

## Forsøgs- og udviklingsarbejde i grundskolen som transgressiv praksis

**Christian Ydesen**

*(f. 1974), ph.d., ekstern lektor ved Aalborg Universitet. Har bl.a. udgivet afhandlingen "The Rise of High-Stakes Testing in Denmark, 1920-1970" og medredigeret antologien "Writing Post-Colonial Histories of Intercultural Education"; begge udgivet på Peter Lang Verlag.*

**Karen E. Andreassen**

*er ph.d og postdoc/adjunkt på Institut for Læring og Filosofi, Ålborg Universitet, og tilknyttet forskningsgruppen Center for Uddannelses- og Evalueringsforskning samme sted. Hendes forskningsinteresser ligger især indenfor området evaluering, læring og læreprocesser i relation til forskellige uddannelseskontekster, herunder også historiske perspektiver på dette.*

### Introduktion

Med tidligere professor i eksperimentalpædagogik Kaj Spelling's (1915-1994) ord er målet med forsøgs- og udviklingsarbejde i grundskolen, at "fremkalde en ændring i det bestående." (Spelling, 1969, p. 167). Med et sådant sigte om grundlæggende at udfordre og overskride en gældende praksis og dens værdier og normer, kan det i en teoretisk forståelse betegnes som en transgressiv praksis (Jenks, 2003). Eksperimenter med pædagogikker, undervisnings- og prøveformer, der har gjort op med bestemte tiders dominerende syn på undervisning, er blevet karakteriseret som udfordrende og oplevet som stærkt provokerende blandt dele af befolkningen og nogle beslutningstagere. Til tider endda i et omfang, der har ført til, at de er blevet stoppet og modarbejdet af myndighederne på forskellig vis. Men samtidig har de også i nogle tilfælde sat processer i gang og er

blevet retningsgivende for udviklingen af nye pædagogiske praksisser, ny kultur.

Men det er væsentligt at være bevidst om, at de kulturelle praksisser er kontekstbundne. De afspejler kulturelle værdier og normer og har en tendens til at reproducere sådanne træk. Prøve- og eksamenssystemerne spiller en vigtig rolle i den forbindelse og bidrager både til at producere og reproducere de kulturelle praksisser (Bourdieu, 2006). Imidlertid kan man tale om kultur, normer og værdier, på mange forskellige niveauer, som hver især er relevante i diskussionen af den transgressive karakter af forsøgs- og udviklingsarbejde: Kultur indenfor landes uddannelsessystemer, på den enkelte skole, i det specifikke lærerkollegium, det enkelte lærerteam, faggruppers kultur (for eksempel kultur blandt lærere og skolepsykologer), kultur som knyttet til forskellige sociale grupperinger eller lag i samfundet etc. En transgression vil således kunne ses som et udtryk for konfrontationer ikke blot på samfundsniveau, men også på tværs af landegrænser og nationalstater, indenfor rammerne af den enkelte skole mellem forskellige sociale grupperinger og faggrupper.

Kulturelle værdier og normer afspejles i klassifikationssystemer, der sætter sig igennem på mange niveauer, eksempelvis i diskurser og i handlinger (Jenks, 2003, p.34). Sådanne klassifikationssystemer kan opfattes som så fundamentale i forhold til samspillet i samfund og fællesskab, at ethvert anslag mod dem kan opfattes som en provokation. Jenks siger om dette: "To attempt to alter the classificatory system is to strike at the heart of the social" (Jenks 2003: 34). Forsøg på at ændre en etableret samfundsmæssig eller social praksis kan dermed allerede på forhånd opfattes som noget, der vil være forbundet med konflikter og en proces, der nødvendigvis må møde modstand. Men sådanne forsøg på at udfordre grænser kan betragtes som det, der kan føre til nødvendige forandringer, fornyelser og forbedringer (Jenks, 2003). Som kulturelt fænomen vil transgressionen således være afhængig af den kontekst, den udspiller sig i, og af receptionen af den heri (Jenks, 2003, p. 8). Den kan derfor søges legitimeret på forskellig vis ved at påvirke receptionen.

Imidlertid har konteksten for forsøgs- og udviklingsarbejder i folkeskolen gennem årene forandret sig. Den har undergået en proces, der har indebåret en stigende grad af statslig styring. Spørgsmålet vi

stiller er derfor, hvad der karakteriserer sådanne transgressive processer, hvad der sker, når staten træder ind og søger at styre og regulere dem, og hvilken rolle politiske forhold har spillet. Vi vil bruge træk fra udviklingen i forsøgs- og udviklingsarbejdet i grundskolen som referenceramme for at belyse og diskutere dette.

### **Skoleforsøg i mellemkrigstiden – forsøgsklasser i Vanløse og på Frederiksberg**

Nogle af de tidligste egentlige forsøgsarbejder indenfor folkeskolens rammer blev gennemført i tiden efter 1. Verdenskrig. Initiativerne til dette kom ikke fra staten, men fra aktører i folkeskolen. Fælles for forsøgene var generelt en orientering mod en reformpædagogisk tænkning, hvor man søgte et oprør mod og et opbrud med den traditionelle borgerlige undervisningstænkning, med dens stærkt rammesatte pædagogik (Bernstein 1997), - stor distance mellem lærer og elever, faglig opsplætning, betoning af hierarki, ensartet pensum, klasseundervisning osv. Forsøgene kan i høj grad ses som et anslag mod normer og værdier, der hidtil havde domineret i folkeskolens pædagogik og undervisning. De gav anledning til megen debat og blev blandt visse grupper opfattet som stærkt provokerende og grænseoverskridende (Nørgaard 1977).

Forsøgene var vokset frem af Foreningen for Experimentalpædagogik, der blev stiftet 1914. Foreningens erklærede mål var at fremme psykologisk og pædagogisk viden baseret på pædagogiske eksperimenter i den danske folkeskole. Med denne dagsorden søgte den gennem arrangerede foredrag, artikler og appeller at udøve indflydelse på beslutningstagere i udformningen af den danske folkeskole. Eksempelvis fremsatte medlemmer af foreningen en appel om, at der snarest blev oprettet en forsøgsskole og et pædagogisk laboratorium (Tybjerg 1920). Appellen blev dog ikke hørt, hvilket var symptomatisk. Ganske ofte nåede foreningens budskab nemlig ikke ud i en bredere kreds, og samtidig mødte den ofte betydelig modstand fra lærere og andre skolefolk, som fandt det uansvarligt at bedrive eksperimenter med pædagogik og undervisning<sup>1</sup>.

Imidlertid udgjorde foreningen et vigtigt rum for faglig udveksling og inspiration, og for at etablere en fællesskabsfølelse for mennesker, som kom til at spille afgørende roller for den senere opstart af skoleforsøg i Danmark. Efter 1. Verdenskrig kom dette rum til at

knytte an til den internationalt forankrede reformpædagogiske bevægelse. Den danske reformpædagogiske bevægelse var nemlig kraftigt inspireret af internationale pædagogiske strømninger i 1920'erne (Henriksen & Nørgaard, 1983, p. 15). Med afsæt i disse inspirationer søgte de danske reformpædagoger at påvirke det danske skolevæsen gennem artikler i tidsskrifter, pædagogiske kurser, konferencer og skoleeksperimenter. Et af disse eksperimenter fandt sted i Vanløse i perioden 1924 til 1928. Det var især inspireret af forsøgsklasser i Hamburg, hvis normer og værdier således blev importeret og omplantet i en dansk skolesammenhæng. Forsøgene i Vanløse repræsenterede et stærkt brud med traditionel dansk undervisning og pædagogik, og dermed en transgression, hvor der blandt andet blev gjort brug af individuel undervisning sammenkoblet med testning (Egeberg, 1983, p. 80). Dette skete for at sikre forsøgene med individualiseret undervisning videnskabelig status. Herved søgte man også at legitimere dem i den oftede ophedede debat om folkeskolens fremtidige udformning.

De ti forsøgsklasser blev imidlertid pludseligt og uden varsel lukket i 1928 af Københavns skoledirektorat blot få dage inden den siden 1924 planlagte evalueringsprøve skulle finde sted (Nørgaard, 1977, p. 88). Hovedmanden bag denne beslutning var den konservative uddannelsesborgmester Ernst Kaper (1874-1940) (Henriksen & Nørgaard 1983, p. 13; Nørgaard 1977, p. 88). Kaper var den ledende fortaler for klasseundervisning i Danmark og han så ingen grund til, at en ny og individualiseret undervisning skulle vinde fodfæste i København. Han havde ganske vist støttet eksperimentet i 1924, fordi han så det som en ventil, som skulle lette presset fra reformpædagogerne og deres kritik af det eksisterende skolevæsen (Henriksen & Nørgaard, 1983, p. 25). Men med den omfattende opmærksomhed og udbredte støtte fra forældrene var forsøget efterhånden ved at vokse til, i Kapers øjne, uønskede proportioner.

Begivenhederne fra Vanløse er udtryk for den betydelige uenighed, som karakteriserede dansk pædagogisk tænkning og det danske skolevæsen i mellemkrigstiden og den oplevelse af opgør og provokation, som forsøgsarbejderne var udtryk for. Men ideerne fra disse blev ført videre i andre fora i de følgende år.

I 1931 grundlagde bl.a. reformpædagogen Sofie Rifbjerg (1886-1981) *Foreningen for pædagogisk forsøgsvirksomhed*. Den nye forening

blev grundlagt som et forsøg på at styre fri af det antagonistiske klima i den danske skoleverden. Ved at arbejde med videnskabeligt accepterede metoder håbede man at kunne imødegå skolemyndighedernes og visse læreres kritiske holdning til skoleforsøg. I kølvandet på foreningens dannelse fremsatte de danske reformpædagoger med Vilhelm Rasmussen (1869-1939) og Hartvig Frisch (1893-1950) i spidsen tilmed et forslag om etableringen af en forsøgsskole i København. Forslaget blev godt modtaget af Københavns byråd, der vedtog etableringen af en sådan skole. Kaper ville dog ikke gå med til det og det lykkedes ham at forhindre forslaget realisering ved at argumentere med manglende plads til at føre planen ud i livet (Egeberg, 1931).

På Frederiksberg fandt reformpædagogernes ønsker om skoleeksperimenter imidlertid et anderledes velvilligt klima. Skolevæsenet på Frederiksberg havde længe været gennemsyret af progressive pædagogiske værdier med en bred politisk opbakning (Bro & Mohr, 2008, p. 373). Så tidligt som i 1924 blev de første forsøgsklasser oprettet på *Howitsvejens skole*. Man ønskede på Frederiksberg ikke at stå tilbage for forsøgsklasserne i Vanløse. Der var tilmed et par uofficielle forsøgsklasser på *Lollandsvejens skole*. Men disse klasser blev lukket i 1928, for sidenhen at genopstå på *la Cour Vejens skole*, hvor den pragmatiske reformpædagog Georg Julius Arvin (1880-1962) var skoleinspektør (Egeberg, 1931).

Forsøgsarbejdets skæbne i henholdsvis mellemkrigstidens København og Frederiksberg udtrykker to meget forskellige udviklinger, hvor de lokale skolemyndigheders holdning til skoleforsøg – og dermed transgressive praksisser - i skolevæsenet var en udslagsgivende faktor. I dette kom også politiske magtforhold og værdiers modsætninger til udtryk og transgressionerne kom samtidig til at bidrage til definitionen af 'den normale skole' i modsætning til 'den reformpædagogiske forsøgsskole'.

### **Forsøgsskolen på Emdrupborg**

Der skulle gå 28 år før den gamle opfordring fra Foreningen for Experimentalpædagogik blev hørt og en forsøgsskole blev etableret i København. Men det var ikke staten, der søsatte projektet, men derimod Københavns kommune, der, som nævnt, havde vedtaget etableringen af en forsøgsskole allerede i 1931. Ifølge den nye skoleinspektør, reformpædagogen Anne Marie Nørvig (1893-1959), var

Emdrupborg forsøgsskole faktisk til en vis grad en fortsættelse af 1920'ernes forsøgsklasser i Vanløse<sup>2</sup>. Nørvig havde selv iagttaget forsøgene i Vanløse og hun drog nytte af de indhøstede erfaringer derfra. En af disse erfaringer var nødvendigheden af at opnå status som en selvstændig distriktsskole, der ikke var underlagt en anden skole. En anden erfaring var at sikre forsøgsskolens videnskabelige status gennem ansættelsen af skolepsykologer og en tredje erfaring var at undgå utidig ekstern kontrol med forsøgsresultaterne. Faktisk lykkedes det Nørvig at undgå ministeriel kontrol indtil 1953 og dermed sikre et uforstyrret arbejdsmiljø uden ekstern evaluering af skolens fremskridt og elevernes faglige niveauer (Nørvig, 1955, p. 124f.). Erfaringsmæssigt kunne arbejdet med alternative pædagogikker opleves som grænseoverskridende og provokerende på mange, og de nævnte betingelser kunne mindske de problemer, der kunne blive følgen af dette.

Men hvorledes kunne det lykkes at realisere et brohoved for transgressive praksisser i den danske skoleverden, som Emdrupborg forsøgsskole vitterlig blev? Her er det først og fremmest væsentligt at holde in mente, at mange af mellemkrigstidens yderligtgående og provokerende reformpædagoger og deres arvtagere efterhånden var blevet en del af systemet. Eksempelvis var Arvin blevet rektor for Danmarks Lærerhøjskole, Sofie Ribbjerg var blevet inspektør for to københavnske hjælpeskoler og Anne Marie Nørvig altså inspektør for den nystartede forsøgsskole. Den reformpædagogiske bevægelse kunne altså ikke længere karakteriseres som en protestbevægelse og forsøgsskolen nød da også støtte fra alle syv af landets lærerforeninger. Desuden blæste der andre politiske vinde end i mellemkrigstiden, idet socialdemokratiet og det radikale venstre udøvede betydelig indflydelse over folkeskolens udvikling på alle niveauer. Således var de ledende aktører bag etableringen af Emdrupborg forsøgsskole forankret i den socialdemokratiske bevægelse og de havde gode forbindelser til de højeste politiske niveauer.

Mellemkrigstidens transgressive praksisser var med andre ord blevet en del af efterkrigstidens normalbillede. Men det er i den forbindelse værd at bemærke, at der med forsøgsskolens etablering og efterfølgende praksis skete en bevægelse i retning af mere myndighedskontrol. Dermed kom reformpædagogernes arvtagere i nogen grad til at deponere deres frihed til transgression hos myndighe-



derne, men samtidig gav myndighedernes blåstempling nye friheder og handlemuligheder. Dette vil vi se nærmere på det følgende.

### **Institutionaliseringen - Forsøgsråd og Statens Pædagogiske Forsøgscenter**

Fra 1950'erne satte en samfundsmæssig rammesætning af forsøgs- og udviklingsarbejder sig igennem. Første skridt sås da Undervisningsministeren i 1950 med en paragraf i folkeskoleloven blev bemyndiget til i forsøgsøjemed at afvige fra folkeskoleloven (Knudsen 1985, p. 20). Senere blev tilføjet 1958-lovens forsøgsparagraf (§64), der gav undervisningsministeren bemyndigelse til at iværksætte forsøgsarbejder (Undervisningsministeriet 1958).

I 1962 tog staten det første initiativ til oprettelsen af et statsligt forsøgscenter. Statens Pædagogiske Forsøgscenter, som det kom til at hedde, blev åbnet i 1964 (Undervisningsministeriet 1964). Dets formål var oprindeligt knyttet til den blå betænkning fra 1960, der bar præg af den reformpædagogiske tænkning, der også havde afspejlet sig i forsøgsarbejder tidligere i århundredet, og som nu havde fundet vej ind i skolelovgivningen. Man ønskede at forsøg på centret skulle bidrage til at føre 1958-loven ud i livet. Staten anvendte således en egentlig forsøgsinstitution som et led i en transgressiv proces, hvor formålet på længere sigt var at påvirke folkeskolens undervisning.

Forsøgs- og udviklingsarbejde i folkeskolen blev med disse initiativer formelt set institutionaliseret, men staten havde via lovgivningen taget kontrollen over, hvilke forsøg der kunne tillades at finde sted, og hvilke der ikke kunne. Som et videre skridt i den retning blev Folkeskolens Forsøgsråd oprettet i 1969 af undervisningsminister Helge Larsen for at skabe forbedrede vilkår for forsøgsarbejdets finansiering, ledelse og udbredelse (Florander & Skov 1985, p. 55). Forsøgsrådet havde til opgave at bistå ministeriet i forbindelse med vurdering af ansøgninger om støtte til undervisningsforsøg (Folkeskolens Forsøgsråd, 1985). Støtte fra rådet indebar konsulentbistand og i det hele taget en udpræget grad af systematisering af forsøgsarbejderne, hvor sigtet var erfaringsudvikling og opsamling. Dette element af videnskabeliggørelse i forsøgs- og udviklingsarbejderne, som man derved havde tilføjet, kunne bidrage til at legitimere dem og samtidig give dem en vis status og accept, uanset deres eventuelle transgressive karakter. Dette må anses

for vigtig i forhold til den rolle, de ville kunne spille i mulige kulturforandringer i folkeskolen.

Institutionaliseringen af forsøgs- og udviklingsarbejdet i folkeskolen gav anledning til en stigning i antallet af undervisningsforsøg, men ikke alle ansøgninger blev godkendt. I midten af 1980'erne fik helt op til 2/3 af ansøgningerne afslag grundet økonomiske begrænsninger (Glæsel & Grønsved 1985, p. 92). Sammenlignet med hidtil fik forsøgene en helt anden status på skolerne og i det offentlige rum, hvorved også de transgressive processer, der kunne knytte sig til dem, ændredes. Med en legitimering og blåstemping fra staten, var deres potentiale som aktiviteter, der kunne provokere og udfordre værdier og normer blevet grundlæggende ændret. Som legitimerede af staten måtte man acceptere dem, selv om de i høj grad stadig kunne både provokere og udfordre eksempelvis internt på den enkelte skole. Også de forsøg der fandt sted på Statens Pædagogiske Forsøgscenter oplevedes af nogle som en provokation, der gav anledning til diskussioner, og som formentlig har bidraget til at flytte grænser. Da centret blev nedlagt 2006, var det da også af partier i opposition til de, der oprindeligt oprettede det. Det var partier, der ikke tilsluttede sig reformpædagogisk tænkning, som man hævdede stadig prægede centrets arbejde (Undervisningsministeriet, 2005).

Uanset forsøgenes karakter, var det her og også tidligere et fælles vilkår, at de skoler og klasser der deltog generelt var underlagt samme prøvesystem som gjaldt for folkeskolen generelt. På samme måde som med Vanløseforsøgene vil det i realiteten sige, at de normer og værdier, som netop sætter sig igennem i evalueringer, også samtidig blev afgørende i vurderingen af forsøgsarbejderne; de blev kriterier for forsøgsarbejdernes succes. I kraft af evalueringers tendens til at konstituere praksis og smitte af på forståelser af pædagogik og undervisning, har de på den måde upåagtet kunnet fungere som en faktor, der, trods forandringer, grundlæggende har kunnet fastholde skolens kultur på afgørende punkter, nemlig i forståelsen af viden og fagligt indhold.

### **Konkluderende bemærkninger**

Forsøgs- og udviklingsarbejde i folkeskolen har som sit formål at udfordre og ændre eksisterende undervisningspraksis, og dermed også at konfrontere og overskride normer og værdier i både den ek-



sisterende pædagogiske kultur og i miljøer, der har indflydelse på denne kultur. Der bliver dermed tale om processer præget af kompleksitet. De træk og eksempler fra udviklingen i 1900-tallet, som vi har valgt at inddrage, kan belyse dele af denne kompleksitet.

De tidligste forsøgs- og udviklingsarbejder, fandt sted i tiden inden staten introducerede en formel rammesætning. De var drevet af initiativer fra personer med i mange tilfælde en psykologfaglig baggrund og som politisk kunne placeres blandt radikale og socialdemokrater. Når de forsøg de iværksatte havde en transgressiv karakter og ligefrem blev betegnet som "oprørske" eller "rebelske" og i nogle tilfælde endda blev lukkede af myndighederne, skal det ses som et resultat af de værdier og normer for pædagogisk tænkning, som de repræsenterede. Den usynlige pædagogik som reformpædagogikken repræsenterer, står som en modsætning til den autoritære skoles mere synlige og langt stærkere rammesatte pædagogik, som havde domineret indtil da.

I perioden efter konteksten for forsøgs- og udviklingsarbejder blev ændret med introduktionen af en formel rammesætning i midten af 1900-tallet ses en stærk opblomstring i deres antal. Det er nu ikke længere kun forbeholdt nogle få særligt privilegerede og ressourcestærke personer med de rette forbindelser at iværksætte forsøg, men en mulighed der blev åben for alle. Til gengæld skulle staten godkende, hvilket alt andet lige naturligvis kunne betyde, at de forsøg, der rummede en særligt høj grad af transgressivt potentiale, kunne blive sorteret fra. På den anden side, kunne langt flere skoleforsøg nu netop opnå legitimitet, også på trods af eventuelle modsætninger lokalt på den enkelte skole og i lokalområder, hvis blot de kunne opnå statens godkendelse. En sådan blåstempling eller godkendelse forsynede samtidig forsøgsarbejderne med en vis status, som formentlig i sig selv kunne initiere igangsættelsen. Til gengæld har man til tider også set, at de kunne leve deres eget isolerede liv på skolerne (Jensen m.fl. 1992). Uanset dette må man forvente, at de har igangsat mange diskussioner lokalt, der på længere sigt har kunnet føre til ændrede holdninger, værdier og normer, og dermed flytte grænser.

Imidlertid synes de forskellige forsøgsråds<sup>3</sup> autonomi over tid at være blevet indskrænket – ikke mindst i kraft af at folkeskolerådet ikke længere rådede over eget budget i modsætning til de tidligere råd (Skov, 2005, p. 58). Med den sidste rektor for Danmarks Lærer-

højskole Tom Ploug Olsens ord, tegner der sig et billede af, at initiativer til alternative forsøg i stigende grad blev selekteret af de bevilgende myndigheder (Olsen 1985, p. 81). Dette afspejler en proces hvor forsøgs- og udviklingsarbejder i stadigt stigende grad er blevet underlagt statslig regulering og derved også skiftende politiske betingelser. Dette har haft stor indflydelse på deres transgressive potentiale og de betingelser, de har haft for at folde sig ud.

### Noter

- 1 Christian Hansen-Tybjergs udkast til Foreningen for eksperimentalpædagogiks historie, april 1946. Historisk-Pædagogisk Studiesamling, mappe 2, sign. 203, side 8ff.
- 2 Københavns Stadsarkiv, Emdrupborg Skoles Arkiv, Nørvigs papirer, Udkast til "Pædagogiske Synspunkter"
- 3 Folkeskolens forsøgsråd (1969-1987), Folkeskolens udviklingsråd (1987-1993), Folkeskolerådet (1993-2002), Grundskolerådet (2002-2006), Rådet for evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen (2006-)

## Referencer

- Bernstein, Basil** (1997): *Class and pedagogies: Visible and Invisible*. In: Halsey, A. H et.al. eds.: Culture Economy Society. Oxford University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C.** (1970/2006): *Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. Hans Reitzels forlag.
- Bro, H., & Mohr, H.** (2008). *Frederiksberg kommune 1858-2008*. Frederiksberg: Historisk-topografisk Selskab for Frederiksberg.
- Egeberg, O. d.** (1983). Vanløse frie skoleforsøg. I: S. Henriksen, & E. Nørgaard (red.), *Vanløsedagbogen – en reformpædagogisk praksis* (pp. 73-85). Copenhagen: Gyldendals pædagogiske forlag.
- Egeberg, O. d.** (1931). Forsøgsarbejdets kaar i Danmark. *Den Frie Skole*, 4 (9), pp. 139-141.
- Egedal Poulsen, Jørgen & Jansen, Mogens** (1985): Folkeskolens Forsøgsråd – og formand gennem alle årene. I: Glæsel, Bjørn; Grønsved, Winnie; Pedersen, Emil (red.) *Skoleudvikling – festskrift for Kaj Spelling 70 år*. Dansk Psykologisk forlag, København, pp. 37-48
- Florander, Jesper & Skov, Poul** (1985) Forskning – forsøg – forandring. I: Glæsel, Bjørn; Grønsved, Winnie; Pedersen, Emil (red.) *Skoleudvikling – festskrift for Kaj Spelling 70 år*. Dansk Psykologisk forlag, København, pp. 53-61
- Folkeskolens Forsøgsråd (1985). En orientering om skoleåret 1984/85, nr. 11, København.
- Glæsel, Bjørn & Grønsved, Winnie** (1985). Konsulent i Folkeskolens Forsøgsråd. I: Glæsel, Bjørn; Grønsved, Winnie; Pedersen, Emil (red.) *Skoleudvikling – festskrift for Kaj Spelling 70 år*. Dansk Psykologisk forlag, København, pp. 89-95
- Henriksen, S., & Nørgaard, E.** (1983). *Vanløsedagbogen – en reformpædagogisk praksis*. Copenhagen: Gyldendals pædagogiske bibliotek.
- Jenks, Chris** (2003): *Transgression. Key Ideas*. Routledge, Taylor & Francis Group, London
- Jensen, B. B. & Nielsen, M. & Steenstrup, J. E.** (1992): *Folkeskolen: Visioner og konsekvenser. En faglig pædagogisk sammenfatning af de afsluttende evalueringsrapporter*. Folkeskolens Udviklingsråd.
- Knudsen, Holger** (1985): Forsøgs- og udviklingsarbejde – folkeskolens udvikling og centraladministrationen. I: Glæsel, Bjørn; Grønsved, Winnie; Pedersen, Emil (red.) *Skoleudvikling – fest-*

- skrift for Kaj Spelling 70 år*. Dansk Psykologisk forlag, København, pp. 19-24
- Nørgaard, Ellen** (1977): *Lille barn, hvis er du? En skolehistorisk undersøgelse over reformbestræbelserne inden for den danske folkeskole i mellemkrigstiden*. Gyldendals pædagogiske bibliotek.
- Olsen, Tom Ploug** (1985): Lærerforsøg og forsøgslærer(e). I: Glæsel, Bjørn; Grønsved, Winnie; Pedersen, Emil (red.) *Skoleudvikling – festskrift for Kaj Spelling 70 år*. Dansk Psykologisk forlag, København, pp. 77-83
- Skov, Poul** (2005) Forsøgs- og udviklingsarbejde i folkeskolen – arbejdet i tre ministerielle råd gennem 35 år. *Uddannelseshistorie* 39, pp. 43-65
- Spelling, Kaj** (1969): Forsøg i folkeskolen. *Uddannelse 4*, Undervisningsministeriet
- Tybjerg, C. H.** (1920). Forslag om Oprettelse af et pædagogisk Laboratorium og en Forsøgsskole. *Tidsskrift for eksperimental Pædagogik*, pp. 85-97.
- Undervisningsministeriet (1958): Bekendtgørelse af lov om folkeskolen.
- Undervisningsministeriet (1964): Lov om statsskole som forsøgscenter for 8. – 10. skoleår. Lov Nr.142 af 13. maj 1964
- Undervisningsministeriet (2005): Forslag til lov om ophævelse af lov om en statsskole som forsøgscenter for 8.-10. skoleår.1. behandling af lovforslag L 61. Folketinget. Møde nr. 19. tirsdag 22.11.2005