i de mange vandrerhjem, som modtager skoleklasser. Men også mange andre institutioner benyttes: Højskoler, spejderhytter, feriekolonier og sommerlejre. Endelig er en række lejrskoler — væsentligst for de ældste grupper — ikke fastboende, men former sig som f. eks. »Ekskursion til Stevns, Fakse og Møen«, »Gennem Sydfyn på cykel«, »Vandring langs Vesterhavet« og »I kano fra Gudenåens udspring til dens udløb«.

Det er klasselærerens opgave at udarbejde program, lave budget og træffe alle aftaler vedrørende gruppens årlige lejrskole. Planerne skal godkendes

af skolelederen, og udgifterne deles mellem skole og hjem, således at forældrene bidrager med max. 50 kr. for 8 dages lejrskoleophold. Dette dækker knap og nap kosten, men skolen er dog i stand til — naturligvis uden de pågældende børns vidende — at betale afgiften for børn fra ubemidlede hjem. Rejserne til og fra lejrskolerne skal ske i overensstemmelse med loven om fribefordring af skoleklasser.

Lejrskole-kartoteket.

På skolens kontor findes et kartotek, hvor alle hidtidige lejrskoler er registrerede, og hvor der tillige om hver enkelt lejr er angivet oplysninger om:

1. Lejrens beliggenhed, fulde adresse og telefon.
2. Rejseforbindelse fra hovedbanegården til lejren.
3. Lejrskolens tidspunkt og varighed, pris, aldersklasse og lederens navn.
4. Arbejdsmuligheder i henseende til samfundslære, geografi, geologi, historie, naturhistorie o. s. v.
5. Arbejdsmuligheder i henseende til gruppernes fællesskab.
6. Kostforhold, senge- og soveforhold, sanitære forhold.
7. Værtsfolk.
8. Muligheder for ture i bus eller på cykel.
9. Andre oplysninger.

I de sidste 8 år har det været obligatorisk for hver lærer, der har været på lejrskole med sin gruppe, at udarbejde et kort med disse oplysninger til kartoteket. Dette har betydet en stor og stadig voksende hjælp for den lærer, der ud fra sit specielle formål skal vælge lejrskole-plads. Mange af de be-

søgte steder er forlængst beskrevet af to eller flere lærere med grupper på vidt forskellige alderstrin.

Lejrskolernes formål

er både af individuel-psykologisk, social og undervisningsmæssig art. I de yngste klasser er lejrskolerne først og fremmest præget af de problemer og opgaver, som selve samlivet i gruppen byder på (se kapitlet om småskolen). Naturligvis tager man på tur i mark og skov, til bondegården, mejeriet og oldtidsminderne, men man nøjes stort set med den umiddelbare oplevelse — uden egentlige referater eller opsamling i skriftlig form.

Først fra 3.—4. skoleår tages egentlige emner op til systematisk undersøgelse og bearbejdning. Der kan blive tale om alle de emnegrupper, der er nævnt i lejrskole-kartoteket, — og flere til. Da hver klasselærer må arbejde, som han nu finder det bedst ud fra sine forudsætninger og i henseende



De små på lejrskole.

netop til hans gruppe, kan der ikke siges noget generelt om lejrskolernes arbejdsmetoder. Nogle vælger et ret omfattende emne, hvortil der på lejrskolen samles stof og tages notater, medens det afsluttende gøres i skolen efter hjemkomsten, andre grupper gør et stort forberedende arbejde hjemme og slutter på lejrskolen med at se tingene i praksis, medens andre igen arbejder med mindre omfattende emner, som de gør færdige på lejrskolen. I de senere år har man med held søgt lejrskolearbejdet koordineret således, at alle eleverne i løbet af deres skoletid får lejlighed til på lejrskoler at studere kommunal forvaltning, botanik, geologi og visse historiske perioder.

Trods det ofte strenge arbejdsprogram af undervisningsmæssig art skal Bernadotteskolens lejrskoler som nævnt også altid være opdragelsesmæssige foranstaltninger. På alle klassetrin kan hovedopgaven således være af praktisk pædagogisk art, f. eks. deles gruppen op i smågrupper, som hver skal indkøbe og tilberede maden efter et budget, man i forvejen er enige om, og som skal holdes, eller smågrupper opfører hver sin type af primitive boliger (se kapitlet om orienteringsfagene), som er studeret hjemmefra, og oplever nu, hvordan det er at bo deri.

Lejrskolernes undervisningsmæssige og pædagogiske muligheder har vist sig at være legio, og vi anser det for en stor gevinst ved vort arbejde, at vi hvert år kan drage ud med alle aldersklasser, og at vi også på denne måde kan komme i kontakt med forældrene, idet der i skolen er regel for, at en klasselærer skal have mindst to forældre med på lejrskole.

I de første år kunne hver klasselærer planlægge sin lejrskole helt uafhængig af den øvrige skole. Dette medførte, at lejrskolerne tidsmæssigt lå ret spredt, hvilket selvsagt havde en



Silderøgeriet studeres.

højest uheldig indvirkning på den samlede skoleplan. I hele lejrskoletiden, som kunne strække sig over mere end tre måneder, blev der ofte huller, som måtte udfyldes med andre lærere eller vikarer. På grund af disse gener har vi i de senere år bestræbt os på at begrænse lejrskole-sæsonen.

Først gjorde vi forsøg med at placere alle lejrskoler i forsommeren, hvilket gav gode resultater. Foråret er en dejlig tid at tage på landet i. Dagene er lyse og lange. Naturen er i fuld opvækst, og der sker noget hele tiden. Botanik og zoologi var hovedemner på mange af disse lejrskoler. Endelig fandt vi, at det var en god måde at afrunde skoleåret på. — Ikke desto mindre forsøgte vi derefter i et par år at placere alle lejrskolerne efter sommerferien — og gjorde også den gang gode erfaringer. Også efterårets natur er rig på stof til betragtning, overvejelse og studium. Ganske vist bliver det tidligt

mørkt, men det giver så mere anledning til at samles indendørs til hyggetimer, samtaler om dagens begivenheder, oplæsning o. s. v. Vi fandt, at vi fik en vældig god start på skoleåret, en lettelse i tilpasningen for eventuelle nye elever og en så værdifuld kontakt med og mellem børnene, at den kunne mærkes i gruppens fællesskab og arbejde resten af skoleåret.

Efter disse erfaringer fandt vi dog eftersommeren som det mest hensigtsmæssige tidspunkt, og i 1959 tog alle klasser på lejrskole inden for de samme 14 dage. Erfaringerne med denne »tidsbegrænsning« var — både i lejrskolerne og hjemme i skolen — så gode, at vi i de kommende år yderligere vil begrænse lejrskole-sæsonen. Efter sommerferien går vi i skole en uges tid, som skal bruges til diverse forarbejder, og derefter drager alle grupper på lejrskoler, der skal afvikles inden for een og samme uge.

ELEVRÅDET

Af C. C. Kragh-Müller

Hvis man efter 7 års arbejde med elevråd på Bernadotteskolen skal gøre erfaringerne op, må det først og fremmest understreges, at elevrådet må ses som en konsekvens af skolens atmosfære og indhold — og ikke omvendt. Det har iøvrigt ofte i årenes løb vist sig, at hvis ikke hele skolen, alle dens voksne og dens opbygning og arbejdsform, var gennemsyret af demokratisk tankegang og parlamentarisk ide, så kan en institution som elevråd ikke fungere tilfredsstillende.

Elevrådet består af to repræsentanter, en dreng og en pige, fra hver af skolens klasser — fra den yngste til den ældste. De vælges ved almindelig stemmeafgivning i klasserne og for et halvt år ad gangen. Elevrådet vælger blandt repræsentanterne for de fire ældste klasser to drenge og to piger, der sammen med to lærere, udpeget af skolelederen, danner elevrådets arbejdsudvalg. Lærerne i arbejdsudvalget er medlemmer af elevrådet uden stemmeret. Arbejdsudvalget konstituerer sig med en formand og en sekretær. Formanden leder elevrådsmøderne, der er offentlige, og som afholdes hver 14. dag. Sekretæren fører protokol over elevrådets og arbejdsudvalgets møder og sørger for, at et kort referat af elevrådsmøderne indeholdende alle vedtagelser samt forslag og klager samt disses behandling opslås på elevrådets opslagstavle hurtigst muligt efter mødet.

For at opnå at alle i skolen er klare over — og kan forberede sig på, hvad der skal drøftes, udarbejder arbejdsudvalget forslag til dagsorden. Dette uddeles 4—5 dage før elevrådsmødet i samtlige klasser, hvor det danner grundlag for det forberedende klasse-møde inden elevrådsmødet. De enkelte

klassers forslag til dagsordenen, ud over de af arbejdsudvalget fremsatte, påføres de eksemplarer af dagsordenen, som er opslåede på elevrådets opslags-tavler. Dette indslag i elevrådsarbejdet har vist sig uhyre formålstjenligt og er — ligesom elevrådets organisation i det hele taget — bygget op på trælsomme erfaringer.

Elevrådets arbejdsområder

På elevrådsmødet forelægges og drøftes alle problemer og sager vedrørende skolen og de enkelte klasser indbyrdes. Kan en sag ikke afgøres, eller skal en sag videreundersøges, overgår den til arbejdsudvalget, der viderebehandler den og forelægger forslag til vedtagelse på et senere elevrådsmøde. Forslag, der vedtages på elevrådsmødet, forhandles af arbejdsudvalget med skolelederen. Arbejdsudvalget kan også forhandle på lærernes vegne, hvis det bemyndiges dertil af lærerrådet.

Som nævnt kan alt, der vedrører skolen, bringes frem i elevrådet. I det følgende skal nogle af elevrådets faste arbejdsområder nævnes:

Det påhviler elevrådet at udarbejde forslag til skolens orden og almindelige disciplin. Ordensreglementet og ændringer af dette skal vedtages af lærerrådet. Ingen elever har dog håndhævende eller dømmende myndighed, idet det påhviler alle skolens voksne at overvåge de vedtagne reglers overholdelse. Præfekt- og politisystemer mellem eleverne er bandlyst.

Gennem sit stående biblioteksudvalg er elevrådet medansvarlig for fagbibliotekets forfatning og orden, ligesom anskaffelse af fagbøger, der henvender sig til børn, kun sker efter samråd med de skiftende udvalgsmedlem-

mer, efter at disse har haft de fore-
slåede eller tilsendte bøger til gennem-
syn eller gennemlæsning. Nyanskaffelse
af bøger kundgøres derfor også på
elevrådets opslagstavle.

Inden arbejdsplanen for et nyt skole-
år fastlægges og udarbejdes, har ele-
verne og de enkelte klasser gennem
deres repræsentanter i elevrådet muli-
ghed for at fremkomme med ønsker
og forslag om fag, tider, lærere, lo-
kaler o. s. v. o. s. v., ligesom det årlige
vedligeholdelsesbudget for skolen hvert
år drøftes med rådet.

Skolens samlinger vedligeholdes og
søges suppleret af elevrådets musæums-
udvalg, der samarbejder med en af
lærerne.

Skolens skibsadoption formidles af
elevrådet gennem skiftende udvalg,
ligesom rådet har ansvar for bogbyt-
ningscentralen og for gårdavisen (en
ugentlig nyhedstjeneste, der på skift
redigeres af de ældre klasser, og som
fremtræder som klip af det i børnenes
øjne vigtigste stof fra ugens aviser).

Elevtelefonen og telefonboxen, hvis
anskaffelse og installering skyldes rå-
det, administreres også i det daglige af
dette.

Også skolens specielle erhvervskarto-
tek med adresser på folk (fortrinsvis
forældre ved skolen og deres bekendte),
der er villige til at give udførlige
oplysninger om — og i mange tilfælde
til at tage de ældste elever i en uges
erhvervspraktik, er udarbejdet og ajour-
føres af elevrådet gennem dets »er-
hvervsudvalg«.

Ved siden af disse og andre praktiske
arbejdsområder kommer så de mange
sager og problemer, som samlivet i
skolen, undervisningen og arbejdskra-
vene kan frembyde.

Når man i dag oplever et elevråds-
møde og hører sagerens behandling eller
oversendelse til arbejdsudvalget,
kan det hele se så legende let ud. Men
arbejdet med elevrådet og med at få

børn og lærere til at acceptere og an-
vende denne institution i skolens hver-
dag, har været og er stadig et af de
hårdeste job på Bernadotteskolen. Det
har krævet slid fra den første dag,
mange lærermøde-timer og adskillige
timer i klasserne er gået med drøftel-
ser derom, og til stadighed må vi vok-
sne bakke sagen op med inspiration og
praktisk hjælp. Foruden lærerkollegiets
almindelige »opbakning« har det af ar-
bejdsræds grunde vist sig nødven-
digt at afstå en ugentlig skematime til
de to lærere, der er medlemmer af
arbejdsudvalget. Vi har gang på gang
måttet erkende, at det er os voksne,
der skal opdrage børnene til at tage
aktivt del i løsningen af fællesskabets
problemer. Hvis vi f. eks. efter elev-
rådets start og første funktionsperiode
havde overladt sagen til ungerne selv,
ville den snart være kørt i sæk eller
endte som noget højst illusorisk. Også
mellem skolebørn kan man træffe ten-
densen til ukritisk at ville slippe den
letteste vej fra alle ting, og det er nu
engang det letteste, når vi voksne ar-
rangerer, ordner, bestemmer, vælger og
handler for dem. Gennem årene har
det f. eks. ofte været ligefrem vanske-
ligt for os voksne at holde fingrene
for os selv således, at børnene natur-
ligt kunne komme til at føle det på
deres egen krop, hvis de ikke tog sig
af de sager eller løste de problemer,
der efter aftale henhørte under elev-
rådet.

En anden vanskelighed har vist sig
deri, at børnene er længe om at væn-
ne sig til, at de ikke selv kan frem-
komme med klagen, protesten, forsla-
get eller hvad det nu kan være, men
at det må gå den rigtige vej gennem
de valgte repræsentanter. Andre van-
skeligheder beror på, at også de helt
små er medlemmer af rådet. Men selv
om det af og til tynger arbejdet, og
deres medvirken sommetider kan virke
illusorisk, så er det erfaringsmæssigt

af stor betydning, at de store må indrette sig på de smås tilstedeværelse og efter deres interesser og behov, og at de små langsomt får en fornemmelse af, hvad de skal vokse ind i. Iøvrigt gives der adskillige eksempler på konfliktløsninger og forbedringer i skolen, som skyldes de alleryngste medlemmer af rådet.

Nogle resultater

Trods disse og mange andre vanskeligheder, der har været at overvinde for at få elevrådsarbejdet i gænge, og selv om det til stadighed vil kræve opfindsomhed og slid af os voksne, ville vi for alt i verden ikke undvære dette indslag i skolen. Grundene hertil er mange og forskellige, og i det følgende skal nævnes syv af de mest iøjnefaldende:

For det første viser erfaringerne, at børnene i langt højere grad akcepterer og retter sig efter regler og bestemmelser, hvis rimelighed de selv har gennemdrøftet, og som de selv har været med til at formulere og vedtage. Overtrædelser kan selvfølgelig stadig forekomme, men det er meget lettere at administrere reglerne, når børnene er indforstået med det fornuftige i dem, er medansvarlige for deres vedtagelse og sædvanligvis overholder dem.

For det andet har elevrådsarbejde tydeligvis medført en langt større fornemmelse hos eleverne af, at alle har lige ret, og at enhver urimelig dominans af den enkelte og af fællesskabet må modarbejdes.

For det tredje giver det en mærkbar tryghed i skolelivet, at også eleverne

ved, at tingene, konflikterne og problemerne altid kan blive drøftet og behandlet roligt og sagligt.

For det fjerde har det vist sig af afgørende opdragende betydning, at børnene lærer roligt at høre på — og at tage hensyn til andres synspunkter, når en sag eller en konflikt skal behandles og løses.

For det femte rummer elevrådsarbejdet gode muligheder for at udvikle modet til at turde — og evnen til at kunne fremstille en sag i en gruppe eller overfor en større forsamling. Denne mulighed kommer ikke blot de valgte repræsentanter til gode, idet der jo både før og efter elevrådsmøderne i de enkelte klasser drøftes og debatteres.

For det sjette er det uomtvisteligt, at en del af de forbedringer, der sker af skolens indhold, form og ydre rammer, skyldes forslag fra elever eller grupper af elever gennem elevrådet.

Og til syvende og sidst har det på forskellig måde vist sig, at dette aktive medarbejderskab medfører en solidaritet hos eleverne overfor skolen — overfor dens arbejde, dens idé og dens ting, en solidaritet, som giver sig mange praktiske udslag, og som sikkert også er medvirkende til, at skoleledere og glæde over skoleafslutningen mildt sagt ikke er noget fremtrædende træk blandt eleverne.

Til disse grunde kommer så, samtidig med at skolen bliver ældre, en stadig sikrere formodning om, at arbejdet også giver resultater, der viser sig efter skoletidens ophør — f. eks. i form af samfundsbevidsthed og lyst og evne til samarbejde. Og det er jo egentlig først da, at resultaterne tæller.



SAMARBEJDET MED FORÆLDRENE

Ved *Hans Koeller*

Grundlaget for samarbejdet med forældrene er fastlagt i Bernadotteskolens vedtægt, hvori det bl. a. hedder:

»Forældrerådet består af en repræsentant for hver gruppe (klasse) i skolen. Denne repræsentant vælges blandt gruppens forældre på et gruppeforældremøde. Forældre med børn i flere af skolens grupper kan deltage i valget i alle de pågældende grupper. Repræsentanterne vælges for to år ad gangen, dog for ældste gruppes vedkommende kun for eet år. Valget finder sted inden udgangen af september måned; dog skal valget i nydannede grupper først finde sted i december, og disse repræsentanter tilslutter sig forældrerådet pr. 1. januar.

Halvdelen af repræsentanterne afgår hvert år efter tur, første år efter lodtrækning.

Forældrerådet konstituerer sig på det første forældrerådsmøde hvert skoleår med en formand og yderligere tre medlemmer og to suppleanter til et arbejdsudvalg, der suppleres med en repræsentant for styrelsen.

Forældrerådet indkaldes mindst to gange årligt af formanden; dog indkaldes de konstituerende møder af skolens leder til afholdelse inden udgangen af oktober måned.

Arbejdsudvalget mødes mindst en gang månedligt i skoleåret med skolens leder. Kun forældre, der har børn i skolen, kan være medlemmer af forældrerådet.

Forældrerådets opgave er at danne forbindelsesled mellem forældrene og skolens ledelse. Det følger den pædagogiske side af skolens virksomhed og godkender skoleplanen og ændringer i denne.

Efter indstilling fra skolens leder indstiller arbejdsudvalget til styrelsen om fastansættelse og afskedigelse af lærerpersonalet.

I tilfælde af uoverensstemmelse mellem forældrerådet og skolens leder kan denne kræve, at styrelsen indkalder til ekstraordinær generalforsamling til behandling af sagen. En sådan generalforsamling skal afholdes senest en måned efter, at styrelsen har modtaget skolelederens begæring herom, og i indkaldelsen skal det anføres, at generalforsamlingen afholdes efter skolelederens anmodning.*

Så vidt vedtægten, der altså sikrer forældrene indseende med og medansvar for, hvad der sker i skolen.

Men samarbejdet begynder faktisk længe før barnet begynder i skolen. Indmeldelsen er som regel resultat af forældrenes overvejelser efter forudgående drøftelse med skolens leder. Endvidere afholdes inden hvert nyt skoleårs begyndelse et møde for alle nye forældre, hvor lederen giver et samlet billede af skolen, af dens struktur, målsætning, indhold og muligheder, og hvor de nye forældre kan knytte personlig kontakt med deres barns klasselærer.

Klasselæreren og forældrene

Denne kontakt vedligeholdes og udbygges i løbet af skoletiden på forskellige måder. Klasselæreren har pligt til i samarbejde med klasseforældrerepræsentanten hvert skoleår at lade afholde et nærmere fastsat antal klasseforældremøder, hvor opdragelses- og undervisningsmæssige problemer drøftes. Læreren har her pligt til at indlede med at redegøre for gruppens liv og arbejde, ligesom han må tage eventuelle akute

problemer op for forældrekræden og svare på spørgsmål fra denne. Han har mulighed for at tilkalde gruppens faglærere til disse møder, ligesom skolelederen ofte er til stede.

I skolens første år mente vi, at samarbejdet med forældrene var nødvendigt i børnenes første skoleår, hvorfor antallet af årlige klasseforældremøder i mange klasser aftog, efterhånden som børnene blev ældre. Vi mener imidlertid at have erfaret, at f. eks. puberteten kan være en lige så kritisk fase i barnets skolegang som skolestarten, og at et nært forældresamarbejde er mindst lige så nødvendigt på dette tidspunkt, som da børnene var små. Disse erfaringer vil vi i de kommende år tage konsekvensen af, og det skal i denne forbindelse nævnes, at vi i de sidste år med stort held har gennemført, at børnene i de ældre klasser er med til et eller to af de årlige klasseforældremøder.

For de almindelige klasseforældremøder gælder det princip, at det enkelte barn ikke bliver omtalt, og at der ikke kan føres personlige drøftelser om bestemte børn. — Iøvrigt er tendensen i de forløbne år gået fra omtrent lige mange fælles-forældremøder og klasseforældremøder til ganske få fælles-forældremøder og mange klasseforældremøder. Forklaringen på, at skolen til stadighed kan glæde sig over en mødeprocent i nærheden af 100, ligger sikkert i det forhold, at forældrene er gjort medansvarlige på så mange af skolens områder.

For at imødekomme forældrenes store interesse for at overvære fællestimerne (se kapitlet herom), er disse skemamæssigt placeret sådan, at børn og forældre kan følges fra skole. — Selv om skolen kun har 10 år på bagen, er der skabt tradition for, at forældrene i stort tal og uanset deres børns alder møder op og deltager i vore festlige stunder — f. eks. ved det nye skoleårs begyndelse, ved juleafslutningen og ved skoleårets af-

slutning, hvor de små nye skolebegyndere står hånd i hånd med de store, der skal forlade os.

Til disse mere kollektive foranstaltninger kommer så den personlige kontakt mellem klasselæreren og det enkelte hjem.

Grundlaget for den personlige kontakt bliver ofte lagt ved lærerens besøg i hjemmet. Klasselæreren har pligt til at have besøgt samtlige hjem. Disse hjemmebesøg har efter vore erfaringer flere aspekter udover selve kontakten med forældrene. Dels kan det betyde noget positivt i lærer-barn-forholdet, at barnet oplever læreren som en hyggelig gæst hjemme og får mulighed for at vise ham sin hjemmeverden, dels kan det være af stor betydning for lærerens arbejde at have set barnet i dets hjemlige omgivelser, og endelig imødekommes det naturlige ønske hos forældrene at lære det menneske lidt nærmere at kende, som bliver en betydende faktor i deres barns udvikling. — Kontakten vedligeholdes på mange måder — bl. a. ved samtaler pr. telefon eller under en af forældrenes besøg på skolen. Særlige problemer behandles på såkaldte »trekant-møder« mellem skoleleder, klasselærer og forældre eller på »firkant-møder«, hvor også eleven er til stede.

Den daglige forbindelse formidles gennem »Meddelelsesbogen«, som overbringer mindre meddelelser i begge retninger. Seddel-systemet er bandlyst på skolen, og der gives aldrig nogen skriftlig bedømmelse af børnenes standpunkter eller adfærd, før de forlader skolen. Skolen er til gengæld til enhver tid åben for alle forældre, ligesom forældre altid mundtlig kan få oplysning om børnenes standpunkter og hele skolesituation. Da læreren naturligvis ikke kan forstyrres på alle tidspunkter, er det vort store håb snarest at få råd til at indføre en fast ugentlig træffetime på klasselærerens skema.

Forældrenes aktive indslag

Foruden det aktive forældrearbejde, der direkte er affødt af forældrerådet og dets nedsættelse af forskellige udvalg, inddrages forældrene på mange områder i skolens arbejde og hverdag.

Det er klasselærerens pligt at alliere sig med mindst to forældre fra gruppen, når han tager på en større ekskursion eller drager på den årlige lejrskole, og det er meget almindeligt, at han (især i de yngre klasser) benytter sig af forældreassistance ved småture til udstillinger o. lign., ved fødselsdagsfester, afholdelse af fællestime o. s. v. — Man støder næppe nogen forældre ved at sige, at denne assistance ikke i alle tilfælde bliver den store praktiske hjælp for læreren (men i forbløffende mange tilfælde er den det!). Men det væsentligste formål med disse foranstaltninger nås — nemlig at lade så mange forældre som muligt opleve deres barn i en større gruppe, hvor dets adfærd og opførselsmønster godt kan være helt anderledes end i det mindre hjem-miljø, og på nærmeste hold at lade forældrene opleve, hvor stort et operationsfelt læreren egentlig har. Disse forældreerfaringer har gang på gang vist sig værdifulde, når det enkelte barns problemer tages op til drøftelse mellem skole og hjem.

Sådanne erfaringer kan naturligvis også indhøstes under den faglige hjælp, som forældrene efter opfordring yder skolen. Når vi i stigende grad benytter os af de foreliggende muligheder for at få forældre til at komme og gennemgå et specielt emne med gruppen, er formålet dog først og fremmest af faglig art og for at få livsnære indslag i undervisningen. Det kan dreje sig om en husmors gennemgang af et husholdningsbudget eller beretning om svangerskab og fødsel, om en socialrådgivers, børnehavelærerindes eller stålværksarbejders arbejdsdag og dens problemer, om fagfolks gennemgang af møbelfremstilling,

husbygning, byplan, forretningsregnskab o. m. a. Mulighederne er legio, og klasselæreren er selvfølgelig altid til stede. — Også ved erhvervsorienteringen i efterskolen er forældrene aktive. Dels har elevrådet opbygget — og a'jour-fører til stadighed sit erhvervskartotek ved hjælp af forældrene, og dels modtager mange af dem på deres arbejdsplads elever fra efterskolen i erhvervspraktik.

Endelig skal det nævnes, at grupper af forældre medvirker ved fremstilling af undervisningsmateriale, ved opbygning og supplering af skolens bibliotek og samlinger og ved tiltrængt forskønnelse af skoleområdet, ligesom enkelte og grupper af forældre ved forskellige lejligheder underholder elever og lærere.

— — —
Sammenfattende kan det siges, at vi på Bernadotteskolen er enige om, at opdragelses- og undervisningsarbejdet i det tidsskifte, vi nu gennemlever, og som i så høj grad er præget af flertydige opdragelsespåvirkninger, kun kan lykkes gennem et snævert samarbejde mellem skole og hjem. Vi har erfaret, at etableringen og opretholdelsen af et sådant samarbejde kræver tid og indsats af både forældre og lærere, men også, at resultaterne er sliddet værd.

Vi har også erfaret, at der kan være farlige sider ved at drive en skole så åbent, som vi gør, og ved at knytte forældrene så nært til den. Dels kan forældrenes kritik og mange forskellige forslag, hvis man ikke passer på, let føre skolen og de enkelte lærere ud over deres forudsætnings grænser, og dels kan der let opstå farlige spændinger i forældre kredsen, når f. eks. nogle mener, at de er mere »i familie med« skolen end andre. — Vi er imidlertid opmærksomme på disse ting og håber ved fælles hjælp at kunne administrere dem, så der også på dette område er balance i skolebilledet.

FÆLLESTIMEN

Ved Elsemarie Wagner

For 10 år siden kunne hele skolen være i gymnastiksalen, når vi samlede der til fællessang mandag morgen. Ganske vist var der trængsel, men hvor var det rart at skue ud over hele flokken på een gang og praktisk, når der skulle gives en besked til alle lige fra børnehaven til 5. kl., som var de ældste dengang. Efter sangen og de praktiske oplysninger kom der tit udenlandske gæster, som fortalte om deres lande og skoler.

Men vi blev flere og flere, og da vi begyndte på at lade børnene dramatisere enkelte sange eller danse, kneb det med pladsen. Nu ville de oprædendes forældre også gerne med, og så måtte der skaffes plads. Gennem forskellige stadier nåede vi frem til fællestimens nuværende form.

Vi er opdelt i 3 hold, hver lørdag er sidste time fællestime for de mindste, og om onsdagen er det skiftevis mellemholdets og de størstes tur. En klasse ad gangen har ansvar for timen, og man kan benytte den som man vil: organisere lege og fællessange eller dans, dramatisere fagligt stof, vise film, spille komedie, syng eller spille, læse op, klare det hele selv eller supplere sig med børn fra andre grupper. Mulighederne er legio.

Der findes nu en scene (bestående af 9 omvendte pakkasser, som må flyttes tilside, når der skal være gymnastik), dekorationerne hænges på bagvæggen. Publikum sidder klassevis direkte på det kolde gulv uden plads til at strække benene, der er kun skamler til lærerne og forældrene.

»Here we are again« synger vi, så bydes der velkommen, og det primitive sækkelærredstæppe går tilside i store ryk. Så indfinder stemningen sig, for

hvor har vi haft mange dejlige oplevelser sammen i disse primitive rammer!

Det betagende er nemlig, at alle går til opgaven med alvor, både de mindste, der spiller eventyr eller laver circus, mellemholdet, der opfører deres egen hjemmelavede gyser, og de store går igang med så krævende ting som Holberg og Kjeld Abell.

Programmerne er altså alsidige og vidtspændende og udføres selvfølgelig mere eller mindre godt, men pædagogisk set er arbejdet omkring fællestimen noget af det vigtigste på skolen.

Hvad er det da, der sker i disse timer, hvor vi forbereder en sådan fremvisning?

Vi går på besøg hos den 3. kl., som skal have fællestime på lørdag. De er nået så langt, at de er blevet enige om, hvad de vil spille. Det er et hjemmebrygget stykke om en rigtig vigtig prinsesse. Begyndelsen af stykket har man prøvet om og om igen, nu standser man op for at diskutere og komme med kritik. Der falder drøje bemærkninger om Anders, der har en af hovedrollerne, han sjusker sådan, siges der. En foreslår, at Erik kan overtage rollen, han taler meget højere og tydeligere. Men en af pigerne hævder, at det er forkert, for Erik spillede en stor rolle i sidste fællestime, og Anders må da vel også kunne lære det. Anders selv er ved at opgive, men får så støtte af Niels, der på en positiv måde viser, hvordan han kunne tænke sig den rolle spillet. Snart er man igang igen, stykkets slutning ændres lidt, fordi skurken ikke vil være så ækel som første gang, man spillede stykket, men nu skal det være sådan, og den oprindelige rolleliste beholdes. Efter frikvarte-



Frierscene i en hjemmelavet komedie.

ret diskuterer man, om skolens udenlandske børn vil kunne forstå stykket uden at få det oversat. Man enes om at give dem et kort resume på engelsk først. Så aftaler man dekorationer og bestemmer, hvem der skal male dem og lave rekvisitter. De fleste dragter får vi fra skolens »klæ-ud-skab«, der må dog laves lidt om på noget af tøjjet og fremstilles en enkelt ny crepe-papirdragt til en hofdame. Foran skabet konstaterer Michael med et suk, at der ikke bliver brug for uniformen denne gang... det er teatergarderobens pragtstykke, som ellers altid er i brug. Man får ligefrem mistanke om, at en ekstra kaptajn eller politibetjent indlægges i mange komedier bare af den grund.

Sådan arbejdes der før denne fællestime... det er sjældent, noget falder til jorden, men det *kan* ske. Man kan dog også lære af en fiasko, og så

konstateres det jo, at det aldrig er en enkelts skyld, men der er heldigvis ikke så længe til, man skal have fællestime igen, og så skal man lave noget godt.

Man får lyst til at fremhæve en række stykker, når man sidder og tænker på de mange års fællestimer, men det ville være forkert, det må opleves, det, at børn uden krukkeri med naturlig selvsikkerhed tør stå frem for kammerater, forældre og lærere og føre et fællesarbejde frem, som griber os, rører os eller får os til at hyle af latter, ikke fordi børnene er ufrivillige komiske, men fordi de afslører sig som rigtige amatører... elskere af alt det menneskelige. Når fællestimen er forbi, og vi har sunget »Happy birthday« til alle ugens fødselsdagsbørn, slutter vi altid med fællessangen: »The more we are together — the happier we are!« — og ih, hvor vi føler, at det er rigtigt.

FORÅRSFESTERNE

Ved *Nina Kai Nielsen*

Ved ordet »fest« står der et billede på nethinden af unger i intens aktivitet på gangene, i klasserne, i værkstederne, i gården, til og fra, med malebøtter og pensler i hænderne, med papir og pap på skuldrene, med lerbøtter og trælist, og man skræver over rygge og ender og farver helt ud i gangenes mest fredelige kroge og hjørner.

Skolefesterne på Bernadotteskolen er ikke helt almindelige. I ca. en måned har hele skolen fra forberedelsesklassen til 9., arbejdet sammen på en stor fælles opgave, samlet i eet »emne«, vi vil give udtryk for og fortælle alt, hvad vi ved om. — En god månedstid i forvejen bestemte lærerne hvilket tema, dette års forårsfest skulle have. De forskellige år har man set skolen og ungerne forvandlet til: »Dyr, i vand, på land og i luften«, til »Alverdens nationer«, har set dem fremstille »Store opfindelser og opdagelser«, »Sommerferie«, fejre »Fagenes fest«, og boltre sig i alle tænkelige »Fødemidler«. Det var vist de senere års fællesemner for skolefesten.

Hver klasse diskuterer i god tid med sin lærer og kommer med ønskeseddel, m. h. t. hvad de gerne vil fremstille eller være inden for hovedemnet, inden den sidste afgørelse bliver truffet og arbejdet fordelt. Og så går man i gang med det teoretiske grundlag, på en bestemt dag for alle og med klausul om ikke at hente farver og andre materialer og bygge klassen om, før den sidste uge. Hver klasse har sit undertema. Man finder oplysende bøger, som hjælper til en grov planlægning, holder klassesdiskussioner og går på institutionsbesøg, får forældre eller forældres venner til at komme hen i timerne

og fortælle og indsamler de særeste ting. Man arbejder med tingene i timerne, i P-værkstederne og hjemme, taler om dem, drømmer om dem. Hver gruppe for sig, optaget af sit og sin del som en tribut til helheden og vogtende over, at denne del beholder sin friskhed og overraskelsens gys til det sidste — til det øjeblik, hvor vi alle siger: »Færdig — Kom og kig!« — til hinanden. Hvad vi i de sidste to år også har magtet at sige til forældrene, der til stor glæde for os alle besøger os aftenen før festdagen for at se på udstillingerne i klasserne og hele skolens udsmykning.

Selve dagen er et punktum, hvor vi holder søndag midt i ugen og danser og spiser — og kigger. Der er underholdning og traktement. Ikke mindst lærernes »fællestime«, som kan rumme de særeste overraskelser, ser man i møde med spænding. Det har været »Opera« eller »Orkester«, hvor alle spillede ouverturen til Elverhøj på et instrument, de kun kendte meget lidt til, og C. C. gravalvorligt om natten ved den sidste prøve spurgte: »Mon børnene kan se i morgen, det er et komisk nummer?« — eller »Gymnastikopvisning« i strivrede trøjer og paptud, travesti på radioens lørdagsaftener osv. Man kigger på hinandens stykker og sketches, på hinanden og på hvad de andre fik lavet, og viser sit eget frem. I de sidste år har vi taget det sidste først og gjort det lidt mere systematisk, sådan at vi i hold, til bestemte tider, går på besøg i de andre klasser om formiddagen — for så at holde helt uforpligtende fest og skæg om aftenen. Men det allersjoveste, det helt opslugende er forbi på selve festdagen, for



Husbygning. En classes forberedelse til forårsfesten med »Erhvervene« som hovedemne.

det var at lave det altsammen og vide, at vi alle var sammen om at lave hele skolen om.

Alle er med, store og små! Det er ikke til at sige, hvad der gør mest indtryk. Forberedelsesklassens vidunderlige, farvestrålende kæmpebilleder fra det danske sommerland eller den sjove dyrebutik med rigtige dyr i det ene rum og »obstrakte« dyr i det andet eller 9.s gennemførte og kyniske reklamenummer for et uspiseligt afskyeligt madpulver, som de prakkede alle besøgende på og havde som annonce i et særnummer af en avis, — 8.s lyserrøde frisør- og manicuresalon med barbering for mænd og skønhedsbehandling for alle med selvlavede duftende cremer og en tilstrømning, så man måtte have kønummer — eller 3.s af svovlbrinte ildlugtende skumle kloak, der på naturstudier under Svanemøllevær-

ket var bygget så lav og grå, at man næsten måtte krybe på knæ derind, med mus og rotter alle vegne og alskens uhumskheder, indsamlet i spande fra gader og stræder, klude, pinde, glasskår og pølseskind.

Men det er ikke det bare skæg. I denne kloak blev man mellem andet ved store plancher oplyst om de københavnske vandskel, og hvordan et W.C.s funktioner kan inddeles i 4 faser. I 7's slagterbod fik man undervisning i prispolitik og varekundskab, samt dyrets inddeling og partering i slagtersprogets allerfineste glosevocabulary. Og på den anden 7's arkitektudstilling var der bygget et halvt hus af gasbeton, med rejsning og tagbelægning af forskellige tagmaterialer i prøver. Foruden hvert barns gennemførte og meget smukke kartonmodel af det individuelle »drømmehus«, som oven i

købet ikke var så »drømmende» endda. Et besøg i Statens Byggeforskningsinstitut angående standardmøblering med efterfølgende arkitektforedrag og diskussion om økonomi og planer og faldstammer etc., derefter nye skizzer, igen en anden arkitekt, der fortalte om sit eget husbyggeri, hvilket havde nok et institutionsbesøg til følge, denne gang til Arkitektforeningens udstilling i Bredgade, alt dette havde bragt idealerne og ønsketænkningen ned på jorden, både hvad angår areal og møblering og konstruktion, og kom fremragende til udtryk i modellerne. — Bag forberedelsesklassens store billede af en gul far og en rød mor, der havde et lille orange barn, lå et stort studium af, hvad farverne bliver til, når de blandes. De mange kun blå billeder eller kun grønne og gule var videnskabelige undersøgelser af de forskellige farver og deres mange nuancer.

Og alt dette er lavet af alt. Det vil sige, det billigste, man kan få. Den største post er farver og papir. — Men vi får så meget dejligt ragelse, ubrugbart for alle andre end os, alle mulige steder fra, så i de år, skolen gav et lille tilskud til festen, beløb det sig kun til små 200—300 kr. I de sidste to år har den hvilet i sig selv ved børnenes indbetalinger, der aldrig har overskredet 1,50 kr.

Organisationen af en sådan forårsfest er — helt bortset fra, hvad der skal foregå — en yderst kompliceret affære. På grund af skolens uhyre snævre lokaleforhold er der ikke plads til forældrene på selve festdagen. Dette bevirker bl. a., at lærerne er ansvarlige for, at også de mindre elever får mest muligt udbytte af festen, at de ikke drukner mellem de større, og at de kommer hjem til passende tid. Nedenstående invitation til den sidste forårsfest siger lidt om, hvordan der må organiseres:

Til børnene på Bernadotteskolen

Vi indbyder jer herved til den årlige skolefest, der afholdes d. 27. marts. Emnet er i år

ERHVERVENE

Billetten koster 1,50 og giver adgang til: Bal, sandwich, sodavand, is og kager.

Festen begynder for alle klasser kl. 9,00 og varer til kl. 12,10 form. Så går vi hjem og hviler os og møder igen om aftenen efter nedsættende plan.

Kl. 18,00—20,45 møder Agnes', Phyllis', Mariannes, Hans' og Ruths grupper.

Kl. 18,30—21,15 møder Astrids og Thorsens grupper.

Kl. 19,00—21,45 møder Jørgens, Bentes, Kajs, Bertels og Elnas samt Folkes grupper.

Kl. 19,00—23,00 møder øvrige grupper.

Forældre, der vil hente deres børn i de forskellige grupper, bedes komme et kvarter før den pågældende gruppe skal være ude af skolen.

Til forældrene!

De indbydes herved til at se udstillinger og udsmykningen i forbindelse med vor forårsfest onsdag d. 26. marts kl. 19—21.

— — —

Skolefesten kaldes også lærernes fest, for det er dem, der indbyder børnene. Den er en fuldstændig fast del af et års liv og præger vor tankegang. Det er ikke ualmindeligt mellem lærere på skolen, som svar på et spørgsmål: »Hvornår kom du på skolen» eller »Når skete egentlig dette « da at høre: »Det var det år, Astrid havde en levende gris i klassen» eller »Det var dengang, Elna havde en lirekasse på 3. sal.«

Efterundersøgelse af udskrevne elever

Ved Åge Ravn Christensen

I anledning af tiåret for Bernadotteskolens oprettelse gennemførtes en omfattende efterundersøgelse af alle børn, der i årene 1954—58 blev udskrevet af skolen. Undersøgelsen falder naturligt i to dele: 1. Undersøgelse af alle børn, der blev udskrevet efter endt skolegang. 2. Undersøgelse af alle børn, der blev udskrevet til andre skoler inden undervisningspligtens ophør.

Elever udskrevet efter endt skolegang.

I 1954—58 udskreves efter endt skolegang, d. v. s. af skolens 7., 8. eller 9. klasse, ialt 185 elever. Heraf gik 49 direkte fra skolen til uddannelse i praktisk erhverv med lærekontrakt i de fag, hvor overenskomst herom findes, mens 136 ønskede fortsat skolegang med en eksamen for øje. De 185 elever fordeler sig således:

I 1954 udskreves 22 elever.

9 påbegyndte umiddelbart herefter en erhvervsmæssig uddannelse:

- 1 som bogbinder,
- 1 som elektriker,
- 1 som journalist,
- 1 som keramikker,
- 1 som kunstmaler,
- 1 som sølvmed,
- 3 huslig uddannelse.

13 fortsatte deres skolegang:

- 1 tog præliminæreksamen fra eksamenskursus,
- 1 tog tilsvarende eksamen i Spanien,
- 11 tog mellemskoleeksamen (9 fra kursus, 2 fra eksamensskole), heraf har 6 senere taget studentereksamen (3 fra kursus, 3 fra gymnasieskole), og 4 har taget realeksamen (3 fra kursus, 1 fra eksamensskole).

I 1955 udskreves 28 elever.

11 påbegyndte umiddelbart herefter en erhvervsmæssig uddannelse:

- 1 som boghandler,
- 1 som fotograf,
- 1 som gartner,
- 1 som guldsmed,
- 1 som konservator,
- 4 på kunsthåndværkerskolen,
- 1 som maskinarbejder,
- 1 som skiltemaler.

17 fortsatte deres skolegang:

- 6 tog præliminæreksamen fra eksamenskursus,
- 1 optoges uden eksamen i I. g. på gymnasieskole efter ophold i udlandet.
- 10 tog mellemskoleeksamen (9 fra kursus, 1 fra eksamensskole), heraf har senere 5 taget studentereksamen (4 fra kursus, 1 fra gymnasieskole), 2 har taget realeksamen fra kursus, og 1 er optaget i I. g. i gymnasieskole.

I 1956 udskreves 30 elever.

9 påbegyndte umiddelbart herefter en erhvervsmæssig uddannelse:

- 1 som elektriker,
- 1 som fodermester,
- 3 på kunsthåndværkerskolen,
- 4 huslig uddannelse.

21 fortsatte deres skolegang:

- 1 tog præliminæreksamen fra eksamenskursus,
- 1 optoges i 1. mellem i eksamensskole,
- 1 optoges uden eksamen i I. g. i gymnasieskole efter ophold i udlandet,
- 18 tog mellemskoleeksamen (12 fra kursus, 6 fra eksamensskole), heraf er senere 11 optaget i I. g.

(5 på kursus, 6 i gymnasieskole), mens 2 har taget realeksamen (1 fra kursus, 1 fra eksamensskole).

I 1957 udskreves 55 elever.

8 påbegyndte umiddelbart herefter en erhvervsmæssig uddannelse:

- 1 som dekoratør,
- 2 huslig uddannelse,
- 1 som klinikassistent,
- 1 på kunsthåndværksskolen,
- 1 som landvæsenselev,
- 1 som tapetserer,
- 1 på Tegne- og Kunstindustriskolen for Kvinder.

47 fortsatte deres skolegang:

- 11 fortsatte i andre skoler med mellemskole- eller præliminæreksamen for øje,
- 36 tog mellemskoleeksamen (29 fra Bernadotteskolens hold, 3 fra andre kursus, 4 fra eksamensskole), heraf er senere 22 optaget i I. g. (2 på kursus, 20 i gymnasieskole), mens 4 har taget realeksamen (3 fra kursus, 1 fra eksamensskole).

I 1958 udskreves 50 elever.

12 påbegyndte umiddelbart herefter en erhvervsmæssig uddannelse:

- 1 som boghandler,
- 1 som bogtrykker,
- 1 som fotograf,
- 2 i handelslære,
- 4 huslig uddannelse,
- 2 som maskinlæringer,
- 1 som keramiker.

38 fortsatte deres skolegang:

- 3 fortsatte i skoler i England og U.S.A.
- 11 fortsatte i danske skoler eller på eksamenskursus,
- 24 tog mellemskoleeksamen (23 fra Bernadotteskolens hold, 1 fra eksamensskole), heraf er senere 12 optaget i I. g. i gymnasieskoler, mens 11 er optaget i realklassen (6 på kursus, 5 i eksamensskoler).

Da der i vide kredse hersker uklarhed om, hvordan Bernadotteskolens elever har klareret sig i eksamensmæssig henseende, vil det være rimeligt at give en lidt mere udførlig redegørelse om denne side af efterundersøgelsen, idet det dog skal pointeres, at eksamenskvoteinter ikke giver udtryk for det væsentlige i skolens arbejde.

Af årgangene 1954—1958 har til og med eksamensterminen maj—juni 1959 108 elever taget én eller flere eksaminer. 14 tog deres første eksamen på en eksamensskole, og 93 aflagde eksamen for Eksamenskommissionen for alm. Forberedelseksamen m. m. Af de sidstnævnte blev 52 forberedt på Bernadotteskolens kursushold, der senere redegøres for, 41 på andre kursushold. En elev har taget sin første eksamen i en eksamensskole i Spanien. 28 har endnu ikke afsluttet forberedelsen.

Efter bestået mellemskole- eller præliminæreksamen fortsatte et flertal af eleverne med en højere eksamen for øje. Indtil 1959 har de nævnte årgange aflagt følgende eksaminer: Studentereksamen 11 — gennemsnit 13,14, præliminæreksamen 8 — gsnt. 12,80, realeksamen 31 — gsnt. 13,32 og mellemskoleeksamen 99 — gennemsnit 13,32.

Efter denne oversigt synes antallet af real- og præliminæreksaminer noget højere end i den foregående oversigt. Dette skyldes, at der i oversigten med gennemsnitskaraktererne også er medtaget de eksaminer, som studenterne har aflagt inden deres studentereksamen. — Iøvrigt må man for at kunne forstå baggrunden for disse gennemsnitskarakterer holde sig for øje

- 1. at ingen af studenterne har haft hele deres skolegang på Bernadotteskolen. De yngste begyndte i 3. klasse, og hovedparten er begyndt i 5. klasse eller senere, og
- 2. at skolen stærkt har frarådet en del af de elever, der tæller med ved gennemsnitsberegningen af ka-

raktererne, at gå eksamensvejen. De indmeldte sig alligevel på et eksamenskursus og bestod.

Bernadotteskolen og eksamen.

Da Bernadotteskolen ikke ser det som sin primære opgave at forberede sine elever til nogen eksamen — og i sin egenskab af friskole ej heller er berettiget dertil, måtte elever, der i de første 7 år ønskede eksamen efter endt skolegang her, henvises til andre skoler eller eksamenskursus. Menneskelighed, personlig vækst og de øvrige mål, der er fastsat i formålsparagraffen, kan ikke måles ved et grønt bord. Alene derfor kan Bernadotteskolens undervisningsplan og indhold aldrig blive dikteret af en eksamen — men må være bestemt af alt det, som lærere og forældre i fællesskab mener kan gøre livet rigere og friere for eleverne og hjælpe dem til at honorere tilværelsens krav — nu og senere som voksne. — Behovet for at holde eleverne sammen indtil deres første eksamen var overstået, blev dog efterhånden af mange grunde mere og mere udtalt. Da det første hold elever, som havde haft hele deres skolegang her, stod for at skulle udskrives, mente man imidlertid, at en af de vigtigste forudsætninger for, at man som udelte skole turde give sig i lag med en håndsrækning til — og en praktisk tilrettelægning af den videregående undervisning for det stadigt voksende antal elever, der efter barneskolens afslutning i 14—15 års alderen ønskede at tage eksamen som adgangsbillet til videre studier og til en lang række erhverv, var til stede. Nemlig det forhold, at der efterhånden var ved at vokse en klasse- og skolementalitet frem, der ved at sky konkurrenceprincippet og ved sin respekt for menneskers forskellige interesser, begavelsesformer og muligheder tydeligt gav den menneskelige forståelse, den enkeltes ansvar, fællesskabsfølel-

sen og samarbejdet første prioritet. — Paradoksalt nok spillede det også en rolle i overvejelserne om sådanne hjælpeforanstaltninger, at man herved fik bedre muligheder for i visse tilfælde i tide at råde fra eksamensvejen, idet man fandt det uhyre betænkeligt, når der et år (se oversigten) var 47 af 55 udskrevne elever, der ville igang med læsning umiddelbart efter børneskolens ophør.

I foråret 1957 indledtes derfor forhandlinger med Akademisk Studenterkursus om en ordning, der kunne imødekomme dette behov. Der blev afsluttet en overenskomst, foreløbig for eet år, gående ud på, at Akademisk Studenterkursus på nærmere fastsatte betingelser oprettede et mellemskolehold udelukkende bestående af elever fra Bernadotteskolen. Eleverne, der kun kunne optages efter indstilling af skolelederen, skulle i løbet af 10 måneder forberedes til mellemskoleeksamen — af lærere dels fra Kursus og dels fra Bernadotteskolen, og de skulle stadig have muligheder for at deltage i gymnastik, praktisk-produktive fag og fællestimer sammen med Bernadotteskolens øvrige elever. Ordningen viste sig stort set at fungere tilfredsstillende, og overenskomsten er siden fornyet hvert år — og vil sandsynligvis fortsat blive det, indtil man har klart overblik over, hvilke muligheder den nye skolelov i denne henseende indebærer for Bernadotteskolen.

Dette arrangement er forklaringen på, at tilgangen til kursus fra 1957 er steget ganske betydeligt (se oversigten), medens tilgangen til eksamenskolerne daler i takt hermed.

Af årgang 1957 indstilledes 29 elever til mellemskoleeksamen, og der opnåedes en gennemsnitskvotient på 13,41.

Af årgang 1958 indstilledes 23, og gennemsnitskvotienten var 13,51.

For årgang 1957 fordelte de opnåede kvotienter sig således:

1 fik ug? 9 — mg?
4 — mg+ 5 — g+
7 — mg 3 — g

For årgang 1958 var fordelingen således:

2 fik mg+ 3 — g+
9 — mg 1 — g
8 — mg?

Af de to årganges ialt 52 elever er 28 optaget i 1. gymnasieklasse i en gymnasieskole og 2 på studentereksamenkursus.

Til yderligere belysning af ovenstående eksamensresultater skal det oplyses

1. at alle disse eksaminer måtte tages på »kursusbetingelser« — dvs. med fuldt pensum, med mundtlig eksamen i alle fag, med to beskikkede censorer i hvert fag og uden årskarakterer,
2. at så godt som alle elever, der efter forhandling med skoleleder og klasselærer fastholdt ønsket om at prøve at tage eksamen, har fået chancen derfor, og
3. at alle indstillede bestod.

Elever udskrevet inden undervisningspligtens ophør.

For at kunne danne sig et skøn over, hvordan elever, som inden undervisningspligtens ophør er overgået til andre danske skoler, har klaret sig, har man foretaget en efterundersøgelse af alle disse elever for årgangene 1953—58 (begge incl.). Det drejer sig om ialt 96 elever. Der udsendtes enslydende spørgeskemaer til de pågældende skoler, og kun i 1 tilfælde har det været umuligt at opnå svar.

Inden en redegørelse for denne undersøgelses metode og resultat skal det understreges, at alle elever er medtaget — altså også de elever, som Bernadotteskolen af den ene eller anden grund har måttet relegere.

Det udsendte spørgeskema omfattede følgende spørgsmål:

1. Hvordan har barnet tilpasset sig kammeraterne og skolen?
2. Hvordan klarer eleven sig arbejdsmæssigt?
3. Elevens standpunkter?

Endvidere indeholdt henvendelsen spørgsmål om elevens eventuelle eksamenskvaliteter og om den videre skæbne efter endt skolegang. Disse to spørgsmål har imidlertid på grund af elevernes alder kun kunnet besvares i ganske enkelte tilfælde, hvorfor svarene ikke medtages her.

Ved opgørelsen af de ialt 95 indkomne besvarelser har man vurderet dem efter en 3-skala: over middel (0), middel (m) og under middel (u). — Ved rubriceringen er svaret »godt«, der rummer mange nuanceringer, regnet som »middel« (m), hvor intet andet fremgår af sammenhængen. Endvidere er de opgivne karakterer bedømt på følgende måde: over middel (O) > 14,00, middel (m) fra 13,00 til 14,00, under middel (u) < 13,00.

Svarene fordelte sig således:

	O	M	U	Ubesvaret
Tilpasningsmæssigt	33	45	13	4
Arbejds­mæssigt	37	32	17	9
Stand­punkt­mæssigt	39	46	8	2

Desværre er det umuligt at få en helt fyldestgørende vurdering af Bernadotteskolens arbejde og resultater set i relation til dens målsætning. Efter de oplysninger, man har kunnet skaffe sig — bl. a. gennem ovenanførte efterundersøgelser, kunne det imidlertid se ud til, at eleverne ved udskrivningen fra Bernadotteskolen i hvert fald ikke er ringere udrustet til en videreuddannelse end elever fra landets øvrige skoler.



På åbningsdagen den 15. aug. 1949 mødte en elev med Heerups maleri »Mureren« som gave til den nye skole. Billedet har siden været symbol på skolens virksomhed.