

37. 13

UN DERVISNINGSVÄJLEDNING  
FÖR FOLKESKOLEN

UNDERVISNINGSMATERIAL

UNDERVISNINGSVEJLEDNING  
FOR FOLKESKOLEN

**2**

*Dansk*

ISBN 87-503-5097-8

Un 08,07-251

# Forord

Idet der henvises til undervisningsministeriets cirkulæreskrivelse af 18. december 1975 om udsendelse af vejledende forslag til læseplaner samt undervisningsvejledninger, udsendes hermed undervisningsvejledning for faget dansk.

Hæftet bygger på lov om folkeskolen af 26. juni 1975 og er udarbejdet af et udvalg, der den 12. januar 1983 blev nedsat af undervisningsministeren.

Udvalget har følgende sammensætning:

Professor Torben Brostrøm (formand)  
Skoleleder Ingrid Hentze  
Overlærer Else Vig Jensen

*Undervisningsministeriet*

*Direktoratet for folkeskolen, seminarier m. v. den 22. august 1984*

Professor Jørn Lund

Sognepræst Palle H. Steffensen

Fru Kirsten Sønderby

Sekretær for udvalget: Fagkonsulent Jens Boesen

Som bilag er optaget:

Vejledende forslag til læseplan, der ligeledes er udarbejdet af udvalget.

Skrivelse af 13. juni 1984 til undervisningsministeren fra Torben Brostrøm.

Den hermed udsendte vejledning træder i stedet for »Undervisningsvejledning Dansk 1976«, der blev udsendt herfra den 2. januar 1976.

Holger Knudsen

/ Per Iversen

# Indhold

	<b>Side</b>
<b>1. Indledning</b> .....	7
<b>2. Formålsbeskrivelser</b>	
2.1. Folkeskolens formål.....	8
2.2. Fagformålet for dansk.....	8
<b>3. Generelle synspunkter</b> .....	9
<b>4. 1. forløb (1.-2. klassesettrin)</b>	
4.1. Elevernes møde med skolens sprog.....	14
4.2. Undervisningsdifferentiering i begynderundervisningen.....	15
4.3. Planlægning af arbejdet.....	16
4.4. Mundtligt arbejde.....	16
4.5. Læsning .....	17
4.6. Skriftligt arbejde.....	19
4.7. Billeder, billed-/lydmedier og drama .....	21
4.8. Dansklæreren i klassen.....	22
<b>5. 2. forløb (3.-6. klassesettrin)</b>	
5.1. Indledning.....	24
5.2. Mundtligt arbejde.....	24
5.3. Læsning .....	26
5.4. Skriftligt arbejde.....	28
5.5. Billeder, tegneserier, billed-/lydmedier og drama.....	31
<b>6. 3. forløb (7.-9. klassesettrin)</b>	
6.1. Indledning.....	33
6.2. Mundtligt arbejde.....	33
6.3. Læsning .....	35
6.4. Skriftligt arbejde.....	40
6.5. Billeder, tegneserier, billed-/lydmedier og drama.....	42
<b>7. 4. forløb (10. klasse)</b>	
7.1. Indledning.....	44
7.2. Åbning af klasserummet.....	44
7.3. Mundtligt arbejde.....	46
7.4. Læsning .....	46
7.5. Skriftligt arbejde.....	47
7.6. Arbejdsgrupper.....	47
<b>8. Støttende foranstaltninger</b> .....	49
<b>9. Om enkelte emner</b>	
9.1. Håndskrivning.....	52
9.2. Sproglære i danskundervisningen.....	54
9.3. Elevens og lærerens fortællingen .....	55
9.4. Læsning af ældre litteratur.....	57

9.5.	Massemedier.....	59
9.6.	Drama som metode i danskundervisningen .....	61
9.7.	Danskundervisning og skolebibliotek.....	64
9.8.	Norsk og svensk.....	64

## **BILAG**

	Vejledende forslag til læseplan. ....	67
	Skrivelse til undervisningsministeren fra Torben Brostrøm.....	73



En undervisningsvejledning er ikke af forskriftsmæssig karakter. Den begrænser således på ingen måde den metodefrihed, hvorefter den enkelte lærer har ret til selv at vælge de pædagogiske veje til et givet undervisningsmål, til selv at udvælge undervisningsstoffet inden for rammerne af den kommunalt vedtagne læseplan og til selv at tolke de bestemmelser, der er gældende for undervisningen.

Undervisningsvejledningen er således et tilbud til læreren, der selv træffer beslutning om, hvorvidt – og i givet fald i hvilket omfang – han eller hun vil drage nytte af den. Herved adskiller undervisningsvejledningen sig fra det vejledende forslag til læseplan, der henvender sig til de kommunale

skolemyndigheder, idet den angiver, hvorledes en kommunal læseplan *kan*, men ikke nødvendigvis skal udformes. Det vejledende forslag til læseplan er således alene bindende for læreren i det omfang, hvori den helt eller delvis indgår som led i den kommunalt vedtagne undervisningsplan.

Bindende for læreren er tillige den formålsbestemmelse, der vedrører faget, og som udsendes af undervisningsministeren efter bemyndigelse i folkeskolelovens § 4, stk. 5.

Endelig er det klart, at den overordnede formålsbestemmelse for folkeskolens opgave er bindende for læreren, og at formålsbestemmelsen for det enkelte fag derfor må ses i lyset heraf.

### 2.1. Folkeskolens formål

Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at give eleverne mulighed for at tilegne sig kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, som medvirker til den enkelte elevs alsidige udvikling.

*Stk. 2.* Folkeskolen må i hele sit arbejde søge at skabe sådanne muligheder for oplevelse og selvvirksomhed, at eleven kan øge sin lyst til at lære, udfolde sin fantasi og øve sin evne til selvstændig vurdering og stillingtagen.

*Stk. 3.* Folkeskolen forbereder eleverne til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsningen af fælles opgaver. Skolernes undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed og demokrati.

(Lov om folkeskolen af 26. juni 1975, §2).

### 2.2. Fagformålet for dansk

Formålet med undervisningen er, at eleverne udvikler deres færdighed i at bruge sproget godt og alsidigt og øger deres forståelse af talt og skrevet dansk.

*Stk. 2.* Eleverne skal udvikle deres sans for perspektiver og værdier samt deres udtryks- og læselyst gennem oplevelse og analyse, forståelse og vurdering af ældre og nyere digtning såvel som andre udtryksformer.

(Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 518 af 24. september 1975 om formålet med undervisningen i folkeskolens fag, § 1, som ændret ved bekendtgørelse af 25. juli 1984).

Dansk er et stort fag, som fastholdes gennem hele skolen.

I undervisningsvejledningen er faget beskrevet i fire forløb. Overgangene er glidende, men der har af praktiske grunde måttet foretages en opdeling af fagbeskrivelser. Første forløb omfatter 1.-2. klassetrin, a. det forløb 3.-6. klassetrin, tredje forløb 7.-9. klassetrin. Når 7. klassetrin indgår i beskrivelsen af tredje forløb, skyldes det, at eleverne allerede her kan arbejde med faget i hele dets bredde. Endelig er 10. klasse beskrevet for sig som den særlige enhed, den er: et selvvalgt år, der kan betyde afslutningen på skolen eller overgangen til forskellige videreuddannelser.

Fagbeskrivelsen tilsigter at være åben og bred, hvormed den tilgodeser de samarbejds muligheder, der findes mellem dansk og andre fag; den søger tillige klart at opretholde danskfagets særlige identitet.

I sit væsen er dansk et humanistisk fag, der med sin særlige interesse for sprogligt udtryk og indhold ikke kan undgå at virke ind på dannelsen af elevernes personlighed og livsforståelse.

Sproget kaldes et redskab, men er mere end det. Enhver sproglig konstruktion er allerede et budskab. Udtryk er nøje sam-

menhørende med indhold. Det er kendskabet til den relation, som er danskfagets særlige pointe. Den ligger i selv den enkleste meddelelse og viser sig med større og rigere nuancer i kunstneriske sammenhænge og i andre gennemarbejdede tekster. Alle medier kan derfor indgå i danskundervisningen. Således bliver fagets område meget stort, men sproget er danskfagets overordnede begreb, og digtningen, litteraturen i vid forstand, fagets midtpunkt, uden at man derfor til hver en tid skal beskæftige sig med den eller referere alt til det kunstneriske udtryk.

Danskundervisningen skal udvikle elevernes sprog, idet de bygger videre på det grundlag, de har, når de kommer i skole. Det kan være såre forskelligt alt efter de sprogvaner, deres miljø har givet dem og stadig giver dem. Målet er, at de når frem til at opfatte og anvende sproget som et dækkende udtryk for tanker, følelser og holdninger. Faget giver gode muligheder for, at eleverne opdager deres individualitet og deres fællesskab med andre. Sprog udvikles, når det bruges, først og fremmest i samvær, i det hele taget i fantasi, tankevirksomhed, problemløsning.

Begrebet oplevelse er fremhævet på linje med de færdigheder, der skal tilegnes, ud

fra en forestilling om nytten af helhedsdannelser i bevidstheden. Nok skelner man begrebsligt mellem kundskab og oplevelse, mellem forstand og følelse. Men i danskfagets centrale områder er det netop muligt, at erkendelse ikke skilles fra fantasi, at oplevelser fører til viden, viden til oplevelse, at forstand og følelse ikke er væsensfremmede for hinanden.

### **Værdier og værdiforestillinger**

Hermed understreges *dannelses*-tanken i faget. Dette historisk belastede begreb betyder i denne sammenhæng ikke traditionen af dannelseskultur. Den er i dag for snæver. I forlængelse af folkeskolelovens tanker menes der i denne vejledning med dannelse en tilegnelse af viden og erfaring om ligheder og forskelle, en sans for proportioner og en evne til at udtrykke dem. Det både forudsætter og skaber en oplevelse af, at noget har virkelig betydning og værdi. Fagets indhold er ikke et færdigt produkt af kulturarv, som kan leveres, men et arbejde med elevernes kulturelle og samfundsmæssige baggrund og fremtidsperspektiver. Det giver dem muligheder for selv at tage stilling til væsentlige sider af tilværelsen og opbygge personligt funderede værdiforestillinger. Det tillader dem at træffe valg og at handle – i skolen, i samfundet i øvrigt. I åndsfrihedens navn må den værdipåvirkning, der uundgåeligt foregår i undervisningssammenhænge, ske så åbent som muligt. Sandhedsbegreber kan diskuteres.

Værdier har med helhedsoplevelser at gøre, med forestillinger om sammenhænge. En stærk disciplinopdeling af faget i dets forskellige bestanddele kan modvirke dannelsen af sådanne forestillinger. Skolens skema med mange korte lektioner og stadig

afbrudte arbejdsforløb truer i forvejen med at adsplitte bevidstheden.

Børn i dag har langt flere forskellige berøringspunkter til deres omverden, men måske færre samlede erfaringsbaser. Familien spiller ikke længere samme rolle som støtte og forum for samtale. Et omfattende forbrug af elektroniske medier, skiftende billeder og hurtig lektur kan true børns identitetsfølelse og selvopfattelse, hvis de ikke også har mulighed for at bearbejde indtrykkene, sprogligt, tankemæssigt, relatere dem til virkeligheder og værdier. Fantasien kan blive et passivt offer for kaotiske billeddannelser. Modbilleder, egne billeder, kan dannes, hvis undervisningen tager udgangspunkt i elevernes verden og bygger videre på den. Desuden må faget rumme nye og udfordrende elementer af det fremmede, det anderledes, som appellerer til skabende fantasi og kreativ tænkning som udvidelsesmuligheder.

Undervisningen må stræbe efter at inddrage områder af tilværelsen, som ligger uden for dagligdagens horisont, f.eks. tidsmæssigt, miljømæssigt, psykologisk. Det er at gøre det ukendte kendt. På samme måde må undervisningen gøre det kendte ukendt ved at sætte spørgsmålstegn ved det selvfølgelige og tilvante.

Fantasiudviklingen kan finde sted i forbindelse med lege, med sociale, sprogfremmende aktiviteter og gennem tekst- og mediarbejde. I den forbindelse må man gøre sig klart, hvilke værdiforestillinger tekster direkte og indirekte gennem indhold og udtryk transporterer. Drømmebehovet er altid en samtale værd.

### **Tekstbegreb og stofvalg**

Selve ordet tekst betegner noget sammenføjet. En tekst er et system af symboler, en sammensætning af indhold og udtryk til

skabelse af mening og betydning. Tekster produceres og modtages som skrevne, tegnede, spillede, filmene og talte forløb. Undertiden kan man se, læse og høre en tekst på én gang.

Man kan for så vidt *aflæse* betydninger overalt. I et minespil, en bygning, et billede, en sproghandling. Vi lever i tekstlandskaber. Og meget af det kan ved tid og lejlighed inddrages også i danskundervisningen. En udvidet brug af ordet tekst kan dog afstedkomme en vis terminologisk forvirring, og det anbefales derfor, at ordet i almindelighed forbeholdes verbalsprogede tekster, som er fagets hovedområde.

Hvad angår stofvalget, planlægningen og tilrettelæggelsen af undervisningen er det vigtigt at sikre eleverne en medindflydelse, så deres særlige forudsætninger tilgodeses og deres behov imødekommes. Eleverne skal vænne sig til at opsøge og foreslå undervisningsstof. Det er en naturlig del af samarbejdet mellem lærere og elever, og tilmed vil eleverne erfare, at der findes tekster og udtryksformer til ethvert formål. På den måde lærer de også at vurdere stoffets brugbarhed og kvalitet, noget som i hvert tilfælde kan drøftes.

Hvad det blandede tekstarbejde med bøger, blade, billeder og bånd angår, anbefales det, at man for helhedens skyld lærer at holde tingene ude fra hinanden, at man skelner mellem, hvad der er fiktion og hvad fakta, hvad der er mosaik og hvad hele stykker, så indtrykket ikke bliver flimrende. Hele tekster må foretrækkes for brudstykker.

Medleven, fantasi, analyse og vurdering er nødvendige elementer i indlæringen af de grundlæggende færdigheder: at lytte, at tale, at læse, at se og at skrive.

### **At lytte og at tale**

Det er let at lytte, når man bliver underholdt. Sværere, når opmærksomhed kræves til at uddybe, forarbejde og svare på det hørte. At lytte aktivt kan gøre den umiddelbare oplevelse til forståelse.

Der er forskel på at tale *til* og tale *med* hinanden. Samtale forudsætter gensidig opmærksomhed og evne til at udtrykke egne tanker og følelser. Oplæsning og fortællingen er gode veje til oplevelse og kan være oplæg til samtale. Man kan lære at lytte og at fortælle. Man kan lære af det, samtidig med at det er en fornøjelse. Levende ord er stærke ord.

Andre væsentlige mundtlige former er foredrag, sagsfremstilling, referat, beskrivelse, diskussion og debat. Gennem dem vil det fremgå, at det talte har mange anvendelser, der hver betinger sin form og må tilpasses forskellige forhold: emne, hensigt, tilhørere, lokalitet, tidspunkt m.m. Ganske som man lytter på forskellig måde efter omstændighederne.

Man taler også med kroppen. Arbejde med dramatik og dramatisering inkluderer kropssprog. De frie og bundne dramatiske optrin i klasserummet er skabende i flere betydninger og er desuden en vej ind i tekst-tilegnelse. At give teksten krop kan give den mening. Danskundervisning er også teater.

### **At læse**

Tilegnelsen af de elementære læsefærdigheder skulle gerne både fra starten og på længere sigt føre til glæde, enten den sker af umiddelbar lyst eller med list. Mange mennesker klarer sig ganske vist gennem livet uden højt udviklede læsevaner, men evne til analytisk læsning og oplevelse er en sikker vej til oplysning og inspiration til handlen.

Trykte tekster er til forskel fra flere andre medier let håndterlige; tempo, genlæsning, styres uden videre af læseren.

Eleverne skal have rige muligheder for at læse dansk og nordisk digtning, dertil oversat litteratur, grønlandsk medregnet, ny og gammel i alle tilfælde. Også indvandrerbørnenes kulturer leverer stor digtning.

Litteraturen er skrevet for alle aldersklasser og samfundsklasser. Der er kvaliteter at finde i alle kategorier. Der er ingen grund til at nøjes med det, som på forhånd er anset for populært eller fint. Forestillinger om, at triviallitteratur er let og underholdende, og kvalitetslitteratur er alvorlig og krævende, må efterprøves. Eleverne må kunne engageres af litteraturens indhold og udvikle æstetisk sans og fornemmelse for litterære kvaliteter, bl. a. gennem forsøg på vurdering og drøftelse af værdioplevelser over for de herskende smagsnormer på alle niveauer og til forskellige tider.

Ud over skønlitterære tekster må skolen sørge for, at eleverne møder et udvalg af andre teksttyper. Sagtekster af vidt forskellig art er uundværlige. Alle hverdagens udtryksformer har hjemme i danskundervisningen. I det teknologisk højt udviklede samfund bliver der stillet store krav til den enkeltes færdigheder i tilegnelse af viden.

### **At se**

Billed-/lydmedierne indtager en stadig større plads i vores hverdag, både i arbejde og fritid, og dermed også i elevernes bevidsthed. Film, tv-programmer og videogrammer er i dag i vidt omfang bærere af information og budskaber. De giver viden, oplevelser i en stadig strøm. En vis del af elevernes opfattelse af omverdenen vil stamme herfra. Derfor er samtaler om sådanne indtryk vigtige i skolen.

Danskundervisningen kan være med til

at bearbejde indtrykket af nutidens massive underholdning, beslaglæggelse af opmærksomhed, overtalelse, overdøvning, alle informationssamfundets mangfoldige tilbud til én om at blive udtrykt i stedet for at udtrykke sig.

En undervisning i billed-/lydmediernes teknik og udtryksformer bør derfor indgå i folkeskolens dansktimer. Sammenligninger af forskellige mediers udtryk for beslægtet indhold, f.eks. filmatisering af tekster, er én vej til forståelse af kommunikationsmulighederne i det moderne samfund.

Undervisningen må også omfatte elevernes arbejde med egne billedmæssige udtryk som del af tekster, f.eks. illustrering af opgaver, tegneserier og korte tv- eller filmproduktioner.

Ved den mere traditionelle brug af illustrationer til tekster er det nærliggende at gå ind på aflæsning af billedmaterialet, evt. i form af billedanalyse af tegninger, fotografier, reklame, billedkunst, hvor det er naturligt i samarbejde med formning. Tegneserier kombinerer på deres måde billede og tekst. Hvad den fortalte handling angår, adskiller de sig ikke væsentligt fra andre fortælleformer og kan vurderes og udvælges på samme måde.

Billeder taler med deres fascinationskraft direkte til os. De er i en vis forstand førsproglige og kan opleves passivt, ukritisk. Der ligger en opgave i at gøre dem begrebslige gennem iagttagelse og diskussion. Også billedmedierne giver store udfoldelses- og kontaktmuligheder. Generelt er de forskellige mediers historiske og samfundsmæssige status værd at undersøge.

### **At skrive**

De sproglige grundfunktioner hænger nøje sammen. Mødet med skriftsproget sker på baggrund af en beherskelse af talesproget –

der senere igen på godt og ondt kan blive påvirket af skriftsproget. At læse forudsætter, at nogen har skrevet noget. Man kan tale over noget skrevet eller tale og fortælle for netop at få inspiration til at skrive. Man lytter, og man gør notater, eller man skriver for at kunne sige noget selv eller få andre i tale. Forbindelserne mellem tale og skrift kan styrkes i undervisningssituationen.

Kommunikationstænkningen understreger henvendelsesfunktionen. Og det er en klar lettelse i skriveprocessen, at der optræder en bestemt modtager. Det forklarer kun ikke alt skriveri. Skriveprocessen kan være en leg, en hjælp til at tænke og samle sig, en erkendelsesform. Ved at skrive hjælper man sig til at udtrykke følelser, ideer, ønsker, krav. Opdagelsen af, at noget sådant kan udvikles og præciseres gennem processen, er en styrkelse af selvtilliden.

At skrive kreativt virker tilbage på læselyst. Jo mere man skriver og skaber, jo større bliver også interessen og forståelsen for, hvad og hvordan andre skribenter gør, ligesom den, der selv spiller, kan få mere ud af musik.

Når man erfarer, at skriftsproget både kan være til nytte og glæde, vokser behovet for at udvikle udtryksikkerheden – og beherskelsen af retstavning, tegnsætning og andre formelle sprognormer. Det kræver indøvelse og tid, men også her er det fremmende for lysten, at træningen sker i meningsfulde sammenhænge.

### **Dansktimen**

Eleverne må gennem arbejde med både ældre og nyere stof uddybe deres forståelse af ligheder og forskelle mellem nutidens og tidligere tiders forestillinger. I den forbindelse understreges det særlige historiske, kulturelle, sproglige og sociale fællesskab, der stadig eksisterer mellem Danmark og de andre nordiske lande.

På den måde kan danskundervisningen være med til at sikre, at eleverne får bedre muligheder for at leve deres liv som tænkende og handlende mennesker med blik for baggrund, udvikling og forandring. Dansktimen er et sted, hvor der læres og opleves. Et rum for modsigelse og diskussion. For samtale.

### 4.1. Elevernes møde med skolens sprog

Mødet med skolens sproglige aktiviteter stiller ikke lige store omstillingskrav til alle elever. Nogle er fra børnehaveklassen fortrolige med de begrænsninger, det kan sætte på den sproglige virksomhed, at mange børn på samme tid tager del i en samtale med kun én eller få voksne, ligesom de kan have lært at bruge sproget som kontakt- og konfliktløsningsmiddel. Andre børn kan have sværere ved at lytte og ved at udtrykke sig verbalt.

Meget afhænger naturligvis af, hvilke sproglige forudsætninger eleverne har fået hjemmefra. I den forbindelse er det mindre afgørende, om man i hjemmet betjener sig af et større eller mindre ordforråd; væsentligere er det, hvilke sprogvaner hjemmet har, hvad man bruger sproget til, om samtalen mellem børn og voksne har gode kår. Hjemmets arbejdsmæssige belastning spiller ligesom medievanerne en væsentlig rolle.

Elevernes forskellige baggrund gør det ikke lige let for alle at blive fortrolige med skolen og dens personale. Nogle kender sprog- og udtryksvaner fra deres eget miljø, andre møder nye sproglige adfærdsformer,

som de skal have tid til at lære at kende. Det er ikke spild af ressourcer at bruge undervisningstid på mere eller mindre organiserede samtaleforløb udsprunget af elevbehov for at snakke og fortælle. Det er væsentligt at give eleverne lyst til ikke kun at snakke, men også at lytte, hvilket ofte kan være vanskeligt for elever med ringe daglig kontakt med voksne. Sådanne elever kan undertiden have problemer med at forstå, hvad læreren siger, ikke blot fordi ordene eller udtrykkene er svære, men fordi koncentrationen er utilstrækkelig.

Undertiden forløber mødet med skolen og dens sprog forskelligt for drenge og piger. Der må tages hensyn til forskelle i udvikling, adfærdsmønster og sprogbrug, begge køn må have lejlighed til at udfolde sig, og der må i planlægningen tages hensyn til, at det for nogle kan være svært at sidde stille i længere tid ad gangen. Ligeledes må man være opmærksom på sammenhængen mellem det enkelte barns motoriske udvikling og dets sproglige udfoldelsesmuligheder – også med henblik på læseindlæringen.

Elevernes erfaringer med voksnes styring af børns adfærd kan ligeledes variere betragteligt. I nogle hjem spiller sproget en stor rolle, i andre hjem en mere tilbagetrukket; i nogle hjem taler man kun sjældent

»med store bogstaver«, i andre hjem er det en almindelig udtryksform. Læreren kan derfor let komme ud for, at det, som én elevgruppe opfatter som en direkte henstilling, af en anden elevgruppe opfattes som en i første omgang uforpligtende tilkendegivelse.

Nogle børn oplever kun sjældent, at voksne tager deres henvendelser alvorligt og reagerer på dem. Det virker fremmede på alle børns trang til at ytre sig, at de oplever, at voksne indgår i ægte samtaler med dem.

Når man kan opleve, at børn i skoletimerne har svært ved at lytte til hinanden, kan det undertiden være en afspejling af sprogbrugsvanerne i klassesamtalen. At tale for talens egen skyld fremmer ikke trangen til at lytte eller til at ytre sig seriøst og frit. Emnerne for klassesamtalen må derfor vælges omhyggeligt. Samtalen med det enkelte barn kan også virke fremmede på barnets mod og trang til at deltage i klassesamtalen.

Det er krævende for dansklæreren at gøre elevernes møde med skolen og dens sprog harmonisk. Blandt meget andet må læreren også være opmærksom på, at hans eller hendes egne forestillinger om rimelige sprogvaner ikke har absolut gyldighed. Der må advares mod forhastede slutninger om den generelle sproglige udrustning på baggrund af elevernes eventuelle socialt eller regionalt bestemte sprogvaner eller udtaleformer, også fordi en hurtig etikettering kan vise sig at blive selvopfyldende: venter man sig kun primitivt sprog af elever, kan man komme til at undlade at sætte dem i situationer, der kunne give dem lejlighed til at udvikle deres udtryksevne.

Den verden, undervisningsmaterialet afspejler, kan være velkendt for nogle, men ukendt for andre. Der skal være perspektiv

og bredde i de tekster, eleverne møder, således at blokeringer over for tekstindholdet ikke hæmmer lysten til at give sig i kast med læsning og skrivning.

Alene kan skolen ikke tage ansvaret for kvaliteten af børns sproglige udvikling, men ikke mindst ved skolestarten må dansklæreren tage omfattende faglige og menneskelige ressourcer i brug for at give eleverne både tale-, lytte-, skrive- og læselyst.

## **4.2. Undervisningsdifferentiering i begynderundervisningen**

Det grundlæggende princip i undervisningsdifferentiering er, at alle elever skal have mulighed for at udvikle deres færdigheder og for at blive dygtigere. Uanset hvordan spredningen er i klassen, vil der altid være et behov for at tage hensyn til den enkeltes færdighedsudvikling. Det er væsentligt, at hver enkelt elev hele tiden gør fremskridt, samtidig med at læreren gør sig de fælles mål klart.

Den elev, der kan læse lettere tekster flydende allerede i begyndelsen af første klasse, skal naturligvis ikke anvende megen tid til træning af de allerletteste tekster. Omvendt skal det barn, der måske knap nok har lært bogstaverne i sit eget navn, ikke belastes med vanskelige læsetekster.

Den elev, som sjældent har lyttet til oplæsning, vil have store vanskeligheder med at følge handlingen i en bog, der uden videre forstås af andre elever i klassen med samme levealder.

Som grov retningslinje for tilrettelæggelsen kan nævnes det forhold, at elever kun kan træne en færdighed på samme niveau, såfremt spredningen med hensyn til den givne færdighed ikke er for stor. Det betyder f.eks., at den elev, der har et læsestand-

punkt svarende til slutningen af 1. klasse, ikke kan udvikle sin læsefærdighed ved læsning af tekster, der svarer til slutningen af 3. klasse. Eleven vil kunne deltage i det fælles arbejde, hvis teksten f.eks. er blevet læst op (eventuelt på bånd). Men den pågældende elevs læsefærdighed vil næppe udvikle sig synderligt, med mindre barnet også får lejlighed til dagligt at arbejde med læsestof, der svarer til dets læsestandpunkt. Tilsvarende forhold gør sig gældende i det skriftlige arbejde.

Læsning af individuelt valgte tekster, træning af individuelt valgte ord og individuel tekstproduktion er væsentlige midler til fremme af en differentieret færdighedsudvikling.

Såfremt teksterne og træningsordene knytter sig til et fælles emne eller tager udgangspunkt i samme tekst eller forfatter-skab, vil der være gode muligheder for at tilgodese såvel det fælles arbejde som den enkeltes udvikling.

Ovenstående bemærkninger om undervisningsdifferentiering gælder specielt begynderundervisningen, men hovedsynspunkterne har gyldighed også i det videre skoleforløb.

### **4.3. Planlægning af arbejdet**

Ved planlægning og gennemførelse af undervisningen bør læreren tilstræbe, at arbejdet med de faglige aktiviteter foregår på en sådan måde, at de har sammenhæng med den verden og den situation, som eleverne befinder sig i. Emnerne for undervisningssituationerne bør derfor vælges med hensyntagen til, hvad der er nærværende og kan gøres aktuelt for den enkelte elev.

Den første orienteringsundervisning er en del af den første danskundervisning. Ofte vil emnerne til den første orientering

kunne hentes i elevernes nære verden – af læreren eller af eleverne selv. Der kan f.eks. være tale om eleven, klasselokalet, skolen og dens indretning, skolens omgivelser – herunder stedlige virksomheder, bygninger og natur – og døgnets rytme og årstidernes skiften i by og på land.

Men også andre lande og kulturer kan levere emner til undervisningen. Som eksempler kan nævnes samerne med deres boligform, rensdyrdrift, sagn og eventyr; indianerstammer i Nord- og Sydamerika med hver deres specielle livsform tilpasset de geografiske og biologiske forhold; eller Japan med dets gamle kultur som forudsætning for og del af det moderne industrisamfund. Tilrettelagt, så de svarer til elevernes udvikling, vil sådanne emner vække deres nysgerrighed og udvide deres verden.

Der kan hentes ting ind i klassen f.eks. i form af iagttagelsesmaterialer, eller klassen kan tage ud at se dem i deres rette omgivelser. Klassen kan aftale besøg på institutioner i nærheden, posthus, brandstation m.v., og der kan inviteres gæster i klassen for at fortælle om deres liv og arbejde. Hvor der er mulighed for det, bør der undertiden arrangeres biografdage, teater- og museumsbesøg som en del af undervisningen. Endelig må det i denne forbindelse huskes, at meget stof fra tv, radio og andre massemedier er fælles for de fleste elever.

### **4.4 Mundtligt arbejde**

Det er skolens opgave at hjælpe hver enkelt elev med at videreudvikle sit sprog. Børn udvikler deres sprog ved at bruge det i mange forskellige situationer, ved at lytte opmærksomt til, hvad andre har at sige eller fortælle, og ved at andre hører på og svarer dem.

Elevernes evne til at koncentrere sig om mundtlige aktiviteter må udvikles. Dette

opnås kun, når læreren sørger for, at det, der tales om og lyttes til, fanger elevernes interesse, det vil sige, at det vækker deres umiddelbare nysgerrighed, at det giver dem lejlighed til at bruge deres fantasi eller til at fortælle om egne erfaringer. Desuden må undervisningen nøje tilrettelægges med en variation i arbejds måde og indhold, så alle elever kan koncentrere sig om at følge med. De enkelte aktiviteters varighed må derfor i begyndelsen ofte være ganske kort, afhængig af klassens sammensætning og interesse for emnet.

Under 1. forløb er væsentlige mundtlige aktiviteter lærerens fortællen og oplæsning, elevernes egen fortællen, samtale, sang, sproglege, rim, remser og forskellige former for drama (se s. 21).

### **Fortælling og oplæsning**

Ved lærerens fortællen og oplæsning for eleverne opnås et fællesskab om en oplevelse uafhængigt af den enkeltes læsefærdighed. Læreren har øjenkontakt med tilhørerne og kan afpasse sin fortælling eller oplæsning efter dem, og han eller hun kan evt. indlægge forklaringer af ord og begreber efter deres behov. Både fortæller/oplæser og tilhørere danner sig egne forestillingsbilleder af det hørte. Igennem lærerens oplæsning kan eleverne endelig møde litterære oplevelser, som kan skabe grobund for læselyst og sproglig udvikling.

Elevernes egen frie fortællen eller beskrivelse af et bestemt emne kan tage udgangspunkt i en fælles oplevelse, i egne oplevelser og erfaringer eller i noget set, læst eller hørt. Fortællingen eller beskrivelsen skal være kort og kan eventuelt forberedes, ved at 2-3 elever øver sammen i en gruppe, før hele klassen hører resultatet.

Læreren kan følge beskrivelsen eller fortællingen op ved at stille helt konkrete

spørgsmål til indholdet, som kan få eleverne til at præcisere deres sprog, eller fortællingen kan efterfølges af en fælles samtale om dens indhold.

### **Samtale**

En klassesamtale mellem eleverne og med læreren kan være vanskelig på begyndertrinnet. Men det er vigtigt, at eleverne i stedet for kun at være optaget af deres eget tidligt kommer til en forståelse af samtals betydning, bliver opmærksomme på, om samtalepartneren er med, om man respekterer, hvornår det er den andens tur til at tale, om man udvikler et emne i fællesskab. Herigennem kan eleverne også komme til en forståelse af forskellen mellem at tale *med* hinanden og tale *til* hinanden.

Der arbejdes med klasse- og gruppesamtalen; eleverne må opdage, at samtalen er et middel til kontakt, konfliktløsning, planlægning, udveksling af ideer og tanker osv. Elevernes hverdag og nære omgivelser, herunder naturligvis skolen, er rige på forhold og oplevelser, alle har taget del i eller kender til, og som kan danne grundlag for sådanne samtaler, hvor eleverne vænnes til at tale på skift og lytte til hinanden.

## **4.5. Læsning**

Når eleverne begynder i 1. klasse, er hovedparten indstillet på, at nu skal de lære at læse. Enkelte børn kan allerede læse. Men elevernes forudsætninger for at begynde på læseundervisningen er meget forskellige, bl.a. afhængigt af deres sprogudvikling.

På baggrund af elevernes og forældrenes forventninger til læseundervisningen er det vigtigt, at læreren udnytter børnenes motivation til at komme i gang trods den store spredning i udvikling og modenhed.

Den første læseundervisning må begynde med tekster, som der arbejdes med i fælles-

skab. Det er af afgørende betydning, at eleverne kan lide at arbejde med teksten, dvs. forstår og oplever dens indhold, handlingsforløb og personer. Dette opnås ved samtale bl.a. ud fra illustrationer, ved lærerens oplæsning af en del af teksten, ved forklaringer af ord og udtryk m.m. Elevernes undren over indholdet og spørgsmål til teksten er af største vigtighed som udgangspunkt for arbejdet med tekster.

Det er vigtigt, at eleverne dagligt arbejder med tekster, der optager dem. Herved træner de deres færdigheder i læsning af ord, bl.a. ved at styrke ordbilledannelsen. Arbejde med isolerede ord fra teksten bør som regel placeres efter arbejdet med teksten som helhed.

Uanset hvilke læseundervisningsmetoder der anvendes, må læreren være opmærksom på, at så vidt muligt alle elever i løbet af de første år skal lære samtlige bogstaver og et stort udvalg af de hyppige og ofte lette ord. Derudover skal eleverne efterhånden også blive fortrolige med en række lidt vanskeligere ord.

Når eleverne skal læse ord, som de ikke umiddelbart kan genkende, kan de lære at betjene sig af flere forskellige fremgangsmåder, således at de bliver fortrolige med at læse tekster af varierende sværhedsgrad både på grundlag af parate ordbilleder og bogstavgenkendelse, ved hjælp af lydéring, stavning, stavelsesdelingsteknikker m.v. Man kan desuden lære eleverne menings-søgende læsning, kvalificeret gættelæsning, fra starten ud fra selvproducerede tekster, hvis indhold og medbetydning de er fortrolige med, og ud fra tekstsammenhænge.

Den enkelte elev skal lære at arbejde så hensigtsmæssigt som muligt i læsning; ikke alene fordi eleven skal kunne læse forskellige tekster, men også fordi én teknik vil være utilstrækkelig. Selv om visse læseteknik-

ker kan bruges af nogle elever med stort udbytte, vil andre elever med fordel kunne bruge andre teknikker. Eleverne i en klasse vil ikke læse en tekst på samme måde, hvad enten de arbejder på ord-, sætnings- eller tekstniveau.

Det er i den indledende læseundervisning nødvendigt, at eleverne med jævne mellemrum læser fællesteksterne højt, for at læreren kan kontrollere læsefærdigheden, men læreren må samtidig være opmærksom på, at der også hos begynderlæseren ofte er et stort spring mellem færdigheden i stillelæsning og i højtlesning.

Læseundervisningen må efterhånden også omfatte undervisning i, hvordan bøger kan bruges. Eleverne bør blive fortrolige med bogens »vejvisere« – titel, forfatter, indholdsoversigt og billedstof.

### **Tekstvalg**

Fællesteksternes sværhedsgrad må afpasses efter klassens læseniveau og have både sproglige og indholdsmæssige kvaliteter, der kan give eleverne en oplevelse af, at de får noget ud af at læse.

Der kan dels arbejdes med lette tekster, hvor formålet primært er træning af hyppige og for eleverne rimeligt velkendte ord, dels med læsebøger eller andre tilsvarende undervisningsmæssigt tilrettelagte bøger, hvis tekster ikke er specielt lette, men hvor der er lagt vægt på, at eleverne føres videre ind i læsning.

Fællestekster kan også være tekster, som børnene selv har formuleret, og læreren har skrevet for dem. De kan f.eks. handle om fælles oplevelser eller være frit fabulerende. Det kan være spændende for elever at opleve, hvordan en tekst bliver til med netop det indhold, som de selv ønsker.

Så snart de enkelte elever har tilegnet sig blot nogen læsefærdighed, skal de i gang

med selvstændig læsning. Teksterne, der bruges hertil, skal normalt være så meget lettere end klassens fællestekster, at eleverne kan læse langt den største del af dem umiddelbart.

I løbet af første skoleår bør en større og større del af undervisningstiden i dansk bruges til selvstændige læseaktiviteter. Man skal ikke være bange for i perioder at bruge endda hovedparten af undervisningstiden hertil. Børn bliver bedre læsere ved at læse meget.

Eleverne skal så vidt muligt læse af lyst, og læreren må derfor kunne hjælpe dem ved valg af bøger og andet læsestof, der netop svarer til den enkelte elevs forventninger. De lette tekster må have litterære og faglige kvaliteter og sige eleverne noget, så de oplever læsningen som vedkommende.

De svage læsere skal også i gang. Læreren må opmuntre hver enkelt elev til læsning med tekster, der er fængslende, og som svarer til det individuelle læseniveau. Det er en vigtig, men vanskelig opgave for læreren at styrke læselysten også hos de elever, der har svært ved at komme i gang, så de ikke giver op og går i stå.

Det væsentlige i 1. forløb er, at så vidt muligt alle elever får tilegnet sig færdighed i at læse tekster og ord af passende sværhedsgrad på egen hånd med god indholdsforståelse.

### **Skolebiblioteket**

Fra skolestarten vænnes eleverne til regelmæssige besøg på skolebiblioteket og bliver fortrolige med den del af biblioteket, som særligt henvender sig til dem. De får at vide, hvordan man låner bøger, og denne første instruktion kan eventuelt suppleres i klassen med oplæsning af lånte bøger og samtale om billedbøger.

Det er vigtigt, at eleverne får en grundig

indføring i skolebibliotekets lette bøger til brug for den første selvstændige læsning. I perioder kan de også i klassen være beskæftiget med emnearbejder, der kan gøre biblioteksbesøg nyttige, så de nødvendige materialer kan skaffes til veje gennem et samarbejde mellem elever, lærer og skolebibliotekar.

I de første klasser kan dansklæreren give lette alfabetiseringsøvelser i forbindelse med besøg på skolebiblioteket. Sådan træning vil lidt efter lidt gøre det lettere for dem at finde frem til de bøger, de gerne vil låne.

## **4.6. Skriftligt arbejde**

De fleste børn har lyst til at lære at læse, når de kommer i skole, og hovedparten er også interesseret i at lære at udtrykke sig skriftligt. En del kan allerede ved skolestarten skrive deres eget navn og enkelte andre ord, og børnene har i almindelighed et rimeligt kendskab til betydningen af at kunne skrive i hverdagslivet.

Det kan ikke nægtes, at nogle elever mister interessen for at udtrykke sig skriftligt i løbet af skoletiden. Skriveulysten melder sig imidlertid sjældent tidligt i skoleforløbet; man bør ikke desto mindre forebygge den ved i størst muligt omfang at opmuntre til skriftlige aktiviteter og knytte dem både til det øvrige skolearbejde og til livet uden for skolen. Eleverne skal gerne kunne se et formål med det skriftlige arbejde. Nedenfor anføres der derfor nogle konkrete ideer til arbejdet.

Retstavningsindlæringen begynder indirekte allerede den dag, barnet lærer at læse det første ord, og det fortsætter hver eneste skoledag, naturligvis uden at eleven oplever det som et træningsarbejde. Når eleverne selv skriver ord og sætninger, må læreren

være meget varsom med at rette stavfejl; korrektioner kan let medføre en usikkerhed, der kan virke hæmmende på skrivelysten. På den anden side må læreren prøve at følge med udviklingen af den enkelte elevs retstavningsfærdighed og skelne mellem fejl, der er almindelige for udviklingstrinnet, og fejl, der kan skyldes særlige problemer hos eleven. Det skal i denne forbindelse understreges, at fejltyper som bogstavombyting og spejlvending, der på et senere trin kan være karakteristiske for udpræget svage stavere, på dette tidlige trin kan forekomme også hos andre elever. Der må i det hele taget advares mod en forhastet afgørelse af, hvorvidt en elev har særlige vanskeligheder i dansk. Tempoet i elevernes udviklingsforløb kan variere betragteligt. Men der må naturligvis være en mulighed for at få foretaget en grundig vurdering så tidligt som muligt, således at eventuelle senere alvorlige vanskeligheder i dansk kan imødegås allerede nu.

I begyndelsen vil der naturligvis ofte blive tale om nedskrivning af enkeltord, men meget hurtigt kan og bør man arbejde med ordforbindelser, sætninger og hele tekster. Eleverne kan nedskrive ord fra de tekster, de har læst, de kan skrive ord og sætninger, der har med et bestemt emne at gøre, de kan betjene sig af små hverdagsgenrer som huskesedler og ønskesedler, de vil undertiden selv kunne gøre notater i deres kontaktbøger efter lærerens anvisning, de vil kunne skrive hilsener til fraværende kammerater, julekort, indbydelser m.m.

Omhyggeligt udvalgte billeder, herunder fotografier, og gerne billeder, som eleverne selv har fremstillet eller medbragt, vil ofte kunne bruges som inspirationsmateriale. Eleverne kan eventuelt først mundtligt fortælle om billedet eller billedserien og så siden skrive ord eller sætninger ned, lave un-

dertekster eller små fortællinger, som de så til sidst kan læse op. Nogle elever vil med udbytte kunne sættes i gang med skriftlige aktiviteter på grundlag af forskellige spil. Også lege kan rumme skriftlige opgaver: Man kan lege tog og skrive billetter og rejseplaner m.v., man kan lege »værksted« og skrive regninger, arbejdsedler m.v., man kan lege butik, udarbejde varemærkater, skrive pris- og tilbudsskilte, lave pengesedler (med tegninger), skrive bestillingssedler osv. I forbindelse med skovture o.l. kan blade, blomster og andre fundne sager udstyres med mærkater og udstilles i klasseværelset. Undertiden kan eleverne sættes i gang med at skrive, ved at læreren anfører en række ord, der kan eller skal indgå i teksten.

Tidligt bør man opmuntre eleverne til at skrive små fortællinger ned. Det kan være hverdagsbegivenheder, de selv har oplevet, det kan være fantasihistorier, og undertiden vil et par sammen eller hele klassen kunne skrive en fælleshistorie eller gå sammen om at skrive »klassens dagbog«, hvor man på skift skriver om stort og småt i klassens liv, om ekskursioner, teaterbesøg, fødselsdage, skolekomedier, om emner fra undervisningen i dansk og andre fag m.v. Uddrag fra klassens dagbog vil kunne kopieres til eleverne og forelægges for forældrene. Klassen kan have sin egen postkasse; her kan eleverne lægge breve til hinanden eller læreren. Det kan være en god idé at udstyre eleverne med mere end én skrivebog, således at de får én til fælles klasseaktiviteter og én, der er helt deres egen. Her kan det barn, der gerne vil skrive en lang historie med megen tekst, bare skrive løs, ligesom det tegneglade barn kan boltre sig med illustrationer; og det barn, der blot i fred og ro vil skrive det samme ord flere gange, får mulighed for det.

Tegninger og andre illustrationer indgår naturligt i alle de nævnte skriftlige genrer. I begyndelsen bør enhver form for elevtegninger opmuntres; senere kan der forventes en nærmere sammenhæng mellem elevernes sproglige og billedlige udtryksformer. I øvrigt kan der hentes inspiration i undervisningsvejledningen for formning.

Der kan med fordel indrettes et »bøgværksted« i klasselokalet med skrivemaskiner, trykkeri, formningsmateriale, fotografapparat, billedsamling, kulørt papir, plasticomslag, billedordbøger, saks, lim osv.

## 4.7 Billeder, billed-/lydmedier og drama

I alle dele af danskundervisningen i 1. forløb spiller *billeder* en fremtrædende rolle. Et billede kan bruges som grundlag for en samtale eller som afsæt for elevernes fri fabulering, det kan være en støtte for læsningen, det kan fortælle med på en historie eller supplere en faglig tekst med nye oplysninger. Eleverne kan selv udtrykke deres oplevelser og erfaringer gennem billeder, alene, som illustration og supplement til det, de siger og skriver, eller som erstatning, når deres ord ikke slår til.

Overalt hvor man anvender billeder i undervisningen, bør der vælges billeder, der taler til børnenes fantasi og medleven i kraft af indholdsfylde og udtryksfuldhed, snarere end forenkede og derfor ofte clichéprægede fremstillinger. På samme måde bør billeder i bøger være en betydningsfuld del af indholdet og derfor have plads i undervisningen. Gode billedbøger kan bidrage til, at eleverne allerede blandt deres første erfaringer med læsning har glæden ved bogen.

Den fælles samtale om et billede foregår bedst, hvis alle elever ser på samme billede, f.eks. en ophængt reproduktion eller plakat, et lysbillede eller en overheadtransparent. Samtalen om billedet vil som regel forme sig frit, men man kan dog af og til forsøge at holde eleverne fast ved det, de umiddelbart kan iagttage på billedet (det denotative indhold / kernebetydningen), med spørgsmål som »Hvordan kan man se det?« Dette kan endelig mod slutningen af forløbet føre frem til forsøg med egentlig billedbeskrivelse, der dog altid bør ledsages af fri samtale.

I 1. forløb bør undervisningen i *billed-/lydmedier* koncentrere sig om oplevelse, forståelse og fortællen. Alle elever har haft de første møder med disse medier, men i meget forskelligt omfang og med meget forskelligt udbytte. Klassens læse- og fortællertimer kan suppleres med korte fabulerende film/videogrammer, der kan give oplevelse, og som kan bruges til at skabe forståelse for billedfølge og i begrænset omfang filmsprogets enkelte led. Film/videogrammer kan også indgå som illustrationer af tema/emne samt danne grundlag for mundtlig fremstilling.

Elevernes evne til at samarbejde må styrkes, og de skal have afløb for deres behov for fysisk aktivitet. Dette sker bl.a., når de jævnlige får mulighed for dramatisk udfoldelse. *Dramaarbejde* giver eleverne mulighed for at udvikle deres erkendelses- og udtryksmuligheder.

Udgangspunktet og strukturen for dramaarbejdet kan varieres fra de helt frie og spontane rollelege, eventuelt med lidt udklædningstøj og de forhåndenværende borde og stole som rekvisitter, over improvisationer over en given handling eller situation til forholdsvis fastlagte sanglege. Eleverne kan spille dukkespil med selvfremstillede

dukke, f.eks. stang- eller handskedukke, hvor dukkerne i sig selv giver inspiration til roller og handling.

De kan mime korte handlingsforløb eller hverdagssituationer, enkeltord (rækker af ord med samme begyndelsesbogstav, til lægsord, udsagnsord osv.) eller små sætninger. Resten af klassen kan gætte, hvad der mimes, mime efter, eller mime med i situationen, når de har gættet den.

Med til dramaarbejdet kan også høre sansetræning, hvor eleverne opfordres til at koncentrere sig intenst om at bruge én af sanserne. Bagefter beskriver de i ord, hvad de har set, hørt, smagt eller følt.

Ved siden af synet spiller især hørelsen en vigtig rolle, og elevernes opmærksomhed over for denne side af oplevelsen kan udvikles gennem forskellige øvelser i at lytte og udtrykke sig ved hjælp af lyd. Man kan lukke øjenene og lytte efter lyde i klassen eller udenfor. Hverdagslyde fra køkken, arbejdsplads, gade osv. kan høres på bånd, og eleverne kan gætte, hvad der sker. Og de kan udtrykke vægt, hastighed, vejrforhold osv. i lyd: et tungt dyrs gang, et dyr på jagt, vinden i sivene eller over havet, tungt arbejde, sol og varme i skoven m.m.

Fælles for dramaarbejdet i dette forløb gælder det, at der er tale om korte, som regel improviserede forløb i meget små grupper.

## 4.8. Dansklæreren i klassen

Elevens udbytte af undervisningen vil altid være betinget af samværet i klassen. Dette gælder for hele skoletiden, men især i de første skoleår, hvor elevens syn på skole og undervisning grundlægges. Derfor er det en vigtig opgave at sikre, at hver enkelt elev finder, at klassen er et godt sted at være. Ligeledes er det vigtigt, at der i klassen op-

bygges et arbejdsfællesskab, hvor den enkelte elev har mulighed for at yde sit nødvendige bidrag til det fælles arbejde.

For børn er tryghed ofte forbundet med forudsigelighed. Derfor må der fra starten opbygges enkle regler for samværet i klassen. For en del børn vil mødet med skolen være et »kultursammenstød«. De vil møde sprog, normer og holdninger, der er fremmede for dem. Også af den grund er enkle regler for samværet vigtige.

Disse regler kan danne rammen for rige variationer i aktiviteterne i klassen, således at den enkelte elev i ly af dem både kan være sig selv og i tryghed udvikle sig fagligt og socialt.

Eleverne møder med forskellige forudsætninger og muligheder, men indholdet i danskfaget er fælles for alle elever, og der er færdigheder, alle skal undervises i. Derfor må fælles arbejde med udgangspunkt i fælles oplevelse være en væsentlig del af undervisningen, samtidig med at der naturligvis må være forskel på de forventninger og krav, der stilles til de enkelte elever, både hvad angår opfattelsen af indholdet og den hastighed, hvormed de tilegner sig færdighederne. Hver enkelt elev må føle, at det fælles stof rummer en udfordring.

For en elev i 1. klasse kan skolen være et uoverskueligt virvar. Barnet har som regel hørt om en skoleinspektør, en skolebibliotekar, en pedel, etc., men kender næppe deres funktioner.

Hvis dansklæreren er klasselærer, må han eller hun derfor på et tidligt tidspunkt arrangere klassens besøg hos de pågældende personer og få dem til at fortælle om deres arbejde. Ligeledes er det vigtigt, at eleven oplever sig selv og sin klasse som en naturlig del af skolen. Det kan f.eks. ske, ved at skoleinspektøren og andre kigger ind en gang imellem. Det kan også være en god

oplevelse for klassen at få besøg af eller selv besøge naboklasser og klasser på højere trin. Eleverne ser, at også andre børn arbejder med at læse og skrive, og det kan medvirke til, at de får perspektiv i deres daglige arbejde.

Forældrenes opfattelse af skolen forplanter sig til eleverne. Det betyder noget for hjemmet at vide, hvordan undervisningen gribes an, hvilke krav der stilles, og hvilke materialer der bruges. Det er ligele-

des betydningsfuldt for hjemmet at blive orienteret om, hvordan barnet forholder sig til arbejdet. Derfor må der fra skolestarten etableres en god kontakt mellem klassens lærere og hjemmet. Det kan ske i form af klasseforældremøder, samtaler m.v., hvor der tales om klassens og den enkelte elevs arbejde. Da forældresamarbejde også er forældreindflydelse, må møderne give mulighed for forslag og udveksling af synspunkter mellem forældre og lærere.

### 5.1. Indledning

Dette forløb i danskundervisningen omfatter en periode i børnenes liv præget af videbegær, med store muligheder for rolig tilegnelse af færdigheder, oplevelser og erfaringer. En vis del er opnået i skolen, således at der findes et brugbart fælles grundlag.

Den udvikling, der foregår i disse år, kan give sig udtryk som en frugtbar spænding mellem norm og personlighed. Hovedsigtet er, at den enkelte elev opnår at kunne udtrykke sig mundtligt og skriftligt ud fra egne forudsætninger med en indsigt i normernes fællesskab.

Samtidig med at eleverne udvikler deres repertoire af udtryksformer, vil de kunne bearbejde ny viden med fantasi og voksende kritisk, reflekterende bevidsthed.

I det følgende beskrives danskaktiviteterne adskilt for oversigtens skyld. I praksis indgår de naturligvis forbindelse alt efter situation og arbejdsplan.

### 5.2. Mundtligt arbejde

De mundtlige aktiviteter videreføres på det grundlag, som er skabt i 1. forløb. Orienteringsfagene giver nu også muligheder for aktiviteter som at beskrive, at fortælle etc. inden for fagenes emneområder. Principielt

udvikler eleverne deres færdigheder i mundtlig fremstilling i alle fag.

#### Fortælling

I dansktimerne er lærerens fortællen og oplæsning stadig et vigtigt udgangspunkt for mundtlig fremstilling. Herigennem møder eleverne sammenhængende forment sprog, de møder begreber og lærer nye ord.

Som led i den sproglige udvikling er det centralt, at eleverne får mulighed for at fortælle egne oplevelser eller fabulere frit. De lærer derved at disponere, koncentrere deres fremstilling om væsentlige punkter, så deres fortælling bliver en afrundet helhed. Læreren bør være opmærksom på, at det netop er naturligt for denne aldersgruppe at udtrykke oplevelser ved at fortælle.

#### Samtale

I mundtlig fremstilling er det af stor betydning, at arbejdet med samtalen videreføres. Det er i 2. forløb, at samtalen for alvor får gode muligheder. Elevernes større modenhed bevirker, at de nu bedre kan lytte til hinanden. Som udgangspunkt for samtalen er, foruden de almindelige aktiviteter, lærerens fortællen og oplæsning samt elevernes fortællen velegnede.

Andre udgangspunkter kan være aktuelle begivenheder, klassens oplevelser (rejser, ture etc.), koncerter, film og fjernsynsudsendelser. Når også konflikter i klassen eller mellem klasser løses ved, at de stridende parter hver især fremlægger deres oplevelser af, hvad der skete, og igennem en samtale når frem til løsninger på konflikter, kan eleverne erfare en af samtalens vigtige funktioner.

Eleverne skal have mulighed for at tale sammen med læreren om planlægning af undervisningens indhold og fremgangsmåder, om tilrettelæggelse af fælles opgaver og arrangementer. Planlægningen må tilrettelægges sådan, at eleverne kan se et formål med og et udbytte af undervisningen. Skal man fastlægge emne i danskundervisningen, gæstelærer, mål for udflugter eller lejrskole, må der være mulighed for at foretage valg. Såvel elever som lærere kan komme med forslag, og der fremlægges materiale til belysning af forslagene, så eleverne får mulighed for at se, hvilke konsekvenser deres valg kan få.

Skal der vælges bøger til undervisningen, kan man gennemgå en række titler for eleverne, og oplæggenes muligheder diskuteres.

I disse situationer er det vigtigt, at så mange som muligt bliver hørt, så det ikke bliver nogle få, der løber med indflydelsen.

Sådanne drøftelser kan foruden at tjene det egentlige formål give eleverne en begyndende fortrolighed med elementære møde- og samtaleregler og forståelse for, hvordan demokratiske beslutninger kan træffes. Af og til kan det være givende, at eleverne forbereder debatindlæg gennem samtaler ved gruppearbejde, hvor der er bedre mulighed for, at alle kommer til orde, og hvor de eventuelt kan gøre notater.

Personer udefra, f.eks. forældre eller

bedsteforældre, kan inviteres hen på skolen for at fortælle om deres liv, arbejde, interesser m.m. Eleverne må bagefter have mulighed for at spørge og derved uddybe det fremlagte, så besøget afsluttes med en fælles samtale om de emner, der er blevet behandlet.

### **Andre mundtlige fremstillingsformer**

Der kan under dette forløb desuden arbejdes med enkel sagsfremstilling og beskrivelse, med boganmeldelser og forberedelse/gennemførelse af interviews. Elevens mundtlige fremstilling skal så vidt muligt have et reelt sigte, f.eks. har det kun mening, at eleven anmelder en bog, hvis hensigten er at få kammeraterne til at læse den. Og genfortællen, beskrivelse og interview må være begrundet i, at kammeraterne skal have oplysninger, de kan bruge. De må være opmærksomme på, at måden, spørgsmålene stilles på, er styrende for de svar, der gives.

Andre muligheder for at udtrykke egne tanker, følelser og oplevelser giver elevernes produktion af radio- og fjernsynsudsendelser, båndoptagelser og videobånd. Desuden vil en sådan produktion, der ofte vil foregå i grupper, give eleverne lejlighed til samtale om planlægning og tilrettelæggelse.

Endelig skal det understreges, at sange fortsat kan indgå i timerne, også som noget, der i lighed med rim, remser og andre rytmisk organiserede sprogforløb giver eleverne oplevelser af rytme og vers og sprogets hele musikalitet.

### **Oplæsning**

Ved højtlesning forstås, at teksten læses uden særlige fremhævelser ved hjælp af stemmeføring og pausering. Det er en aktivitet, der især hører hjemme i den første

læseundervisning og til praktisk orienterende brug.

Oplæsning er en mundtlig fremførelse af teksten, der ved hjælp af varieret stemmeklang, rollefordeling gennem variation i stemmeføringen, ved pausering og tempo-forskelle giver udtryk for tekstens indhold og sproglige særpræg. Oplæsning kræver derfor omhyggelig forberedelse. Det kan foregå individuelt, gruppevis, eller det kan være et fællesarbejde, der indbefatter flere faglige aktiviteter. Særlig fra slutningen af dette forløb og fremad vil eleverne med fordel kunne forberede oplæsning for de andre af noveller, digte, romanuddrag etc. efter eget valg. Gennem oplæsningen må eleven søge at formidle sin oplevelse til tilhørerne, der ikke kender teksten i forvejen.

Oplæsning er i videste forstand en fortolkning. Tekstens skrift er et grafisk udtryk for en iboende mundtlighed, som kan genskabes til oplevelse af en mere umiddelbar kontakt. Mange får en bedre forståelse og oplevelse gennem den hørte tekst. Indøvelse af oplæsning er desuden en god prøve på en teksts kvalitet, idet man bliver mere opmærksom på dens måde at hænge sammen på. Det gælder også for, hvad man selv har skrevet.

Forarbejdet til en god mundtlig fremførelse er en analyse og fortolkning, som bl.a. netop kan motiveres af denne særlige hensigt. Det er nødvendigt at klargøre sig tekstens stilleje, dens opbygning, dens udsagn og holdning. Vælger man i samråd med eleverne f.eks. en fortælling med replikker, et antal forskellige personer, en fortællerstemme, bliver oplæsningen en fremførelse i fællesskab, som atter kan give anledning til samtale. Under det forberedende arbejde har man rimelig anledning til at drøfte udtale af ord. Brug af lydbånd til aflytning af egen oplæsning eller professionelle oplæse-

re er en nærliggende mulighed. Man kan ved slutningen af dette forløb og videre frem således nå langt ind i teksten gennem oplevelsen af dens sanselighed og dynamik.

Mange meddelelser er tænkt skriftligt og er også bedst tjent med at blive opfattet sådan. Megen digtning, prosa og poesi og naturligvis dramatik er til gengæld tænkt i mundtlighed.

### 5.3. Læsning

Ved dette forløbs begyndelse har alle elever ud fra hver deres forudsætninger opnået en vis læsefærdighed. Den skal nu udbygges systematisk, samtidig med at læsningen opleves som en fornøjelse og som en vigtig vej til viden. En sådan indholdslæsning foregår som stillelæsning, eventuelt efterfulgt af oplæsning. Mod forløbets slutning kan der lægges op til arbejde med forskellige læsemåder, orienterende, opsøgende, vurderende.

På dette læsetrin er det nødvendigt, at eleverne efterhånden bliver fortrolige med såvel almindelige børnebøger som med lette og lettere sagtekster. Alle elever må læse mange forskellige tekster, herunder også vænne sig til at slå op i håndbøger og tyde fagbøgers specielle forkortelser, billeder, skemaer m.v.

Det er vigtigt, at den enkelte elev kan læse og bruge ordbøger og andre håndbøger; men det kan ikke forventes, at disse bøger bliver brugt hensigtsmæssigt, hvis eleverne ikke har lært de særlige læseteknikker, der kræves ved disse læseformer.

Læseudviklingen når generelt et funktionelt hverdagsniveau på 4. klassetrin, men varierer meget. Der skal et systematisk arbejde til med planlagte undervisningsforløb i samråd med eleverne for at bringe mange

af dem videre i læsefærdighed og sproglig erfaring.

Når eleverne har nået dette niveau, kan lette norske og svenske tekster inddrages som fælles læsning, enten som noget selvfølgelig eller motiveret af det emne, der arbejdes med. Eleverne skal lære at forstå de andre nordiske sprog på tryk og i tale – ikke selv at tale dem.

### **Fri læsning**

Elevernes frie læsning af børnebøger, både lette digteriske og faglige tekster, er afgørende – og det i så stor udstrækning som muligt for at imødekomme alderens særlige videbegær og indlæringskapacitet. Læreren må derfor i samarbejde med skolebibliotekaren give mange læseforslag og opmuntninger til at gå løs på bøger. Præsentation af bogverdenen må være noget selvfølgeligt.

Bøgerne til denne frie læsning må indholdsmæssigt og sprogligt være på et niveau, som de enkelte elever kan klare stort set umiddelbart. Specielt i forløbets første par år vil det være nødvendigt, at der ved bogvalget tages hensyn til, at bøgerne visuelt fremtræder så tiltrækkende som muligt.

Efterhånden bør eleverne blive fortrolige med bøger af et vanskeligere sprogligt indhold, men de visuelt og sprogligt lette bøger vil i hele forløbet være et vigtigt led i den fortsatte læseundervisning. Det er gennem arbejde med de lette og lettere bøger, at et flertal af eleverne lærer at bruge forskellige læseteknikker.

Hen imod forløbets slutning vil den frie læsning også kunne omfatte aviser og blade såvel som mange andre teksttyper.

### **Fælles læsning**

I princippet må den frie læsning kombine-

res med og afbalanceres af den fælles læsning, således at egne oplevelser af læsning og oplevelser ved fælles tekster modstilles og ordforråd og begrebsverden udvides. Frem for mekaniske kontrolspørgsmål og opgaver i det læste er selve samværet omkring en bog værdifuldt. En bog kan være udgangspunkt for en ikke på forhånd defineret samtale, men også genstand for en fælles undersøgelse, der inddrager egne erfaringer.

Valget af fælles tekster må foretages efter voksende sværhedsgrad og alsidighed, så forskellige emner og holdninger oplyses aktuelt, historisk, geografisk, med opmærksomhed for individuelle, derunder kønsbestemte, forskelle i oplevelse og forståelse.

Mod slutningen af dette forløb skal en mere analytisk og kritisk holdning til tekstarbejdet udvikles. (Se Læsning 3. forløb, s. 35).

Tekster kan behandle livssituationer, som er fortrolige, genkendelige eller æggen- de anderledes, men sådan, at de sikrer råderum for børnene. De skal afgøre, hvor tæt man kan gå på deres private liv og tanker i tekstvalg og tekstbehandling. En fordel ved digteriske tekster af kunstnerisk kvalitet er, at det er fiktive personer, der har problemerne på en anskuelig måde. Man kan være dybt involveret uden at være ublufærdig. Det er derfor vigtigt at finde en sådan litteratur og eventuelt skabe kombinationer med billeder og lyd. Ved de mange tværfaglige arbejdsmuligheder fastholdes det danskfaglige synspunkt bl.a. ved, at man skelner mellem teksternes forskellige karakter og forstår deres forhold til fiktion og fakta.

Emnearbejde kan skabe sammenhæng i læsning af forskelligartede tekster og kan eventuelt kombineres med egen produktion af saglige og digteriske tekster. Det kan

skabe ny forståelse af det læste selv at producere.

Fiktionstekster kan formidle viden og indsigt, men på anden måde end sagtekster, og det giver mulighed for diskussion af disse teksttyper. Øvelse i at lade mange korte tekster supplere hinanden er én vej til oplevelse og forståelse, hvis der lægges vægt på at samle ind for at skabe sammenhænge. Men det kan være svært at holde sammen på mange brudstykker. Det må derfor anbefales, at man sørger for fortrinsvis at læse *hele* tekster, korte eller lange.

### Læsekursus

I 2-3 ugers perioder, f.eks. ved begyndelse af og midt i skoleåret, kan der med udbytte arbejdes med et samlet læsekursus for hele klassen.

Et læsekursus har til formål at underbygge og udvide den enkelte elevs læsefærdighed. På læsekurset understreges vigtigheden af, at eleverne lærer at læse med forståelse. Her får eleverne tid til at læse så mange egnede tekster som muligt – og mængden af læst stof giver i sig selv en betydelig træning netop på disse klassetrin.

Læsekurset kan organiseres med én time daglig i f.eks. tre uger, hvor der er mere end én lærer til stede i den enkelte klasse eller i et par parallelklasser. Ud fra aftaler mellem to eller flere klasser på samme klassetrin og efter aftale med læseklinik/læsehold og læsekonsulenter m.fl. kan et lærersamarbejde ofte etableres i det ret korte tidsrum, et læsekursus varer. Indledningsvis kan timerne på et læsekursus rumme en kort repetition af allerede indlærte fremgangsmåder.

Kurset bør i øvrigt tilrettelægges i nøje overensstemmelse med de enkelte elevs læsefærdighed og interesser. Også her er det formålstjenligt at anvende både skønlitteratur og sagprosa. Ved kurset er elevernes

selvstændige læsning med efterfølgende kontrol, eventuelt ved hjælp af tidsmæssigt stærkt begrænsede arbejdsopgaver, det centrale. Der bør på et læsekursus være mange bøger af forskellige sværhedsgrader.

Skolebiblioteket er det indlysende sted at finde de bøger, der skal bruges til disse kurser. Bredden i tekstudvalget er vigtigt. Blandt læseklinikkens specialpædagogisk tilrettelagte bøger kan der ofte hentes supplerende litteratur, således at samtlige elever i klassen tilgodeses.

En mere systematisk træning i læsehastighed hører først hjemme i næste forløb.

### Skolebiblioteket

Den almindelige lånevirkosomhed på skolebiblioteket fortsættes, og det er af stor betydning, at dansklæreren er til stede og – med støtte fra skolebibliotekaren – kan hjælpe og vejlede eleverne. I forbindelse med benyttelsen af skolebiblioteket i danskundervisningen kan der lejlighedsvis gives en orientering om nogle af børne- og ungdomslitteraturens genrer og forfatterskaber.

Der må sættes ind på at gøre eleverne selvhjulpne i skolebiblioteket. Begreber som titel og forfatter læres, og brug af især titel-, men også forfatterkatalog indøves. Desuden gives der en simpel indføring i faglitteraturens opstilling.

## 5.4. Skriftligt arbejde

I det videre skoleforløb er det væsentligt, at eleverne stadig opmuntres til en mere og mere selvstændig sproglig virksomhed også på det skriftlige område. I dette forløb bør eleverne kunne skrive længere fremstillinger, og der bør gives mange muligheder for at arbejde med helt frie såvel som mere bundne opgaver.

En fri skriftlig fremstilling ud fra egne oplevelser eller med baggrund i oplevelser, som alle elever har været med i, må være naturlig i dette forløb. Skriftlige arbejder må gerne understøttes af illustrationer af enhver art, f.eks. tegninger, fotos, kollager m.m. Det produktive arbejde på mellemtrinnet er ofte karakteriseret ved, at børn i den periode holder op med at tegne, men det er væsentligt, at de opmuntres til at fortsætte denne kreative udtryksform, og at læreren forstår, at tegninger og andre produktive udtryk ikke behøver »at ligne«.

Skriftlig fremstilling med et opgivet emne kan i dette forløb med fordel indledes som fællesarbejde. Gennem forudgående samtaler kan læreren sikre sig, at alle kender noget til emnet og forstår, hvad opgaven går ud på. Emnets indhold kan på tavlen opdeles i en fornuftig rækkefølge, og dette kan danne baggrund for indlæring af en nødvendig disponering af stoffet. Hele opgaven – eller dele af den – kan eventuelt skrives på tavlen som fælles aktivitet.

Af andre opgavetyper kan nævnes ufuldendte historier: Eleverne får indledningen til en historie, som skal skrives færdig, eller de får afslutningen på en historie, hvis forudgående handling skal skrives.

I forbindelse med gennemgang af noveller kan denne genre inddrages som en skriftlig aktivitet, idet eleverne selv skal skrive små noveller, eller de kan som fællesopgave skrive en føljeton. Har man arbejdet med og snakket om eventyr, vil det også være naturligt, at eleverne selv skriver eventyr, der eventuelt kan »udgives« som »klassens eventyrbog«. Digtgenren er ligeledes velegnet til såvel mundtligt som skriftligt arbejde. Eleverne kan her boltre sig frit, eller de kan få mere bundne opgaver som temadigte eller digte, der skal passe til bestemte billeder.

Eleverne kan også skrive anmeldelser af de bøger, de læser i frilæsning eller i fritiden. Disse anmeldelser kan være stilet til den øvrige klasse, og skal have en form, så kammeraterne heraf kan skønne, om bogen vil interessere dem.

Lærer- eller elevproducerede lydbånd kan også bruges som oplæg til skriftligt arbejde, f.eks. som inspiration til at skrive om et bestemt emne. Eleverne kan notere nøgleord, som igen kan bruges til et referat af det hørte. På denne måde kan også de første notatøvelser introduceres.

Billeder kan i mange tilfælde understøtte arbejdet med skriftlige opgaver: fra de enkle og mere fri opgaver som at skrive historier ud fra billeder til mere bundne opgaver med beskrivelser af billeders form og indhold. (Se s. 31). Der kan fremstilles tekster til billeder eller billedrækker, f.eks. tekster til tegneserier. Fortællinger om film og fjernsynsudsendelser vil også forekomme naturligt i forbindelse med billedarbejdet.

Eleverne vænnes til at benytte de hjælpemidler, der findes, når man skal søge viden. Brug af ordbøger bliver en naturlig del af arbejdet. At bruge leksikonner og at skrive leksikonartikler om bestemte emner vil være overkommelige opgaver. Har eleverne f.eks. hver især skrevet nøgleord om et bestemt dyr, kunne det være nærliggende i klassen at udarbejde et dyreleksikon. Man kan i samarbejde med orienteringslærerne lade eleverne skrive opgaver om emner, der er gennemgået i orienteringsfagene, og så bruge skolebiblioteket til at hente supplerende viden.

### **Vejledning af eleverne ved større skriftlige arbejder**

Det er vigtigt at fastholde den positive, opmuntrende praksis med hensyn til kom-

mentering af elevarbejde. Overgangen fra begyndertrinnets accept af næsten enhver skriftlig elevaktivitet til slutforløbets mere kritiske rettepraksis må ikke være brat. Netop i 2. forløb har eleverne mulighed for at tage springet fra de kortfattede skriftlige aktiviteter til den længere fremstilling, og dette spring kræver en selvtillid, som læreren så vidt muligt må søge at opbygge. Undgår man i 2. forløb blokeringer over for skriftsproget, kan der med det skriftlige arbejde udvikles ikke blot et nyttigt redskab, men også et middel til glæde og selvudfoldelse.

Læreren bør altså ikke kun hæfte sig ved, hvad der ikke er lykkedes for eleven, men skal også have øje for, hvad der fortsat opnås af små og store fremskridt. Det kan være en god fremgangsmåde ind imellem kun at rette delområder inden for de skriftlige elevarbejder. Ingen kan lære ret meget af 17 vidt forskellige korrektioner, måske blot dette, at man ikke kan honorere de stillede krav, men alle kan lære noget af et begrænset antal rettelser inden for samme område. Man kan på skift samle rettelserne om emner som disponering, periodeafgrænsning (punktum), kommatering, ordvalg, sætningsbygning og retstavning.

På mellemtrinnet kan det være rimeligt at lægge vægt på elevernes færdigheder i disponering. Meget få – eller ingen – tekster i elevernes hverdag er tilfældigt disponerede, og eleverne må også i deres eget skriftlige arbejde vænnes til at overveje, i hvilken rækkefølge og med hvilken vægt de forskellige indholdselementer skal fremlægges.

Arbejdet med periodeafgrænsningen kan ses i sammenhæng hermed. Ved hjælp af punktum og andre fuldpause tegn angiver man, hvad der indholdsmæssigt hører sammen. På mellemtrinnet må eleverne efterhånden blive sikre i brug af de almindeligst

forekommende tegn, og allerede her bør valget mellem grammatisk kommatering og pausekommatering foretages. Vigtigst er dog endnu sikkerheden i brug af punktum, en færdighed, som med held kan kombineres med oplæsningsøvelser.

Hver gang bør der ved tilbageleveringen af de større skriftlige arbejder være en kommentar til indholdet. Dette er uomgængeligt, hvis eleverne skal nå frem til den erkendelse, at man bruger sproget for at udtrykke noget, ikke blot for at vise, at man behersker nogle formelle færdigheder.

### **Retstavning**

I 2. forløb er elevernes mulighed for at styrke deres færdighed i retstavning nok større end på noget senere trin. Ved at *læse* meget danner eleverne sig ordbilleder, ved at *skrive* meget styrker de deres muligheder for at »automatisere« retstavningen, således at de ikke længere behøver at overveje hvert enkelt ords korrekte stavning, men umiddelbart anfører de almindeligste ord i den rigtige form.

Retstavning kan optrænes på mangfoldige måder i forbindelse med snart sagt alle mundtlige og skriftlige aktiviteter. Ind imellem kan det være praktisk at betjene sig af kortere eller længere retstavningsøvelser af forskellig art, ligesom man i perioder kan træne isolerede staveord, gerne i emnemæssig tilknytning til den øvrige danskundervisning.

Arbejdet med retstavningen må ikke udvikle sig til stavetyranni, da noget sådant kan hæmme enhver skriftlig aktivitet, men ligegyldighed over for retstavningen i dette forløb kan på den anden side ikke gavne eleverne på lang sigt. Retstavning bør betragtes som en ikke uvæsentlig facet i vurderingen af elevens skriftlige udtryks sikkerhed.

## 5.5. Billeder, tegneserier, billed-/lydmedier og drama

Danskundervisningen må også i dette forløb omfatte arbejde med billeder og billed-/lydmedier. Hovedaktiviteterne vil stadig være samtalen, den frie fabuleringen, beskrivelsen og elevernes egne udtryk ved hjælp af billeder.

Ved *billedbeskrivelse* kan man arbejde ud fra spørgsmål som: Hvad sker der i billedet? Hvem optræder i billedet? Hvor foregår det? Hvornår foregår det? Hvad forestiller billedet? Og udtryk for placering i både billedflade (foroven, forneden, i midten etc.) og billedrum (forgrund, mellemgrund, baggrund) er nyttige, når man taler om billeder.

Gennem arbejdet med billeder bør eleverne nå frem til en forståelse af, at billeder fortæller andet og mere end ord, men også, at de i nogle henseender kan være mere upræcise i deres udsagn, således at der er mulighed for forskellige aflæsninger. Eleverne vil dog også opdage, at opfattelsen af et billede styres både af umiddelbart iagttagelige træk i billedet og den sammenhæng, billedet indgår i, dets kontekst.

*Tegneserier* kan inddrages ved siden af andet materiale i et fortløbende tekstvalg og på baggrund af de samme overvejelser angående deres egnethed og kvalitet, forhold til andre tekster, forståelighed og relevans for eleverne osv. Eller tegneserien kan i sig selv være emnet for arbejdet i en periode, hvor alle tekster vil være tegneserier.

Når det gælder indholdet, den fortalte handling, persontegningen og miljøskildringen, bør tegneserier opfylde de samme kvalitetskrav som f.eks. bøger og film. Men tegneseriens særlige udtryksform er en tæt forbindelse af ord og billeder, og kvalitetskrav til tegneserier må naturligvis om-

fatte begge disse sider både hver for sig og i forening.

Også tegneserier må underkastes krav til sprog, oversættelse, læselighed, til billedernes udtryksfuldhed, farver, komposition, men sammenhængen mellem disse dele er af lige så stor betydning. En håndskrevet tekst spiller med i billedernes helhed, en maskinsat tekst kan modarbejde den. Tale og tanker, som læses, karakteriserer en person; det samme gør udseende, mimik og bevægelser, som ses, – i samspillet mellem dem opstår i tegneserien den hele person.

For det meste vil man læse tegneserier med henblik på at uddybe oplevelsen og forståelsen gennem en fælles drøftelse af handlingen. Der må lægges vægt på, at handlingen fortælles gennem både billeder og ord, og begge sider må inddrages i samtalen, således at elevernes erfaringer fra arbejde med både billeder og litteratur anvendes. Men tegneserier kan naturligvis også genfortælles, refereres, dramatiseres, debatteres.

Når undervisningen i *billed-/lydmedierne* videreføres, bør der skabes forståelse for filmsproget og dets symboler, og efterhånden lægges der mere og mere vægt på mediernes udnyttelse af suggestiv fortælle teknik. Også længere film, f.eks. spillefilm, kan inddrages i undervisningen, eventuelt i forbindelse med tekstarbejde. Yderligere kan eleverne i 2.-3. forløb lære om de tekniske muligheder, om funktionerne på et filmhold og produktionsgangen fra idé/manuskript til offentlig visning. Filmhistorie samt genrer kan berøres. Hvor det er muligt, kan eleverne have udbytte af selv at producere små film eller videogrammer.

I *dramaarbejdet* fortsættes aktiviteterne, dog med lidt længere forløb og lidt større grupper end i 1. forløb.

Drama kan undertiden hjælpe eleverne

til at gennemskue og afklare konflikter i klassen, i hjemmet, i samfundet.

Der kan improviseres med udgangspunkt i hverdagsbegivenheder i elevernes verden: skolen, familien, klubben osv. Eller eleverne kan forestille sig noget spændende og fantastisk, som de har hørt eller læst om eller selv finder på.

Der benyttes sjældent dekorationer og kun få eller ingen rekvisitter. Et karakteristisk klædningsstykke eller redskab kan fastlægge en rolle; spil med masker (gerne selvlavede) giver gode muligheder for at arbejde med stemme og krop.

Improvisationerne bør diskuteres både under afbrydelser i spillet og bagefter for at vurdere handlingsforløb og spil.

Undertiden kan klassen spille en fastlagt tekst, der kan være skrevet af dem selv

eventuelt på grundlag af noget, de har læst. Et sådant stykke kan indøves med henblik på opførelse for et publikum og kræve dekorationer og udklædning. Der må også her være tale om forholdsvis korte stykker.

Hørspil indspillet af eleverne på båndoptager giver særlige muligheder for at arbejde med stemmeføring og udtale. Desuden giver det ligesom dukke- og maskespil generte elever mulighed for at udfolde sig dramatisk uden at komme åbent frem.

Elevernes opmærksomhed over for lydindtryk og deres betydning for oplevelsen udvikles ved forskellige øvelser i at lytte og derved opfatte handlinger, stemninger, rum, mængder, størrelser, følelser m.m. og ved, at de anvender disse erfaringer til at skabe lydlige udtryk f.eks. i lydkulisser til hørespil og film eller i rene lydbilleder.

### 6.1. Indledning

3. forløb omfatter for de fleste elevers vedkommende puberteten med dens gennemgribende ændringer i deres følelses- og bevidsthedsliv. Perioden er præget af, at de på én gang udvikler og værner deres individuelle jeg og søger sikkerhed og forankring i fællesskaber med andre. Deres berøringsflader til omverdenen udvides, og deres fritid optages i stigende grad af aktiviteter uden for skolen og hjemmet.

I danskundervisningen kan flere sider af menneskelivet inddrages, og gennem arbejdet med litteratur og andet stof styrkes de enkelte elevers forståelse af sig selv og de almene sammenhænge, de indgår i. En forudsætning for den selvstændige vurdering og stillingtagen er et bevidst arbejde med forskellige værdiforestillinger.

Den enkelte elevs indflydelse på undervisningen øges gennem deltagelse i den fælles tilrettelæggelse af stadig flere områder af arbejdet, der så vidt muligt foregår i sammenhængende undervisningssituationer, hvori danskaktiviteterne indgår forbindelse.

Der lægges nu mere vægt på udviklingen af elevernes analytiske færdigheder, både når det drejer sig om at udtrykke sig eller opfatte noget i en given situation, og når de

vil uddybe og bearbejde deres oplevelse af dansktimens emne.

### 6.2. Mundtligt arbejde

De fleste mennesker udtrykker sig mundtligt i mange forskellige situationer i deres dagligdag, og også i skolen indtager det mundtlige arbejde en væsentlig plads i timerne, i dansk bl.a. når man taler sammen om tekst- og billedstof. Det mundtlige arbejde skal desuden ses i lyset af vores demokratiske tradition. Eleverne skal nu og senere deltage i beslutningsprocesser, der foregår mundtligt.

Opgaven i 3. forløb er et videre arbejde med formuleringsevne og lyst til at udtrykke sig. I dette forløb kan der nu arbejdes mere direkte med den enkeltes mulighed for at udtrykke sig mundtligt i en personlig form med forskellig hensigt i vekslende situationer.

Mundtligt arbejde må tilrettelægges således, at samtaler, diskussioner og indlæg under forskellige former hjælpes på vej med det sigte, at eleverne lærer selv at styre og administrere forskelligartede mundtlige situationer – også hvad angår det at støtte samtalepartneren, sikre uddybning og afspænde situationen.

Elever og lærere må være opmærksomme på de problemer, der kan opstå, fordi grupper af elever forholder sig forskelligt til undervisningen. Hvad enten de knytter sig til køn («de stille piger, de dominerende drenge») eller til andre forhold, må man være opmærksom på, at de gængse rolleopfattelser kan have indflydelse på tænkemåde, interessefelter og udtryksformer.

### **Samtalen**

Den frie og undertiden også uforpligtende samtale skal der være plads til i dansktimerne. Der skal fortsat være opmærksomhed om de elementære etiske regler for samtale. At eleverne lytter til hinanden og yder ethvert indlæg retfærdighed, betyder noget for deres selvopfattelse og deres lyst til at give udtryk for oplevelser og erfaringer. Kun herigennem kan eleverne opdage, at samtalens udveksling af opfattelser kan være vejen til større forståelse af egen og andres situation.

Eleverne skal erkende, at erhvervelse af indsigt og forståelse ikke nødvendigvis er bundet til lærerens gennemgang af emner eller læsning af bøger. Mennesker i samtale kan ved deres indlæg og spørgsmål give hinanden indsigt og forståelse, der kan være mere parat og brugelig end indlæring sket ad traditionel vej. Gode erfaringer i denne retning opnår eleverne ikke mindst ved at komme i mundtlige situationer med personer (f.eks. i institutioner og virksomheder) uden for skolen. Det kan være nyttigt at efterbehandle en sådan samtale med en opsummering af hovedindholdet.

Der skal også arbejdes med de fastlagte samtaleformer, som anvendes ved paneldiskussioner, høringer, møder i grupper eller forsamlings- og udlægningsøvelser får nogle tyde-

klassens egne beslutninger og forberedelse af det fremtidige arbejde.

Det vil være naturligt, at klassens time indgår i denne sammenhæng. Beslutningsprocesser i formelle grupper, der arbejder med dagsorden, forretningsorden, vedtægter og referat, skal også inddrages, selv om det kan være vanskeligt at skabe funktionelle situationer. Elevrådsarbejdet er dog en mulighed og kan være udgangspunkt for arbejdet med almindelig møde- og afstemningsteknik.

Sigtet med samtalen under fastlagte former er, at eleverne får øvelse i at udtrykke sig i forhold til et givet emne, herunder redegøre for et stridsspørgsmål, argumentere for et synspunkt og anføre grunde. Særligt vigtigt er det, at eleverne får øvelse i at resumere og konkludere. De skal vænnes til, at kvaliteten af en beslutningsproces bl.a. er afhængig af, at alle får mulighed for at fremføre overvejelser og synspunkter, således at der kan arbejdes hen mod konklusioner og beslutninger, der tilgodeser de flest muliges interesser.

En del af den personlige frihed er at turde, kunne og ville udtrykke sig mundtligt i grupper eller forsamlings- og udlægningsøvelser får nogle tyde-

### **Andre mundtlige fremstillingsformer**

Eleverne kan få større forståelse af forskellene mellem den prægnante form og mere almindelige tale ved at benytte fri mundtlig fremstilling, f.eks. ved kommentering af herskende opfattelser og fremsatte påstande kendt fra slagord, slogans og citater. De vil opdage, at kort formulerede sandheder ofte kræver modsigelse, afbalancering og modifikation. For elevernes udvikling af personlige holdninger kan det være frugtbart, at de gennem sådanne kommenterings- og udlægningsøvelser får nogle tyde-

lige udsagn at forholde sig til og komme videre fra.

I forbindelse med udviklingen af elevernes formuleringsevne inddrages mundtlige udtryksformer som genfortællen, referat og resumé; der bør arbejdes med tydeligt disponerede og let tilgængelige tekster. Som udgangspunkt kan også anvendes fjernsynssekvenser, kortfilm eller lydbånd. En forudsætning er normalt et konkret forarbejde med udformning af disposition eller manuskript. Derfor skal der arbejdes med disponering, nøgleord og notater, og eleverne må lære at overveje stilleje, ordvalg og andre sproglige virkemidler. Endelig bør mulighederne for at illustrere den mundtlige fremstilling ved hjælp af forskellige hjælpemidler som tavle, overheadprojektor, båndoptager eller dias drøftes i denne sammenhæng.

Stemmebrug, mimik og gestik er vigtige faktorer i alt mundtligt arbejde. Stemmestyrken må tilpasses situationen og formålet for talen. En rimeligt varieret stemmeføring og velvalgte gestus kan støtte forståelsen og gøre talen levende og fængende; uhensigtsmæssig variation i stemmeføring og gestik er lige så forstyrrende og ødelæggende for tilhørernes interesse som både det monotone og det overdrevne. Derfor må også sådanne forhold inddrages, når mundtlig fremstilling behandles i klassen. Generelt er det en god øvelse at lade eleverne lytte til optagelser af deres egen mundtlige fremstilling, ligesom det kan være nyttigt for dem at arbejde med optagelser af deres egne samtaler og diskussioner.

### 6.3. Læsning

Hovedmålet i forløbet er, at eleverne bevarer og udfolder deres læselyst og vænner sig til kritisk og konstruktivt at bearbejde og

vurdere det, de læser. Derfor må arbejdet sigte mod, at de udvikler deres færdighed i at observere, analysere og sammenholde, i at kunne opfatte stoffet selvstændigt og sammen med andre.

#### Fri læsning og fælles læsning

På dette alderstrin er det tydeligt, at elever, der tidligere har været glade for at læse, falder fra bøgerne. Det kan der være flere grunde til. Men det er væsentligt at søge at modvirke denne tendens ved at fastholde og udbygge de gode læsevaner. Fri selvstændig læsning må vedligeholdes med et stort og varieret tilbud af læsestof. Dansk-læreren må i samarbejde med skolebibliotekaren hjælpe eleverne med at finde bøger på skolebiblioteket, der svarer til hver enkeltts interesser og læsefærdighed.

De bøger, lærere og elever vælger til fælleslæsning, kan i sværhedsgrad ligge over det gennemsnitlige læseniveau i klassen. I så fald må læreren sørge for rimelig hjælp til de svage læsere, enten ved, at der stilles lydbøger til rådighed, eller ved andre støttende foranstaltninger. Undertiden kan lærerens oplæsning være at foretrække som den mulige formidling, f.eks. som igangsætning.

#### Tekstvalg

Beskæftigelse med *skønlitterære* tekster af nyere og ældre danske forfattere bør have en fyldig placering, bl.a. fordi eleverne derigennem får en mulighed for at forholde sig til deres kulturbaggrund. I tilknytning hertil læses norske og svenske tekster. Udenlandsk litteratur i oversættelse kan give oplevelse af historiske og fællesmenneskelige vilkår, af kulturelle ligheder og forskelle.

De tre klassiske hovedgenrer, epik, lyrik og dramatik, skal repræsenteres gennem deres mange varianter, f.eks. romaner, sa-

gaer, eventyr, noveller, fantastiske fortællinger, tegneserier, digte, ballader, viser og sange, skuespil, hørespil, tv-spil, film. Hvor det er muligt, bruges hele tekster. Tidsfaktoren sætter dog sine grænser, men brudstykker og uddrag bør motiveres; de kan f.eks. indgå i et undervisningsforløb til belysning af en særlig *genre* og dens udtryksmuligheder og stofbehandling. Arbejder man med kvindelitteratur, arbejderskildringer, bekendelseslitteratur eller socialrealistiske skildringer, er det nærliggende at undersøge, hvordan de forskellige genrer anvendes, f.eks. hvordan samme emne udtrykkes i novelle, vers og spil.

Litterært stof med udgangspunkt i elevernes egen situation vil let kunne findes i *ungdomslitteraturen*, der pr. definition handler om det, som unge er optaget af: venskaber, skoleforhold, hjemlige konflikter, kærlighed og erotik, rejser, sport, vold, spændende eventyr, kriminalitet, gruppedannelser m.m. Der er glidende overgange mellem børnelitteratur, ungdomsbøger og voksenlitteratur. Fremfor skarpe genreskel bør snarere drøftelser af kvaliteter være bestemmende for tekstvalget.

Det samme synspunkt kan gøres gældende for *triviallitteraturens* vedkommende. Den kan naturligvis også tages op som fænomen, som det industriprodukt den er i nutiden. Dens tradition gennem folkebøger, skillingsviser, almanakhistorier, eventyr, røversagn, seriebøger m.m. kan bidrage med velegnet stof i flere sammenhænge. Behovet for underholdning går igen på alle kunstneriske niveauer; sentimentalitet, spænding, gys og latter er fortrolige modeller for fantasiarbejde. Triviallitteraturen kan give anledning til diskussion af, hvilke kriterier der kan anlægges til vurdering af litteratur.

En blanding af nutidige og ældre tekster

kan give en historisk dimension. En anden vej hertil er *periodelæsning*. Under diskussion af, hvad man forstår ved en periode, hvilke litterære og socialhistoriske faktorer den begrænses og udgøres af, kan et tekstvalg foretages. Hvis oplægget er emneorienteret, kan det være nyttigt at medtage sagtekster af forskellig art. Her er samtidig en af mulighederne for at afklare forskellen på fiktive og ikke-fiktive tekster. Om læsning af ældre litteratur se i øvrigt under »Om enkelte emner«.

*Emnelæsning* bør mere eller mindre tydeligt målrettes, idet den ellers kan vise sig at være en tom ramme om et antal vilkårligt valgte tekster med uklart perspektiv. Formålet kan være, at eleverne flytter deres opmærksomhed fra rene trivialbehandlinger af f.eks. fænomenet kærlighed til mere nuancerede skildringer og på den måde bearbejder gængse fordomme og myter, som måske også hersker i forholdet mellem piger og drenge i klassen.

I nogle tilfælde vil eleverne gennem blanded læsning få særlig interesse for bestemte forfattere og få lyst til at beskæftige sig med et *forfatterskab*. Her kan så digterens tids- og miljøbestemte personlighed blive fællesnævneren, eller de særlige temaer, som går igen, den særlige skrivemåde, den særlige livsholdning eller filosofi.

At etablere motivkredse og *læse efter motiv* er velegnet til undervisning / litteratur, fordi fremgangsmåden peger ind i digtningens særlige virkemåde, mens tema- og emnelæsning tenderer mod en undervisning *med* litteraturen som et af flere hjælpemidler. Ved motiver forstås i denne forbindelse sådanne typesituationer og stadig genkommende mønstre, som kendes fra myter, eventyr, triviallitteratur m.m. De tre brødre eller søstre, djævlens forkrivelsen, trekant-dramaet, den hjemvendende soldat, mødet

med afgrunden, den store fristelse, den fortabte søn, kærlighed ved første blik osv. Sammenligninger af forskellige tiders, genres, forfatteres brug af samme motiv kan forene litterære, kunstneriske oplevelser med almindelige og praktiske erfaringer.

Det vigtige ved skolens danskundervisning både *i* og *med* litteratur er, at eleverne får et lyst- og ikke pligtbetonet forhold til læsning, således at de kan opleve og forstå litteraturen i hele dens spændvidde: tragik, humor, ironi, rytme, musikalitet, spænding – fra Blicher til Bjarne Reuter, fra folkevisen til rock-lyrikken. Meget vil afhænge af det rette tekstvalg på det rette tidspunkt.

Overgangen mellem fiktive og ikke-fiktive tekster kan være glidende. Digtning og *sagprosa* låner hinanden energier. Historiske og dokumentariske romaner, digteriske biografier og erindringer er eksempler. Brev-, dagbogs- eller rapportformen kan lånes til fiktion, ligesom reportager kan få form af noveller. En virkelig kriminalgåde eller en spionafsløring kan i aviserne fremstilles som en miniroman. Læsning af tekster som fiktion eller som faktameddelelse kræver hver for sig indøvelse. At eleverne selv producerer begge slags tekster, er en mulig fremgangsmåde til at forstå forskelle og ligheder mellem disse genrer og dermed deres muligheder og grænser.

Eleverne bør arbejde med sagprosa-tekster af forskellig art. Nogle ikke-fiktive typer som breve og ansøgninger vil de have brug for både at kunne læse og skrive selv, andre vil de uden for skolen normalt kun være modtagere af. Men klassen kan have udbytte af selv at fremstille en avis med reportager, ledere, sportsreferater, anmeldelser, annoncer, billedstof, tegneserier, eventuelt i forbindelse med lejrskole, temaugle eller andre begivenheder i klassen. Avisen i undervisningen tilbyder en mængde iagtt-

gelsesmateriale og læsestof med sine mange genrer og sin varierede sprogbrug i så at sige alle sværhedsgrader. Folkebibliotekerne har mange hjælpemidler til søgning af avisstof, hvis man vil udvide det dagsaktuelle.

Det særlige danskfaglige arbejde med sagtekster må føre til en øget forståelse af, hvordan enhver teksts form, opbygning og sprog hænger sammen med dens funktion og kontekst. Nogle teksttyper har en fast, traditionsbestemt form, andre er åbne for variationer, der tilpasses afsenderens hensigter med teksten og forestillinger om modtageren. Læserholdningen er naturligvis altid bestemmende for opfattelsen.

### **Tekstarbejde**

Omgangen med de mange forskellige tekster i dansktimerne omfatter foruden den umiddelbare oplevelse som regel også et bearbejdende stadium. Hvis dette kun får karakter af opgaveløsning og fremlæggelse af resultater, er imidlertid noget væsentligt gået tabt. Den tekstanalyse, som skal udvikles under dette forløb, må ikke fremstå som en indlæring af en bestemt model eller et skema for modellens eller skemaets egen skyld. Analyseredskaberne skal tjene til at skærpe opmærksomheden overfor de enkelte teksters særlige træk og organisation af indhold og udtryk.

Den spontane tekstoplevelse er én ting. Den kan beholde sin umiddelbarhed, også selv om der er etableret særlige forudsætninger for læsningen. Analysen har til opgave at bearbejde den form for indlevelse, der er sket – hvis der ellers er sket noget. Som læser er man på én gang iagttager og medlever. Analysen skal forstærke iagttagelsen, så man ikke kun bruger læsningen til at genspejle sig selv.

Undertiden må eleverne prøve at gennemføre en fuldstændig analyse af en tekst.

Første fase af denne analyse kan da være en elementær beskrivelse af tekstens virkemidler, dens synsvinkel, komposition, forløbsstruktur, dens miljø og personer, dens sprog og stil. I næste fase kombineres disse iagttagelser i helheder, i modsætnings- og spændingsforhold, i registrering af forandringer og tilstande, i påvisning af sammenhæng mellem indhold og udtryk. Herved anskueliggøres tekstens tema. Dermed er teksten for så vidt behandlet og vurderet på sine egne betingelser. Tredje fase er en undersøgelse af dens værdiudsagn og det grundlag, det foregår på, dvs. at man sætter teksten ind i dens forskellige sammenhænge af forfattermæssig, tidslig, historisk, ideologisk karakter. Og sidst, men ikke mindst, konfronterer den med egne værdiforestillinger og erfaringer med henblik på en vurdering og kritik.

Kommunikationsmodellen kan bruges også ved fiktive tekster, men egentlig kun som markering af en problemstilling eller til afdækning af en teknik. Digtning er i almindelighed en indirekte meddelelse, og hverken afsender eller modtager er entydige størrelser. Lyriske digte kan ligne rene selvhenvendelser, og i de færreste fiktionstekster er der overensstemmelse mellem erklærede hensigter, midler og realisation. En jeg-fortæller kan f.eks. være højst utroværdig.

Som sagt skal man ikke fastlægge en bestemt procedure, men i hvert enkelt tilfælde lade metoden afhænge af tekstens karakter og undervisningssituationens behov. Ofte vil en analytisk bearbejdelse af enkelte karakteristiske elementer i en tekst forekomme mere relevant og føre elevernes helhedsforståelse af teksten videre end en fuldstændig analyse. Det er imidlertid praktisk at udvikle en relativt fast terminologi også

for at fremhjelpe elevernes formuleringer af deres egen opfattelse og oplevelse.

Tvangfri og indirekte metoder i tekstarbejde kan i givet fald være mere formålstjenlige. Dramatisering kan være en vej til anskueliggørelse og indtrængen i en tekst. En sådan konkretisering af en tekst gennem fysisk aktivitet kan gøre den nærværende. Den kan tydeliggøre eller problematisere tekstens fortællerholdning og overtalelsesforsøg. En dramatisering forudsætter en fornemmelse af handlingens struktur og forståelse af personer og miljø – ligesom enhver anden omsætning af en fortællings handling til et andet medium, f.eks. tegneserie, video eller digt.

At skrive fortsættelse til en tekst eller at gengive en handling med en ny fortæller eller i et nyt stilleje er en anden form for klargøring, der kræver stor indlevelse og indsigt i teksten. Også det at illustrere en historie eller at læse den godt op forudsætter, at man har foretaget en tolkning af den, men kan på sin side også udvide tolkningen.

Den almindeligste form for fælles arbejde med litteratur vil være klassesamtale eller gruppesamtale. Sådanne samtaler er en naturlig følge af andre arbejdsformer, men kan naturligvis også være den eneste behandling af teksten. Samtalen kan dreje sig om fortolkningen, eller den kan være en drøftelse af de emner eller problemer, der udgør tekstens indhold. Der bør skelnes mellem disse to fremgangsmåder. I begge tilfælde vil samtalen med dens muligheder for uddybende spørgsmål og gensidig inspiration i reglen give en dybere forståelse end den individuelle skriftlige opgavebesvarelse. Klassesamtalens-problem er til stadighed lærerens dominans og særlige forudsætninger. Hvis lærerens godkendelse bliver målet for den fælles analyse og tolkning, forsky-

des elevernes interesse let fra tekstforståelse til bekræftelse, og lærerens reaktioner bliver paradoksalt nok den tekst, der læses. Sådanne fællesoplevelser kan undertrykke den enkeltes interesse i at erhverve viden på egne vilkår og tillid til egne vurderinger.

Undertiden skal en tekst i øvrigt have lov til at tale for sig selv.

### **Læseundervisning**

De forskellige teksttyper og deres behandling, som er beskrevet ovenfor, vil stille krav til eleverne om at afpasse deres læsning efter materialet og efter hensigten med at læse. Det er derfor vigtigt, at undervisningen i de generelle læsefærdigheder videreudbygges med speciel træning i, hvordan man kan læse inden for særlige læseområder.

Man læser på én måde, når det drejer sig om at notere eksakte detaljer fra en tekst, på en anden, hvis man skal læse en instruktion om at udføre noget på en bestemt måde, og på en tredje, når man læser en spændende fortælling.

Eleverne kan danne sig et overblik over en tekst ved at skimme den. De kan gøre det for at se, om den overhovedet har deres interesse, eller for at afgøre, om den indeholder elementer, der kan bruges i en bestemt sammenhæng.

At kunne huske det, man har læst, er en vigtig studiefærdighed, og eleverne bør lære at gøre notater og lave sammenfatninger, mens de læser. For at kunne huske en læst tekst er det ofte nødvendigt, at man læser den mere end én gang, og en aktiv selvoverhøring kan i den forbindelse være gavnlig.

Sideløbende med, at eleverne bliver mere sikre i at læse med forskellig hensigt, er der god basis for en systematisk læsetræning, hvor både forståelse og hastighed vægtes højt. Det er i øvrigt to forhold, der hænger

nøje sammen. De metoder, der anvendes hertil, må afstemmes efter de enkelte elevers forudsætninger, men de fleste elever vil have udbytte af at træne med relativt lette bøger og fartkort. Derudover kan benyttes forskellige andre træningsmetoder.

I perioder kan man gennemføre et systematisk tilrettelagt læsekursus, hvor der sættes både på udvikling af en række hensigtsmæssige læseteknikker og på optræning af læsehastigheden. Det skal dog bemærkes, at man ved undervisningen af svage læsere må være varsom med – undertiden helt undlade – at træne hastighed og særlige læseteknikker og hellere koncentrere arbejdet om træning af den elementære læsefærdighed.

### **Skolebiblioteket**

I forbindelse med klassens besøg på skolebiblioteket må både dansklæreren og skolebibliotekaren opmuntre eleverne til fortsat at låne og læse bøger. En rigelig bestand af såvel ungdoms- og voksenlitteratur som gode tegneserier er grundlaget, men udstillinger, spændende kataloger og boganmeldelser kan yderligere styrke interessen for at læse.

Eleverne må vænnes til at bruge folkebiblioteket, og senest på 9. klassetrin bør de have besøgt det lokale bibliotek og lært dets muligheder at kende.

Under dette forløb må eleverne lære at søge oplysninger og viden på biblioteket, i dets fagbøger, håndbøger og kataloger. De indføres i opstillingsprincipperne for faglitteraturen, f.eks. ved selv at prøve at sortere og placere nogle bøger i skolebiblioteket, og de lærer at anvende emnekataloget.

Opslagsbøgernes indretning med forord, indholdsfortegnelse, registre, henvisninger må læres, og deres anvendelsesmuligheder prøves så ofte, der byder sig en lejlighed til

det. Også opslagsbøgernes mange forkortelser må eleverne lære at gennemskue.

Gennem skolebiblioteket kan eleverne endelig stifte bekendtskab med forskellige typer af tidsskrifter og aviser.

## 6.4. Skriftligt arbejde

Det skriftlige arbejde på 7.-9. klassetrin har som formål at sætte eleverne i stand til som en selvfølge del af hverdagen at betjene sig af skriftsproget – til at løse større eller mindre opgaver og til at fastholde og eventuelt videreføre tanker, følelser og viden.

Undertiden vil behovet for skriftlige aktiviteter udspringe af klassens øvrige virksomhed i dansktimerne, undertiden kan det være rimeligt at gøre det skriftlige arbejde til hovedtemaet for et undervisningsforløb. Det skal bemærkes, at ægte brugssituationer ikke altid kan etableres, men at det ikke desto mindre kan have et rimeligt formål at lade eleverne skrive meget og ofte: Det kan skærpe og uddybe deres forestillings- og tankevirksomhed at udtrykke sig skriftligt, det kan frigøre kreative evner, og først og fremmest kan det gøre springet fra talt sprog og tanke til skrevet sprog overkommeligt, undertiden ubesværet.

Skriftligt arbejde kan med fordel igangsættes med udgangspunkt i emner, der interesserer eleverne, hvad enten stoffet hentes i (dansk)timerne eller uden for skolen. Materialet kan være skrevne tekster, billeder, lydbånd, film, radio- og tv-udsendelser, eller udgangspunktet kan være overvejelser om stort og småt i elevernes hverdag. Det kan være nyttigt at give eleverne et »stimulationsmateriale« til det skriftlige arbejde, men der bør også være plads for mere ræsonnerende stile, hvor eleverne selv giver sig i kast med et emne uden først at skulle tage stilling til et forelagt materiale.

*Genrerne* må vælges med omhu, og der skal være stor spændvidde. Et skriftligt arbejde er ikke altid en »stik«. Det kan være et notat, et resumé, et referat, et interview, en omskrivningsøvelse (fra talesprog til skriftsprog eller omvendt, fra én genre til en anden, fra ét afsender/modtagerforhold til et andet osv.), en kollage, en reklame, en rapport, en genstands-, person- eller procesbeskrivelse, en båndudskrift, et læserbrev, en avisartikel osv., naturligvis med fordel i tilknytning til beskæftigelse med de pågældende genrer i den øvrige danskundervisning.

Med hensyn til breve o.l. bør det tilstræbes, at genrevalget ikke kun ytrer sig ved indlednings- og afslutningsformularer, men virkelig præger fremstillingsformen med hensyn til disponering, stofvalg og sprogbrug. Brevgenren er således på én gang let og svær; let, fordi eleverne kender den og undertiden bruger den, svær, fordi de skal frigøre sig fra den forestilling, at skriftligt arbejde i skolen ikke tåler mange udsving fra normalprosaen.

Også fiktive genrer kan anvendes: digte, noveller, (klasse-)romaner osv., gerne i forbindelse med tekstlæsningen i timerne. Manuskripter, synopsis og i visse tilfælde drejebøger til radio- og tv-udsendelser kan udarbejdes (evt. gruppevis), og dette kan bygge bro mellem mundtligt og skriftligt arbejde.

Genrevalget kan undertiden overlades til eleverne, således at et materiale bearbejdes i forskellige retninger. Lytter eleverne f.eks. til en radiomontage, vil én elev måske tage notat, en anden lave en skitse over montagens opbygning (komposition), en tredje skrive en anmeldelse, en fjerde skrive et debatindlæg i anledning af et fremsat synspunkt, en femte udarbejde et indholdsreferat, en sjette opstille en oversigt over

argumentationen osv. Ved tilbageleveringen af sådanne skriftlige arbejder vil læreren kunne sammenholde de forskellige besvarelser, der vil kunne diskuteres af eleverne, frigjort fra det perspektiv, at nogle har nærmet sig ét og samme mål på en bedre måde end andre.

Nogle af de nævnte genrer kan dyrkes i timerne, andre forudsætter hjemmearbejde. Nogle kan praktiseres af flere elever i fællesskab, andre forudsætter, at hver elev arbejder for sig selv. Nu og da kan den enkelte elevs arbejde forberedes gennem en emnediskussion mellem eleverne, eventuelt under lærerens medvirken.

### **Vejledning af eleverne ved større skriftlige arbejder**

Der må naturligvis lægges vægt på, om eleven giver en dækkende besvarelse af en stillet opgave. Er dette tilfældet, kan det aldrig lægges eleven til last, om der herudover anlægges synsvinkler eller tilføjes materiale i naturlig forlængelse af den forelagte opgave; blot må proportionerne være rimelige. Opgavens centrale områder må være tyngdepunktet i fremstillingen. Man må være opmærksom på, at formuleringen i skriftlige opgaver kan give anledning til fortolkningssspørgsmål i visse tilfælde, og læreren må være varsom med karakteristikken »misforstået emne«, der kan medvirke til at give usikre elever udtryksblokeringer.

Ud over at kunne behandle opgavernes centralområde(r) tilfredsstillende må eleverne, hvor der lægges op til det, vise færdigheder i at begrunde deres synspunkter, i at argumentere, både konstruktivt til støtte for en opfattelse og analytisk, idet der lægges vægt på deres lydhørhed over for andre opfattelser. Det er indlysende, at forventningerne til elevernes argumentationssikkerhed må afpasses efter deres alder og udviklingstrin,

og at læreren ved sit tekstvalg må hjælpe eleverne videre i den væsentlige udvikling, der består i ikke alene at orientere sig stadig bredere i omverdenen, men også at forholde sig til den.

Eleverne har, ikke mindst i 2. forløb, arbejdet med disponering, og i 3. forløb kan der stilles større krav om sikkerhed med hensyn til opbygningen af de skriftlige arbejder. Dette må ikke føre til en fastlåst struktur: indledning-hovedafsnit-afslutning med tilhørende indholdsstereotypi, men til en erkendelse af, at alt vedkommende læsestof forudsætter, at skribenten har overvejet, både *hvad* der skal fremstilles, og i hvilken *rækkefølge* det skal fremlægges. En usammenhængende stil, et kaotisk referat, en uoverskuelig brugsanvisning har ofte som baggrund, at den skrivende har set stort på disponeringen og ladet den ene tanke/den ene information tage den anden – uden indgriben gennem et styrende overblik.

*Sproget* må inden for de fleste genrer være klart for at tjene sit formål. Det forudsætter ikke alene et hensigtsmæssigt ordvalg, men også en overskuelig og sikker sætningsopbygning. Hertil kommer, at sammenkædningen af sætningerne må være rimelig og fornuftig, altså uden de brud på sammenhæng og logik, der hæmmer eller umuliggør forståelsen.

Et varieret sprog er ikke et mål i sig selv, men hvis det ytrer sig ved, at sproget afpasses efter situationen, og at fremstillingen hæver sig over det blege og monotone, er det et godt mål at tilstræbe. En stræben efter at variere sproget må ikke føre til en mekanisk jagt på synonymmer eller en forskruet sætningsbygning. Et udsøgt sprog virker netop ikke søgt.

»Det gode sprog«, som det beherskes af litterater, essayister og velskrivende kroni-

kører, er et højt mål at sætte op for elever i folkeskolen, og det er ikke rimeligt at anvende det som bevidst eller ubevidst vurderingskriterium ved bedømmelsen af elevarbejder. Hvis en solid, flydende brugsprosa beherskes, er meget nået, og hvis eleverne tillige kan betjene sig af en personlig, levende og smuk fremstillingsform inden for én eller flere skriftsprogsgenrer, må det siges, at de mere end tilfredsstiller de krav, der med rimelighed kan stilles i 3. forløb.

Formel sproglig korrekthed forudsætter beherskelse ikke alene af retstavningen, men også af regler for bøjning, orddannelse, sætningsbygning m.v. De forskellige skriftsprogsgenrer stiller ikke i samme omfang krav om korrekthed, og det bør heller ikke ved bedømmelse af almindelige emnestile dominere vurderingen af den totale sproglige ydelse. Ikke desto mindre må det tilrådes at lære eleverne de vigtigste korrekthedsregler, eventuelt ved selvstændige kursusforløb, men gerne med udgangspunkt i konkrete sproglige problemer, f.eks. ved gennemgang af en række elevbesvarelser i skriftlig fremstilling.

Retstavningssikkerheden kan på denne måde styrkes i forbindelse med almindelige skriftlige arbejder; undertiden kan der skrives tekstdiktater m.v., men en stavepædagogik, der hovedsagelig bygger på tidligere afgangsprøver, er ikke tilstrækkelig eller ønskelig.

## 6.5. Billeder, tegneserier, billed-/lydmedier og drama

Et karakteristisk træk ved det moderne samfund er den stærke stilling, billederne har fået i hele kommunikationen. Nutidens skoleelever lever i en verden, der i vid udstrækning er beskrevet for dem ved hjælp af billeder. Og selv om faget dansk priorite-

rer elevernes verbalsproglige udvikling, vil det være urimeligt at se bort fra, at eleverne i høj grad henter oplevelser, viden og erfaringer gennem billeder og billedmedier.

Derfor bør også færdigheden i at læse *billeder* videreudvikles i dette forløb gennem arbejde med beskrivelse, analyse og tolkning af billeder. Alle billeder kan anvendes, men i dansk vil det nok være naturligt at lægge særlig vægt på billeder, der optræder i forbindelse med talt eller skrevet sprog, det være sig på film eller tv, som reklamer eller reportagebilleder i aviser og ugeblade, som tegneserier eller som illustrationer til skønlitterære værker.

På grundlag af elevernes øvelse i billedbeskrivelse fra de foregående forløb vil man i 3. forløb kunne gå videre med at undersøge billedernes virkemidler mere analytisk. Det kan dreje sig om deres komposition, perspektiv, synsvinkel, planer, farver, eller være en analyse af deres brug af kontraster, linier og symboler. Også for billeder gælder det, at enhver analyse er meningsløs, hvis den ikke fører til en større forståelse eller en ny tolkning af billedet.

Eleverne bør i 3. forløb nå frem til at kunne anvende billeder som et velovervejet supplement til deres skriftlige og mundtlige udtryk. Derfor må illustrationer til skriftlige arbejder ikke bare betragtes som pynt, men seriøst vurderes med hensyn til funktion, egnethed etc. På samme måde bør det drøftes, om eleverne med plancher, plakater, transparenter eller andre billedfremstillinger når, hvad de vil, eller om der med fordel kunne ændres på komposition eller farver, bruges andre billeder, eller på anden måde forandres noget.

I arbejdet med *tegnserier* vil det være rimeligt at beskæftige sig med tegneseriens teknik og konventioner, men arbejdet må ikke begrænses til det formelle og tekniske.

Det er hensigten med enhver tegneserie at fortælle et handlingsforløb, og der udkommer i disse år en voksende mængde af kvalitetstegneserier. Derfor bør man gennem læsning, samtale og analyse søge at nå en stadig større indsigt i udtryksmidlernes funktion som formidlere af indholdet og en stillingtagen til, hvilke særlige vurderingskriterier der kan anvendes på tegneserier.

Eleverne bør på dette trin have opdaget, at *film/videogrammer* altid er udvalgte og bearbejdede fremstillinger og tolkninger af verden, selv om de kan virke autentiske. Massemedier som kommunikationsmidler indtager en plads i undervisningen, der i stigende grad bør appellere til analyse af og personlig stillingtagen til mediernes udsagn. Elevproduktioner kan i givet fald indgå som supplement til skriftlig fremstilling.

Billeder, tegneserier, radio, film og tv kan indgå i danskundervisningen på forskellige måder. De kan inddrages sammen med skrevne tekster i undervisningssituationer omkring f.eks. et tema, et motiv eller et forfatterskab. Man kan imidlertid også i en periode udelukkende beskæftige sig med et enkelt af medierne for at undersøge dets egenart. Endelig vil en behandling af stof, gerne med samme handling, i forskellige medier kunne vise forskelle og ligheder mellem medierne og føre til frugtbare drøftelser af deres muligheder og begrænsninger.

*Dramaarbejdet* kan fortsat omfatte hele området fra de spontane improvisationer uden nogen hjælpemidler til opførelse af skrevne skuespil med kostumer, lys, lyd, dekorationer osv. og til særlige dramaformer som mime, maskespil, dukkespil, hørespil og film.

Improvisationer giver anledning til drøftelser både før, under og efter spillet. Inden spillet gennemdrøftes dets udgangspunkt, der kan hentes i elevernes egen hverdag, begivenheder i deres omverden eller i noget hørt, set eller læst. Klassen kan inddeles i grupper, der kan arbejde med samme emne eller med emner, der belyser hinanden. Grupperne bør i hovedtrækkene have fastlagt forløbet af deres spil inden starten på improvisationen, men man kan altid afbryde spillet for at drøfte andre muligheder eller søge informationer. Spillet fortsætter sagtens igen.

Efter improvisationerne diskuteres spillene og deres virkemidler. Improvisationerne kan eventuelt gentages for at medtage nye momenter, der er kommet frem under drøftelserne, eller for at andre elever kan prøve med det samme oplæg.

Lyttetræningen fortsættes, nu også med visualisering af hørespil, lydbilleder eller noget andet hørt, f.eks. ved at eleverne mimer det, de har hørt.

### 7.1. Indledning

4. forløb omfatter kun én klasse, der i flere henseender indtager en særstilling i folkeskolen, bl.a. fordi eleverne selv har valgt at lægge et ekstra år i forlængelse af den obligatoriske undervisning.

10. klasse skal rumme muligheder og udfordringer både for dem, der senere fortsætter en skoleuddannelse, og for dem, der tager afsked med skolen. Det er ønskeligt, at også danskundervisningen tilrettelægges således, at de flest mulige ikke lader sig nøje med ni års skolegang.

Undervisning i 10. klasse giver da også mulighed for større og mere selvstændige arbejdsprocesser, end man kender fra tidligere forløb. Dels kan man bygge på en række allerede indlærte færdigheder, dels kan man appellere til elevernes større modenhed og trække på deres voksende engagement i samfundslivet.

Et hovedsigte med undervisningen i skolens afsluttende klasse er, at arbejdet får karakter af åbning mod flere og voksende livsmuligheder. Det er naturligvis vigtigt, at formelle færdigheder vedligeholdes og udbygges, men ikke mindst her skulle enkeltaktiviteter kunne samles i større helheder af en vis varighed, så oplevelsen af sammenhænge forstærkes.

Idealet er at kunne tage alle færdigheder i brug og koordinere dem inden for samme arbejdsproces, og at de elementære aktiviteter i forbindelse med at lytte, at tale, at læse, at se og at skrive kommer til udfoldelse, styret af den hensigt, lærer og elever er blevet enige om.

### 7.2. Åbning af klasserummet

Allerede tidligt i skolen vil det være gavnligt med åbninger i klasserummet. Den følgende beskrivelse kunne så gælde allerede fra 2. forløb. Eleverne må konfronteres med andre aktions- og arbejds partnere end kammeraterne og lærerne. Det sker f.eks. ved besøg af gæster i klassen og planlagte eksterne arbejdsopgaver og oplevelser, virksomhedsbesøg, interviews, undersøgelser i lokalområdet.

Igennem årene kan sådanne udadvendte, samfundsrettede aktiviteter varieres, således at danskfaget markerer sin ennemæssige bredde også i tværfagligt samarbejde.

Med henblik på fagets særlige indholdsside er det nærliggende at stimulere elevernes lyst til at udnytte de kulturtilbud, de møder og vil møde i fremtiden, og som forudsætter, at man opsøger dem. Det gælder teater, tribune, oplæsninger, koncerter, biblioteker m.m.

F.eks. kan man iværksætte undersøgelser af bogproduktion og distribution i almindelighed ved besøg på forlag, bogtrykkerier, bogbinderier, litografiske værksteder, i boghandeler, biblioteker og kiosker, eller ved at overtale branchefolk til at aflægge skolen eller klassen besøg. Ligeledes er undersøgelser af bogbrug i mindre eller større kredse i sig selv spændende og en åbning af forståelsen for bøgernes rolle.

Det er desuden muligt at etablere samarbejde med forfattere på forskellig måde. Nogle kan måske gøres interesserede i at deltage i undervisningsforløb ved en art »creative writing« eller ved at læse op og lade sig udsørge. Det er overhovedet en god idé at arrangere forfatterbesøg og efter omstændighederne at forberede og opfølge oplevelsen. Fremstillingen af egne bøger er en anden mulighed (se nedenfor).

I forbindelse med dramatik i undervisningen er det oplagt at kontakte de teatergrupper, som i forvejen er interesserede i skolesamarbejde af kort eller mere udstrakt varighed. Men også at aftale besøg i teatre, store og små, etablerede scener eller forsøgsscener, professionelt teater og amatørteater. I flere tilfælde er det muligt at rekvirere undervisningsmateriale til forestillinger.

Det kan bringe eleverne ud over de hængninger, som afholder mange mennesker fra at gå ind i en boghandel eller løse en billet til en forestilling eller fra selv at danne interessegrupper.

Brug af båndapparatur og videoudstyr kan indgå i det forberedende arbejde med sådanne projekter, under udførelsen af undersøgelser og samtaler eller ved færdiggørelsen. Målet kan være at fremstille en radioudsendelse eller en film; det er nærliggende i sådanne blandede arbejdsprocesser at integrere mundtligt, skriftligt, billed-

mæssigt arbejde.

Arbejdsgangen og målet må have en så tilpas åben karakter, at man ikke opnår det kedelige resultat at blotlægge den enkelte elevs begrænsninger, men tværtimod styrker selvtilliden. Medbestemmelse og medansvar er vigtige træk ved gennemførelse af projekter, således at den enkelte fornemmer sin indsats i en glæde ved samarbejde med andre.

### **Arbejdsforløb, et eksempel**

Som eksempel på et arbejdsforløb anføres projektet *Bogproduktion*.

Ideen er, at hver elev alene eller i samarbejde med andre skriver en bog. Man kan forestille sig, at nogle elever arbejder med en eller flere fiktive fortællinger, medens andre foretrækker et »dokumentarisk forløb«. Eleverne kan stå frit med hensyn til valg af genre og udtryksform, men ét krav kan stilles til dem alle: bogen skal indledes af et forord, hvori eleverne begrundes deres valg og samtidig leverer en rapport over arbejdsforløbet.

Eleverne behøver ikke selv at producere hele indholdet i bogen. Nogle elever kan udarbejde kommenterede antologier inden for områder, der har deres interesse – ikke nødvendigvis litterære områder. Man kan forestille sig antologier om så forskellige emner som lokalsamfund, vikingernes liv, fauna og flora, bilisme, generationskonflikter, tv-underholdning, kriminalfilm, glæde, fritidsvaner, emner fra besættelsestiden osv. Sådanne samlinger må naturligvis opbygges efter en nøje tilrettelagt plan, og hver tekstprøve må ledsages af en redaktionel bemærkning. Arbejdet med at producere sådanne antologier er betydelig mere udfordrende end læsning af allerede færdiggjorte samlinger.

Uanset hvilken bogtype eleverne vælger, skal de arbejde bevidst med layout, med billeder og andre illustrationer, ligesom renskrivning, paginering m.v. skal have en tilfredsstillende finish. Under arbejdsprocessen står læreren til rådighed med vejledning og praktisk hjælp, og de færdige bøger kan efter behov behandles af hele klassen efter oplæg fra forfatteren. Bilag med eksempelsider fra de forskellige bøger uddeles i forvejen til hele klassen.

Som det fremgår, er målet ikke at skabe uforgængelige bogværker som monumenter over elevernes arbejdsindsats, men at tage udgangspunkt i et område, de selv afgrænser, og under forløbet arbejde med mange af de aktiviteter, der ellers mest dyrkes hver for sig. Projektet giver mulighed for både skriftlige og mundtlige arbejdsformer: samtale, diskussion, udarbejdelse af skitser, overvejelser over disponering, valg af teksttyper, målgruppe, sprogbrug, aktivt skrivearbejde, kontrol af sprogrigtighed etc. Og i præsentationsfasen må eleverne gøre sig overvejelser med hensyn til oplæsning, dramatisering, billedmæssig og musikalsk illustration o.lign.

### **7.3. Mundtligt arbejde**

Målet med det mundtlige arbejde skal fortsat være at styrke elevernes selvtillid og give dem mod og lyst til at udtrykke sig. Dette sker i den daglige undervisning, når der lægges vægt på samtalen om fagets stof, men også større selvstændige arbejdsopgaver giver gode muligheder for, at eleverne kan bruge den mundtlige udtryksform i funktionelle sammenhænge. Endelig vil det også i 10. klasse være naturligt at styrke det mundtlige arbejde i den demokratiske proces.

Men henblik på en åbning af undervis-

ningen mod flere livsmuligheder skal lærer og elever bestræbe sig på at tilrettelægge mundtlige situationer med personer, grupper eller foreninger, der i voksentilværelsen vil være en almindelig del af elevernes hverdag, f.eks. idrætsforeningen, fagforeningen, teaterforeningen. Desuden bør lokale partiforeninger inddrages, og grupper af interesserede, der engageret arbejder med lokale og globale problemer. Også enkeltpersoner kan inddrages, f.eks. en beboer fra egnen, en lokalhistoriker, en læserbrevsskribent, en forfatter.

Ideen med at invitere disse enkeltpersoner eller repræsentanter for foreninger eller grupper er ikke, at de skal holde et foredrag med efterfølgende besvarelse af korte spørgsmål. Mødet skal derimod have karakter af oplysende samtale og drøftelse.

### **7.4. Læsning**

I 10. klasse vil litteraturlæsning omfatte tekster, der stiller krav om større indsigt i tilværelsens mangfoldighed, og som udvælges under hensyntagen til elevernes interesser og modenhed.

I arbejdet med litteraturen kan man inddrage mere omfattende begreber fra psykologi og sociologi til uddybelse af det fortsatte analysearbejde både i det fælles arbejde og i arbejdsgrupper.

Det vil også her være på sin plads at udbygge kendskabet til en række af de tekster, eleverne vil møde i deres dagligdag. Avislæsning kan bl.a. indebære en undersøgelse af de holdninger, der kommer til udtryk i sprog og stofvalg. Man kan arbejde med forskellige former for sprogbrug, f.eks. i love og paragraffer, forsikringer, kontrakter og breve fra offentlige myndigheder.

Et læsetræningskursus kan omfatte hele klassen eller en mindre gruppe, en ar-

bejdsgruppe. Vægten bør lægges på en for den enkelte elev forsvarlig forøgelse af læsehastigheden med god og almindeligvis stigende forståelse og på træning i læseteknikker som punktlæsning og skimming. Kurset må i alle tilfælde i høj grad være individuelt tilrettelagt, så det kan imødekomme hver enkelt elevs behov. Også behovet for at føle, at man virkelig udvikler en færdighed.

Den almindelige udlånsvirksomhed på skolebiblioteket fortsættes. Det er en god idé at give eleverne mulighed for at møde forfattere, og i 10. klasse er det stadig oplagt at besøge folkebiblioteket med alle dets forskellige afdelinger. Folkebibliotekaren kan fortælle noget om låneregler og om bibliotekets indretning.

Ved udgangen af skolen skulle eleverne gerne være nået til en erkendelse af, at læsning er en del af deres tilværelse. Dette gælder, både når de gennem litterære oplevelser skaffer sig perspektiver og værdier, og når de bruger læsning til dagligdagens praktiske formål.

## 7.5. Skriftligt arbejde

De skriftlige aktiviteter fra 9. klasse videreføres i en form, der både med hensyn til emne og besvarelse bygger på elevernes større modenhed.

Det er fortsat ønskeligt, at det skriftlige arbejde i vid udtrækning knyttes sammen med den øvrige undervisning. Det vil være rimeligt i større omfang end tidligere at gøre eleverne fortrolige med en række udtryksformer, de kan få brug for i det arbejdsliv, mange af dem står over for at skulle påbegynde. Det vil intensivere brugen af teksttyper som ansøgninger, breve, bestillinger, reklamationer, henvendelser til offentlige myndigheder, til forsikringselskaber og andre virksomheder.

Den stigende anvendelse af tekstbehandlingsanlæg er et emne, der må påkalde sig opmærksomhed. Institutioner og virksomheder betjener sig i voksende omfang af sådanne hjælpemidler, der må forventes at kunne indgå også i private menneskers hverdag. En af konsekvenserne bliver en ny brug af skriftsproget, hvad der i visse forbindelser indebærer en lettelse af nogle praktiske og formuleringsmæssige byrder, men ud fra andre betragtninger kan have nogle omkostninger. Under alle omstændigheder bør emnet belyses – ikke kun i forbindelse med det skriftlige arbejde.

Midt i de mange udadvendte aktiviteter i 4. forløb må det ikke tabes af syne, at eleverne skal blive stadig mere fortrolige med de sider af skriftsproget, der kan udvikle deres kreativitet og deres lyst til at fastholde tanker, følelser og oplevelser – til brug for dem selv og deres medmennesker.

## 7.6. Arbejdsgrupper

I perioder kan eleverne arbejde i mindre grupper eventuelt på tværs af klassetrinnet. Der vil her være mulighed for at fordybe sig i et særligt emne eller dygtiggøre sig inden for et bestemt område. Eleverne kan have særlige interesser, som de ønsker at beskæftige sig med, eller de kan føle, at der i deres faglige kunnen er huller, som de gerne vil udfylde, inden de forlader skolen.

Det er en forudsætning for, at der kan dannes grupper på tværs af klassetrinnet, at nogle dansktimer lægges samtidig i klasserne.

Grupperne må i almindelighed dannes omkring et indhold, der er ønsket af eleverne, og det følgende kan derfor blot betragtes som eksempler.

I træningskurser opøver eleverne bestemte færdigheder f.eks. i skriftlig fremstilling

(retstavning, disponering, formulering m.v.), læsning, billedanalyse eller mundtlig fremstilling (retorik).

Eleverne kan i studiekredse fordybe sig i fortolkning af en roman, læsning af lyrik, analyse af en film eller andre massemedier. De kan søge viden om den musik, de foretrækker, om malerkunst, arkitektur og i den forbindelse undersøge sammenhænge mellem forskellige udtryksformer indbyrdes eller mellem udtryksformer og historisk

periode, sociale grupperinger, folkelige, kulturelle eller politiske bevægelser m.m.

Andre grupper kan beskæftige sig med arbejde af mere praktisk, kreativ karakter som indstudering af skuespil til opførelse, optagelse af hørespil, video eller film, og projektarbejde af mange forskellige slags. Her vil der ofte blive inddraget stof fra andre fag end dansk, og det kan i sådanne tilfælde anbefales at tilrettelægge gruppernes arbejde som et tværfagligt samarbejde.

## **Elevforudsætninger**

Når børn møder i skolen, har de, som også anført andetsteds, forskellige forudsætninger – de møder skolens tilbud og krav med bl.a. forskellige sproglige, intellektuelle, sociale, psykiske og fysiske forudsætninger. Sådanne forskelle vil i større eller mindre grad være til stede i hele skoleforløbet.

For at dette skal give færrest mulige forskelle i vilkår – og for at give de enkelte elever de bedst mulige udgangspunkter for deres videre udvikling – må dansklæreren, eventuelt også som klasselærer, være opmærksom på hver enkelt elevs forudsætninger og tage hensyn til disse ved planlægning af undervisningen. Der gives tilbud og stilles krav på en sådan måde, at alle elever bevarer lysten til at udvikle sig og lære, og således at klasse miljøet til stadighed præges af gensidig tolerance og accept. Eleverne må respektere hinandens forskellighed og derved kunne arbejde sammen og bruge hinandens stærke sider.

## **Elevvanskeligheder og diagnose**

Læreren vil i nogle tilfælde have brug for – og også kunne få – hjælp til at udbygge sin viden om de enkelte elevers standpunkter og stærke og svage sider fra skolepsykolog,

læsepædagog, talepædagog m.v. At også en kontakt med hjemmet er velbegrundet, skal blot nævnes for fuldstændighedens skyld.

Den enkelte elev skal så vidt muligt hjælpes over konstaterede faglige vanskeligheder, både når de vurderes som beskedne, og når de er så alvorlige, at en iværksættelse af specialpædagogiske foranstaltninger i første omgang virker næsten uoverskuelig.

I almindelighed vil læreren ved det diagnostiske arbejde bygge på sin viden fra den daglige undervisning. Iagttagelser kan suppleres med pædagogiske prøver, eksempelvis prøvetekster til læsning, som kan udarbejdes af lærere, en lærergruppe eller en skole. Naturligvis anvendes også centralt udarbejdede prøvetekster m.v., hvor det skønnes hensigtsmæssigt.

## **Handicap og valg af organisationsform, almene kommentarer**

De elever, der henvises til specialundervisning i dansk, vil som oftest være elever med meget store sproglige problemer, alvorlige læseproblemer, eller lettere læseproblemer, der alligevel er belastende for eleven i forhold til dennes øvrige kompetence. Henvisning kan endvidere skyldes svære stavevanskeligheder,

samt lejlighedsvis også vanskeligheder med skriftlig fremstilling, der er så udprægede i forhold til elevens almene kompetence, at forholdet er påfaldende og må søges afhjulpet.

Specialundervisningen vil kunne organiseres på forskellig måde afhængig af elevernes behov og skolens muligheder. Det må aldrig være organisationsformen af specialundervisningen, der hindrer, at eleverne får det tilbud, der er brug for til løsning af den enkelte elevs vanskeligheder.

### **Undervisningens tilrettelæggelse i klassen**

Der arbejdes således, at eleverne i videst muligt omfang undervises inden for klassens rammer; dette er ikke ensbetydende med, at de til stadighed følges ad i det daglige arbejde.

I nogle tilfælde vil det være nødvendigt, at enkelte elever i kortere eller længere tid søges hjulpet via specialpædagogiske foranstaltninger både i og uden for klassen.

Lejlighedsvis kan en kursusform benyttes som en punktvis indsat undervisning, hvor hele klassen over ret kort tid arbejder med og søger at lære nogle teknikker, som alle kan have gavn af. Også når målet er træning af tekniske færdigheder, er indholdet væsentligt. Ved disse korte kurser vil det være nærliggende at inddrage en specialundervisningslærer i klassens samlede arbejde.

I de tilfælde, hvor der arbejder to lærere i klassen, er det afgørende nødvendigt, at der sker en langtidsplanlægning af undervisningen såvel som en planlægning af det daglige arbejde.

De to lærere må være indstillet på et nøje samarbejde og på at udnytte den specialpædagogiske kompetence, som mindst den ene lærer må have.

Specialundervisning i dansk i klassen gi-

ves også til elever med generelle indlæringsvanskeligheder samt til elever, der – måske på grund af specifikke adfærdsproblemer – har et dårligt fagligt standpunkt. Så længe en elev modtager sin danskundervisning helt eller delvis i klassen, er det dansklæreren, der fortsat har det formelle ansvar for elevens undervisning.

### **Specialundervisning i og uden for klassen**

Nødvendig specialundervisning og specialpædagogisk bistand uden for klassen tilrettelægges i samarbejde med elev, forældre og skolekonsulent eller skolepsykolog.

Afhængig af elevens vanskeligheder og af de muligheder for lærer- og materialestøtte, der findes, vil undervisningen kunne etableres som støtte i klassen, som delvis eller hel støtte uden for klassen i enkelte ugentlige timer i en periode, eller i enkelte, alvorligere tilfælde i længere perioder, uden for klassen. Specialundervisningslæreren må i sidste tilfælde efter aftale med elevens dansklærer overtage ansvaret for elevens danskundervisning.

Uanset årsager til elevens sprog-, tale-, læse-, stave- eller skrivevanskeligheder skal disse elever støttes på en sådan måde, at der både planlægges på længere sigt med henblik på varige løsninger – og på kortere sigt, så elev og forældre får mulighed for at spore en begyndende fremgang; en sådan vil ofte være basis for både en udbygning af elevens selvtillid, læselyst og måske generelt bedre arbejdsvaner, og for afhjælpning af elevens vanskeligheder.

Undervisningen kan også foregå på læseklinik, hvor et mindre antal elever i en oftest kortere periode får ret mange timer; målet er så hurtigt som muligt at bringe disse elever tilbage i klassen.

Der kan eventuelt tildeles dansklæreren timer, for at han eller hun uden for klassen kan støtte specielt langsomme elever eller elever, der i udpræget grad mangler hjemlig støtte – og som af den grund sakker bagud. En sådan hjælp gives kun i enkelte tilfælde – samt i begrænset omfang og for kortere perioder.

Specialundervisningen kan også gives som intensivt læsekursus over 10-12 uger med 10-15 ugentlige dansktimer, hvor 3-4 elever arbejder på et hold. Denne undervisning varetages af én, eventuelt to specialundervisningslærere.

Enkeltmandsundervisning kan i ganske særlige tilfælde komme på tale i korte perioder. Ofte vil det dreje sig om elever fra de ældste klasser, der trods ellers rimeligt funktionsniveau har påfaldende vanskeligheder med enkelte deldiscipliner i dansk.

Brugt meget målrettet vil en sådan enkeltmandsundervisning ikke blot være en effektiv undervisning målt med elevudbytte, men også målt med ressourceforbrug.

### **Undervisningsmidler og -materialer**

En af forudsætningerne for, at læreren kan tilrettelægge en differentieret undervisning, der også sigter mod de specialunderviste elever, er et stort og varieret tilbud af undervisningsmaterialer. Det gælder naturligvis såvel ved undervisningen af sprog- eller talehandicappede som ved undervisningen af læse-, stave- og skrivehandicappede. Netop for de læsehandicappede elever er skolebibliotekets tilbud af bøger, som disse elever kan magte, og som de synes er af interesse, af meget stor betydning.

Sådanne bøger og andre undervisningsmaterialer skal dog ikke forbeholdes de læsehandicappede, men stå til rådighed for alle elever. Derved fjernes mulige misforståelser blandt eleverne; og derved forhindres også den diskriminering, der ligger i, at nogle elever skal arbejde med »lukkede boghylder«.

En udstationering af bogsæt fra skolebiblioteket til læseklinik m.v. vil ofte være en yderligere støtte i det daglige arbejde.

At audiovisuelle hjælpemidler, specielt bog + bånd samt brug af lydbånd og billedsæt, er en væsentlig støtte for de bogligt mindre sikre elever, er en almen erfaring, der bør bygges på i specialundervisningen, hvad enten denne foregår i eller udenfor klassen.

### **Undervisning af meget svært læsehandicappede elever**

Den specialpædagogiske foranstaltning, som de svært læsehandicappede elever har brug for, kan også være læseklasse, hvor der i stort set alle fag lægges megen vægt på at læse og skrive.

Elever med meget massive læse/staveproblemer, dyslektikere, har krav på vidtgående specialundervisning under henvisning til folkeskolelovens § 19, stk. 2.

Også undervisning på ordblindeinstitut/taleinstitut eller andre tilsvarende helt specielle foranstaltninger kan i disse få tilfælde være en nødvendighed. I de tilfælde, hvor der på en skole måtte være kompetence til at varetage denne undervisning, kan der eventuelt iværksættes en intensiv specialundervisning i dansk af længere varighed.

## 9.1. Håndskrivning

Det er et mål for håndskrivning, at eleverne udvikler en letlæselig og tilpas hurtig håndskrift. Hertil kommer, at undervisningen bør medvirke til at udvikle elevernes sans for æstetisk og klar skrift og skriftopsætning.

Selv om skriveundervisningen påhviler dansklæreren, må det kunne forventes, at alle lærere med fag, hvor eleverne skriver, følger dansklærerens arbejde op og medvirker til at udvikle og fastholde en letlæselig skrift i fagenes egne brugssammenhænge.

### 1. forløb (1.-2. klassetrin)

Der arbejdes med tallenes og bogstavernes grundformer: i almindelighed de små og store *trykbogstaver*. Herved forstås bogtrykskriftens typer i usammenbundet, let forenklet og normalt lodret form.

Trykbogstaverne bruges livet igennem, når en entydig tekst er påkrævet. Tallenes indøvelse knyttes primært til regning/matematik.

Sanseapparat og motorik øves med henblik på en klar opfattelse af bogstavets form og skrivemåde og på velkoordinerede skrivebevægelser. En gunstig *skriveteknik*, der omfatter greb, redskab, bevægelser og arbejdsstillinger, øves i hele skoleforløbet

og på et arbejdsfysiologisk hensigtsmæssigt grundlag.

*Håndethedsproblemer* afklares, og der gives såvel venstrehåndsskrivere som højrehåndsskrivere med venstredominans praktisk hjælp.

Inden udgangen af 2. klassetrin bør eleverne have opnået sikkerhed i at skrive trykbogstaver, deres form, skrivemåde og indbyrdes højdeforhold. Sammenbindingen bør således kunne påbegyndes senest ved starten af 3. klassetrin.

### 2. forløb (3.-6. klassetrin)

Med udgangspunkt i trykbogstaverne indøves en *grundskrift*. Herved forstås en sammenbundet rytmisk modelskrift. Denne grundskrift er basis for en letlæselig og tilpas hurtig håndskrift.

Grundskriften bør af skrivetekniske hensyn normalt være let højreskrå, for mange venstrehådede dog lodret eller let venstreskrå.

Til særlige formål kan øves en *fremhævende/dekorativ skrift* med trykbogstaver og grundskrift, med særlige redskaber og med en opsætning, der fremmer tekstens hensigt.

Samspelet mellem skrivefingrenes bevægelser og armflytningen indøves. Arbejdet

med at stabilisere bevægelsesmæssigt gunstige greb, redskabsbrug og arbejdsstillinger fortsættes.

Ved at lade eleverne medvirke ved udviklingen af grundskriften og analysere formændringer og bindingsløsninger motiveres de lettere for de øvelser, der er nødvendige. Og ved at eleverne orienteres om alternative løsninger, får de måske en øget tolerance over for andres grafiske udtryksformer og bedre mulighed for at læse andres skrift.

Ved udgangen af 5. klassetrin bør eleverne have opnået en tilpas hurtig og sikker grundskrift, der kan modstå senere brugsbelastning i håndskriften (hurtighed og personligt præg). Og eleverne bør have øvelse i at læse andres skrift.

Skriftplejen (se næste forløb) bør således normalt kunne påbegyndes ved starten af 6. klassetrin.

### 3. forløb (7.-9. klassetrin)

Med basis i de første års grundoplæring er opgaven omkring 6. klassetrin og videre frem *skriftpleje*, hvilket vil sige at udvikle og fastholde skriftens læselighedskvaliteter (god og regelmæssig form, binding, spatie-ring og hældning), at stabilisere en gunstig skriveteknik og at bruge skriften som et funktionelt redskab.

*Håndskriften* udvikles ved, at den automatiserede grundskrift gradvis bringes ud over modellen og efterhånden antager et personligt udtryk. Det personlige udtryk kan rumme særegne kombinationer og rationaliseringer, uden at læselighed og hurtighed belastes. Afvigelser modvirkes ikke, fordi de er afvigelser, men de justeres kun, hvor der er tale om svagheder i skrift og teknik, der reelt bremser skriveren i at opnå en brugbar skrift. Brugskvaliteterne er læselighed, hurtighed, æstetisk form og overskuelig tekstplacering.

*Skriftplejen*, der omfatter både skriftens brugskvaliteter og skriveteknikken, udføres i forbindelse med skriftlige arbejder, ikke kun i faget dansk. Manglende basisfærdigheder søges repareret i et individuelt eller fælles kursusforløb.

Inden udgangen af 9. klassetrin bør eleverne have opnået

- en *håndskrift*, der er letlæselig for andre (de enkelte, ord skal kunne læses uafhængigt af sammenhængen), og som kan skrives tilpas hurtigt og falder naturligt for den enkelte elev. Hvor det skal være entydigt, kan trykbogstaver anvendes,
- færdighed i en tydeliggørende *tekstop-sætning*: tekstens placering, afsnitsdeling, margen, linjeudfyldning.

I undervisningen indgår skrift til særlige formål:

- en *notatskrift*, der er særlig hurtig, læselig for én selv og brugbar i forbindelse med notatteknik,
- en *fremhævende/dekorativ skrift* i forbindelse med f.eks. overskrifter, opslag, plancher, flip-overs og transparenter. Skriften kan være trykbogstaver, grundskrift og andre skriftformer, afpasset efter tekstens indhold. Skriften udføres med redskaber, der forstærker det skriftlige udtryk på en hensigtsmæssig måde. Fremhævende skrift kan i puberteten være interessevækkende og funktionel, fordi grovere redskaber og forsøg med nye former, placeringer og æstetiske overvejelser ofte svarer til både motorik og psyke,
- en *skønskrift*, det vil sige en mere fordringsfuld håndskrift. Nu og da er det nyttigt at kunne skrive særlig smukt, f.eks. indbydelse, lykønskning, lyrik på opslagstavlen. Det kræver kladdearbej-

de og planlagt opsætning, så at eleven ved indføringen kan koncentrere sig alene om skriften, dens form og æstetik.

## 9.2 Sproglære i danskundervisningen

Sproglærestoffet skal medvirke til at gøre eleverne bevidste over for modersmålet og dets brug.

Sproglærebegrebet omfatter dermed andet og mere end den traditionelle skolegrammatik, idet der lægges vægt på udviklingen af et analytisk forhold til *brugen* af sproget, både det talte og det skrevne; traditionelt har skolegrammatikken kun beskæftiget sig med en mindre del af den sproglige virkelighed, navnlig den, der var beskrevet med henblik på at sætte eleverne i stand til bedre at kunne tilegne sig fremmedsprogene i skolen. Denne indsigt i sprogets bygning kan da også stadig finde nogen anvendelse inden for danskundervisningens rammer ved arbejdet med grammatisk kommatering, ved beskrivelse af sprogfejl i skriftlig fremstilling og ved formuleringen af staveregier, men det viser sig ofte vanskeligt at forebygge sprogfejl ved hjælp af grammatiske øvelser. Arbejdet med dansk sproglære må sigte bredere.

I løbet af skoletiden når eleverne frem til erkendelsen af, at sproget er en levende organisme under stadig udvikling, og dansktimerne giver rig mulighed for at illustrere dette. Gennem læsning af litteratur fra forskellige tidsaldre erfarer eleverne, at sætningsbygning, ordforråd, bøjning og stavning til stadighed ændrer sig, og båndmateriale kan vise, at udtalen ikke alene varierer regionalt, men også aldersmæssigt og socialt. Ældre danske film er ofte velegnede til at vise, hvor hurtigt stil- og sprogforhold ændrer sig.

Ved sproglige gennemgange af hørt og læst materiale, vil eleverne erfare, at også sproglige korrekthedsnormer er underlagt forandringens lov og kan diskuteres – også principperne for dansk retskrivning, hvis mekanisme og samfundsmæssige begrundelse bør inddrages i undervisningen.

Sproglæren skal skærpe elevernes evne til at iagttage og ræsonnere over sproglige anliggender; det må tilstræbes, at aktiviteterne fremmer elevernes lyst til at udtrykke sig og deres sans for sprogets kreative muligheder. Modersmålet må ikke fremstå som et indviklet system af regler og undtagelser, men skal være et spændende arbejdsfelt, der giver den enkelte lyst til at udnytte sine udtryksmuligheder i spændingsfeltet mellem norm og personlighed.

Under arbejdet med analyse af litteratur og sagprosa er det indlysende, at den blotte sprogiagttagelse ikke alene kan udgøre en tilfredsstillende tekstkarakteristik, men må ses i sammenhæng med tekstens indhold og de omstændigheder, hvorunder den er blevet til.

Elevernes møde med de grammatiske og stilistiske grundbegreber bør ske under lærerens medvirken. Det er vigtigt, at eleverne virkelig tilegner sig stoffet og ikke blot møder usammenhængende udfyldningsopgaver og elementært afkrydsningsmateriale, der måske nok kan beskæftige dem i nogen tid, men som ikke kan sikre en virkelig forståelse. Man kan ofte med fordel arbejde med få eksempler ad gangen om et afgrænset grammatisk emne, og læreren bør selv indgå i formidlingen og kun i begrænset omfang supplere med færdigproduceret materiale i selve indlæringsfasen.

Det må tilstræbes, at beskæftigelsen med sproglærestoffet ikke fremtræder som tungt pligtarbejde. Der vil ofte kunne tages udgangspunkt i de iagttagelser, næsten alle

mennesker gør vedrørende sprog og sprogbrug i det danske samfund; der er således rige muligheder for at udnytte elevernes umiddelbare interesse for sproget, som det fremtræder og har fremtrådt i skrift og tale nu og før; eleverne kan have gjort iagttagelser under læsning af blade og tegneserier, de kan have bemærket generationsforskelle i sprogbrugen, de kan i radio og tv have mødt uventede formuleringer, de kan have gjort sig tanker om personnavne, eller de kan være faldet over indskrifter, graffiti m.v. Slang og gruppesprog er oplagte sproglæreemner.

Ældre sprog kan læreren give et indtryk af gennem korte, kommenterede eksempler på runeindskrifter, ubearbejdede folkevisetekster, middelalderlige lovtekster og lægebøger, krøniker, ordsprog, privat korrespondance og lignende materiale, der kan appellere til elevernes nysgerrighed. Ligesom ordenes liv kan fortælle kulturhistorie og undertiden vise paralleller mellem dansk og skolens fremmedsprog. Lokale stednavnes form og historie kan ligesom dialektprøver gøre eleverne interesserede i at gå på opdagelse i sproget.

Målet med tekstarbejde af den skitserede karakter er, at elevernes sproglige rum skal blive større, at de får lejlighed til at glæde sig over sprogets muligheder, og at de udvikler en tolerance over for sproglig variation.

Elevernes interesse for sprogets forskellige funktioner må næres gennem tekstvalg og samtale. Sproget er ikke kun et redskab til viderebringelse af informationer, det er et samværsmiddel med alt, hvad det indebærer af muligheder for kontakt, for regulering af andres adfærd, for magtmisbrug, for mere eller mindre vellykket udfoldelse af tanker og følelser. Men sproget er også et indre anliggende, der kan støtte eller

hæmme tænkningen, og som kan bruges til at forarbejde de impulser, vi får udefra, eller bringe vore egne forestillinger videre.

### **9.3. Elevens og lærerens fortællen**

#### **Hvorfor fortælle?**

I undervisningsvejledningen og i den vejledende læseplan nævnes fortællingen og fortællen flere gange under mundtligt arbejde. Således omtales både elevens og lærerens frie fortællen samt videregivelse af allerede eksisterende fortællinger. Dette særlige afsnit er tænkt som en uddybning af denne side af mundtligheden.

Ud over elevernes og lærerens frie fortællen, der kan gå ud fra selvoplevede hændelser eller improviserede historier, kan stoffet eller modellen for en fortælling hentes fra eller direkte være f.eks. et folkeeventyr, et sagn eller en saga, en myte eller en historie. Der kan også fortælles om en film, et teaterstykke, en fjernsynsudsendelse eller en roman, en novelle, en biografi. Fortællen og fortælling er som andre tekster en sammenføjning af indhold og udtryk for at skabe meningsfulde oplevelser.

En række pædagogiske fordele ved lærerens frie fortællen og videregivelse af allerede eksisterende fortællinger ligger lige for. Således vil dette at lytte til en fortælling være en appel til elevernes forestillingsverden og medvirke til styrkelse af deres fantasi- og følelsesverden. Et andet aspekt ved fortællingen er dens evne til at styrke begrebsdannelsen. Et begreb får liv og bliver mindre abstrakt, når det indgår i en fortælling. En fortælling kan også formidle indsigt, hvad enten det drejer sig om tilværelsens grundvilkår, eller om sociale, kulturelle og historiske forhold.

Ordvalg, nuancer og variationer kan væl-

ges alt efter tid og sted. Alle elever kan således få glæde og udbytte af en fortælling, fordi de hver især vil hæfte sig ved det, der optager dem mest. Læreren kan tilpasse sin fortælling til en bestemt gruppe elever, indlægge skjulte ordforklaringer og svare på enkelte spørgsmål under sin fortællen. Endelig har den mundtlige form den fordel, at tilhørere og fortæller er i direkte kontakt. Den mundtlige fortællen har mulighed for at fange elevernes interesse. Den kan styrke deres evne til at lytte og er et godt fælles grundlag for samtale.

### **Udvikling af fortælleevnen**

Mere upåagtet er måske den pædagogiske fordel, der kan vindes ved at rette opmærksomheden mod fortællingens struktur. Her tænkes på fortællingens mulighed for at etablere et overskueligt, sammenhængende begivenhedsforløb. En fortælling er en relativt afsluttet helhed, hvad enten der er tale om fri fortællen eller videregivelse af allerede eksisterende fortællinger.

Børn, og for den sags skyld også voksne, giver ofte deres oplevelser og erfaringer fortællingens form, og det er i sig selv en god begrundelse for at give plads til elevernes frie fortællen i dansktimerne. Men når der fortælles, er det også vigtigt, at der ikke bliver tale om noget løst og usammenhængende. Det fortalte skal have struktur.

Man kan lære at disponere et foredrag eller et skriftligt indlæg, og man kan også lære at forme sin fortælling. Derfor kan eleverne efterhånden udvikle en fornemmelse af, hvordan en fortælling kan opbygges, og hvilke faktorer der kan gøre en fortælling levende.

### **Hvordan fortælle?**

Læreren fortællen kræver forberedelse både for at give eleverne det størst mulige ud-

bytte, og fordi lærerens fortællen bliver et eksempel på de muligheder, der ligger i den udtryksform. Handlingen i det, der fortælles, må på forhånd være forberedt og klarlagt i dens forskellige faser. Årsagssammenhænge og enkeltheder må kunne huskes, og fortællingens miljø må kunne klarlægges tydeligt, mens abstraktioner, summariske udtryksmåder og sammenfatninger må anvendes med forsigtighed. For at fange elevernes opmærksomhed og styrke billedannelsen er det i det hele taget vigtigt, at der indgår mange enkeltheder, f.eks. om stedet, hvor handlingen foregår, om personer, der indgår i fortællingen. Om man vil fremhæve træk ved de følelser og stemninger, som begivenheder fremkalder, eller lade dem fremgå af handlingen, må bero på et skøn.

Samtidig må læreren i sin forberedelse sikre en klar, fremadskridende handling, så der sker noget. En fortælling kan gøres levende ved en bevidst brug af direkte tale, dækket direkte tale og nutid/datid. Stemmeføring, pausering, taletempo, mimik og gestik er også af betydning.

### **Fortællestoffet**

At fortælle er at åbne en verden af muligheder. Tilhøreren vil sammenligne med sin egen virkelighed og opdage, at sådan kunne det måske også hænge sammen, eller sådan kunne det også gå. Måske er det vigtigste i al fortællen, at den afspejler, at det kan lade sig gøre at leve, at handle, at kæmpe, at drømme etc. Det kan have betydning for børns livsmod, at de gennem identifikation med f.eks. helten i et eventyr kan være med til at besejre det onde, eller i det mindste, at det er muligt at tage kampen op med det onde, eller hvad der vederfares mennesker. Vanskeligheder kan overvindes, drømme kan realiseres.

I al fortællen er der involveret værdier, og dette aspekt bør indgå i lærerens overvejelser over valg af egnet fortællestof. En direkte moraliserende tendens skal undgås. Det er pædagogisk vigtigere at vælge fortællestof, hvor værdier er i konflikt eller samspil, fremfor ensidige moralske eller opbyggelige budskaber. Dog skal denne bestræbelse også sættes i forhold til elevernes alder og modenhed. I eventyret er det onde og gode ofte klart skilt ud fra hinanden, hvad der kan være hensigtsmæssigt for de yngste elever. Mødet med mere sammensatte konflikter kræver større modenhed. At det onde også findes i det gode, kan være svært at bære, hvis eleven ikke magter at bearbejde det.

I valg af fortællestof bør læreren også være opmærksom på, at en fortæller kan udelade urovækkende og farlige erfaringer, så kun det gode og ukomplicerede står tilbage. En sådan idyllisering bør principielt undgås. Fortællen skal give lærer og elever mulighed for at bearbejde alle former for menneskelige erfaringer. Ligeså bør læreren være opmærksom på, at en fortælling kan ophøje det tilfældige og tidsbundne til noget evigt uforanderligt og dermed legitimere bestående opfattelser, tænkemåder og tilstande.

Således er overvejelser over, hvad der fortælles, altid nødvendige. Al fortællen har en hensigt. Al fortællen er en tolkning.

## 9.4. Læsning af ældre litteratur

Når danskfaget i indledningen kaldes et humanistisk fag, skyldes det, at det har med centrale menneskelige kvaliteter og funktioner at bestille, og hvis ordet skal tages for mere end en smuk etikette, omfatter det også et mål af historisk bevidsthed og udfoldelse af de kulturelle traditioner, som er

med til at styre ens eget liv. Problemet er, at der ikke findes en enig fortolkning af de mange faktorer, som indgår i traditionerne. Digtningen gennem tiderne er udtryk for et antal enkeltfortolkninger, udsprunget af både socio-økonomiske og eksistentielle forhold. Til forståelse af sådanne sammenhænge vil det være nærliggende at etablere fagligt samarbejde mellem dansk og historie, ikke mindst på de højere trin, hvor det er vigtigt at kunne læse litteratur under flere synsvinkler. I den forbindelse skal man være klar over, at man i almindelighed får de svar af en tekst, som man gennem den valgte metode lægger op til. Man kan også bringe en tekst til tavshed ved at spørge dér, hvor den er mere uvillig og hellere ville meddele noget for egen regning. Måske fortæller en gammel tekst mere om mennesker dengang og i dag, end den siger noget af interesse om feudaltidens undertrykkelse.

Med nutidens hastige ændring af sprogvanerne vokser afstanden til fortidens litteratur. Det kan være sin sag at præsentere tekster med sjældne ord, indviklet syntaks og fremmedartede forestillingsbilleder. Let normaliserede versioner er med god grund blevet almindelige; brug af tekster i stærkt bearbejdede og forkortede skikkelser bør dog undgås mest muligt.

### Hvorfor?

Begrundelsen for at læse ældre tekster i folkeskolen kunne være den ligefremme, at det er der nu tradition for.

Og en kritisk forvaltet tradition må anses for et gode, et modstykke til rodløshed og fremmedhed. Ingen kan se bort fra værdien af fælles referencer, i rum og i tid. Sprogbrugen kan få klangfarve af det.

Man kan desuden hente nogen viden ind, komme tættere på historiens dagligdag. Gamle dage var gode dage og dårlige dage.

Man møder i fortidens litteratur nogle andre og noget andet end sig selv, andre tænkemåder, bevidsthedsformer og fantasier, betinget af andre livsvilkår og samfundsformer. Men man møder også sig selv. Man kan overraskes af at møde sin egen angst, forelskelse, sult, sine egne grumme og elskede forældre, sin bundethed og sine frigørelsesmuligheder.

### Hvordan?

Helhed og sammenhæng må tilstræbes i undervisningen, og det gælder også brugen af ældre tekster. Hvis det er svært at vække interesse for større undervisningsforløb, kan læsningen af ældre tekster suppleres med båndoptagelser, film etc. Gode gamle tekster kan præsenteres som fund. Ligesom det i almindelighed er naturligt at appellere til *elevernes* formodede interesseverden, kan også *lærerens* eget engagement virke motiverende. Impulser kan følges, prøveballoner opsendes, eksperimenter kan skabe uventede kædereaktioner.

Det er nærliggende at etablere sammenstillinger af nye og gamle tekster i et temaorienteret arbejde eller at forfølge et bestemt motiv for at samle erfaringer om udtryksmuligheder og holdninger gennem tiderne. Det peger ind i en opmærksom tekstforståelse. Men vil man det historiske ind på livet, må man gå tæt på en periode. Man bør da ikke nøjes med de tekster, som traditionelt er udset som periodebærende. Fortiden forandrer sig til stadighed. Den såkaldte dannelseskulturs tradition er ikke den eneste gyldige. Det er vigtigt at se spillet mellem accepterede tekster, de guldrandede papirer, og de skjulte og mere ydmyge, som måske først senere er fremdraget.

Man kan søge at finde forklaringerne på, at gamle tekster er, som de er. Det er ikke vanskeligt at se, at fortidens kunst er knyt-

tet til visse samfundsmæssige udviklingsformer. Det er egentlig mere interessant at konstatere, at den ikke er bundet af dem, og at f.eks. græsk kunst og epos kan fængsle os og endda gælde som norm og mønster. De klassiske hovedgenrer er trods alle variationer tilsyneladende ubrydelige.

### Hvad?

Hvad man kan læse af ældre litteratur, må afhænge af de arbejdsmuligheder, man har i klassen. Litteraturen, teksterne, er ikke kun knyttet til skriften, folkekulturen har mundtligt præg. Store dele af den gamle digtning er fortalt, sagn, saga, myter, eventyr. De nyere eventyr bliver skriftlige, men mundtligheden fortsætter. Skæmteeventyrene lever side om side med skillingsviser, der fortsætter middelalderballaderne, hvis egen tradition op gennem tiden man kan følge. Moderne folkesange, poptekster, beat- og rockscenens lyrik kan underbygges historisk. At myter og eventyr lægger op til populærlitteratur, er indlysende, ligesom Bayeux-tapetet og kalkmalerierne er fortidige billedfortællinger, der minder om nutidens tegneserier. Børne- og ungdomsbøger er ingen ny genre.

Mere vilkårlige sammenstillinger kan komme til at virke som en uforpligtende turisme i fortiden, hvorfor en tilrettelæggelse af tekster efter periodehensyn anbefales. Etablerer man et Danmarksbillede af tekster fra en given tid, kan man som indgang få dens konflikter og sammensatte atmosfære frem ved at bruge tekster fra nutiden om dengang, romaner, erindringer, skuespil. Datidens tekster kan være skrevet af kvinder, om kvinder, af borgerskabets solide støtter, af outsiders. Samfundsbærende tekster og modkulturelle tekster kan stilles sammen. Sociale, politiske, religiøse, personlige, officielle, private tekster. Dan-

marksbilledet kan være lille og lokalt, dreje sig om elevernes eget sted, deres by. Et op-søgende arbejde efter tekster fra før og nu kan iværksættes.

Danmarksbilleder behøver ikke at være hele sagen. Ældre grønlandske, nordiske og andre udenlandske værker kan inddrages. I mange klasser vil der være børn med fremmed kulturbaggrund. Det er vigtigt at skabe forståelse for deres tekster og udvide vores egen verden. Den rige digtning fra deres kulturer er nærliggende tilknytningspunkter.

Beskæftigelse med ældre litteratur er ikke en bagudrettet bestræbelse. En brug af det mægtige lager af menneskelige erfaringer kan øge elevernes egne muligheder for at forstå sig selv og deres tid med dens handlemuligheder.

## 9.5. Massemedier

Massemedier er medier, der henvender sig til mange mennesker på én gang, f.eks. bøger og aviser. I det følgende afsnit tænkes der dog især på de nyere elektroniske medier som radio, tv, video m.m.

På dette område står vi foran drastiske ændringer i udbuddet. På grund af den tekniske og økonomiske udvikling er lyd- og billedmedier kommet til at spille en stadig større rolle. Den offentlige regulering af ætteriernes udbud har hidtil betydet en vis kvalitetskontrol og begrænset sendetid for fjernsyn, men videogennembruddet har givet eleverne adgang til et mindre kontrolleret udbud på alle tider af dagen. Den kommende udvikling med fremførelse af udenlandsk tv og med muligheder for nedtagning af satellitprogrammer vil forstærke denne tendens til billed-/lydmediernes dominans i børns og unges fritid.

Der er opstået teknisk mulighed for at

koble telekommunikation på samme net som massekommunikation, så at man formentlig vil opleve en ny masse-telekommunikation. Mange mennesker vil have mulighed for at søge databaseret information og kommunikere elektronisk.

Samtidig medfører denne udvikling, at informations- og kulturkløfterne uddybes. De informative medier udnyttes navnlig af den del af befolkningen, som er veluddannet, og som deltager i samfundets beslutninger. Massekulturen indretter sig hovedsagelig på den resterende del af befolkningen, for hvem offentlige beslutninger er fjerne.

Meget tyder på, at den kommende databaserede informations- og kommunikationsservice vil blive brugt af de samme grupper som de nuværende trykte informative medier. Den problemstilling er central i danskundervisningens arbejde med massemedierne.

### Materialeudbud

Man kan inddele materialet på flere forskellige måder; det kan sigte på at udvide og uddybe en eksisterende, eventuelt intuitiv indsigt i menneske- og samfundslivet, eller det kan være massekulturel underholdning, som er tilrettelagt for en meget stor modtagergruppe og har karakter af massevarer, der tilbyder fascination og altså fastholder modtageren mere på grund af selve billedet/lyden end på grund af indholdet.

Materialet kan også være informativt og udvide og uddybe den bevidste indsigt i menneske- og samfundslivet.

Den moderne informationsteknik meddeler i standardiseret forenkling et stort, men afgrænset antal data om det stadigt voksende antal områder inden for menneske- og samfundslivet, som kan standardiseres eksakt, f.eks. en del tabeller på tekst-

tv, bankoplysninger pr. tryknaptelefon, kataloger og registre på skærmterminaler.

Eleverne skal forberedes til at indgå som medborgere i et samfund, hvor de beskrevne genrer og deres anvendelser udgør en væsentlig forudsætning for en demokratisk udvikling, som det er folkeskolens formål at fremme. Alle de beskrevne genrer må derfor inddrages. Undervisningen må omfatte en indsigt i menneskers brug af forskellige medieindhold og en drøftelse af mediernes funktioner – specielt for eleverne selv.

Hensigterne med medie- og tekstarbejdet er f.eks.:

- at eleverne får adgang til oplevelser og kreative udtryk,
- at eleverne får mulighed for at meddele og opsøge information,
- at eleverne får indsigt i, hvordan medierne påvirker, og hvordan det er muligt selv at påvirke sin egen situation og samfundets udvikling gennem brug af medierne,
- at elevernes mulighed for selvstændigt at vælge medieindhold og medietype styrkes,
- at elevernes færdighed i at samarbejde omkring medietilegnelse og medieproduktion udvikles.

Eleverne må udvikle sansen for at anlægge forskellige vurderingskriterier, idet de udvikler evnen til at vurdere både kvalitet og gyldighed af såvel underholdende som kunstneriske og informative produktioner.

Behandlingen af underholdende produktioner tager udgangspunkt i elevernes brug af dem i fritiden, og der stræbes mod en åben drøftelse og ikke mod en bestemt opfattelse af dem. Tværtimod må forskellige vurderinger ud fra forskellige behov og værdier indgå i arbejdet. Det enkelte produkts troværdighed og kvaliteter drøftes,

og produkterne sammenlignes med hinanden.

### **Egenproduktion**

En fortrolig omgang med AV-midler i undervisningen er vigtig, men ikke tilstrækkelig til at formidle et kritisk forhold til mediernes anvendelse. Eleverne kan, hvor der er mulighed for det, lære gennem egenproduktion. Klassen kan arbejde gruppevis om fremlæggelse af emner i bestemte medieformer, de kan producere film, radio- og tv-udsendelser efter kendte mønstre eller på deres egen måde. Ligeledes må det være et mål, at eleverne lærer at tage stilling til, hvordan man gør et budskab tilgængeligt for en given målgruppe.

Klassens egne medieproduktioner må bl.a. pege frem mod brug af de alternative medier, som samfundet råder over, og hvor modtagerne kan træde ind som afsendere (lokale aviser, båndværksteder, lokalradio og -tv).

### **Mediernes vilkår og rolle**

Dette emne bør henlægges til de store klasser. Man kan behandle de teknisk-økonomiske rammer og supplere med virksomhedsbesøg, hvor man kan iagttage både redaktion og teknisk fremstilling. Lovgivning og formelle regler omkring produktionen, de økonomiske og politiske interesser bag medieinstitutionerne, samt mediepolitiske standpunkter kan tages op på 9.-10. klassetrin. Her beskrives ligeledes, ud fra en kort historisk gennemgang af medieudviklingen, de roller, som medierne har fået tildelt og forventes at have i forskellige samfund.

### **Mediesociologi**

Spørgsmålet »Hvad gør mennesker med

medierne?» er mindst lige så vigtigt som spørgsmålet om mediernes effekt og påvirkning. Man kan begynde helt fra skolestart med at snakke om, hvad man har ud af at læse-se-høre konkrete medieindslag, og på 3.-6. klassetrin kan man inddrage kønsroller og målgrupper. På 7.-8. klassetrin kan elever interviewe andre klasser om mediebrug og mediefunktioner, men først på 9.-10. klassetrin kan man inddrage resultater fra egentlige undersøgelser vedrørende anvendelsen af forskellige medier i forskellige befolkningsgrupper. Det bør atter føre tilbage til elevernes egen situation, så at de bliver bevidste om deres egne motiver, interesser og forventninger over for medierne.

### **Informationsteknik**

På grund af den elektroniske informations- og kommunikationstekniks rivende udvikling kan det i samarbejde med andre fag være rimeligt at formidle et bevidst og kritisk forhold til dens udformning og anvendelse. EDB-sproget udgør med sin standardisering af den meddelte information en sproglig særkode, som kan indgå i danskundervisningen og vurderes ud fra en sådan særkodes menneskelige fordele og ulemper. Hvor der er mulighed for det, kan der desuden orienteres om skærmlæsning, om databaseret information, om elektronisk tekstbehandling m.v.

## **9.6. Drama som metode i danskundervisningen**

Drama som metode i danskundervisningen er en særlig måde at lære på. Den dramatiske fiktion er »vi-lader-som-om« som al anden fiktion. Det særlige ved den *dramatiske* fiktion er, at det er mennesker, der konkret er til stede i et fælles rum, som bru-

ger deres egen krop, deres egne erfaringer og følelser til at skabe fiktion.

For den, der spiller en fiktiv figur, betyder det, at man lader, som om man er en anden, i en opdigtet situation, i et rum, vi forestiller os. Men samtidig er man sig jo hele tiden bevidst, at det er én selv, der får det til at ske. I denne dobbelthed ligger muligheden for at vinde erkendelse gemt, en æstetisk erkendelse, der formår at forbinde krop og intellekt, følelse og fornuft på en ny måde.

Det, vi ser, er teater. Det er mennesker, der fremstiller figurer i en helhed af bevægelser, mimik, gestus, sprog, intonation m.v. Det, vi ser, er konkret. Det er mennesker, der handler i et givet rum, på en bestemt tid, med et formål. Det vi undersøger, er relationer mellem mennesker, mellem mennesker og samfund, og de ideer og begreber, der er knyttet hertil. Og vi gør det med det formål at forøge indsigten og stimulere lysten til at gribe forandrende ind.

For at den dramatiske fiktion skal leve, må deltagerne i dramaforløbet acceptere de regler, de selv er med til at producere. Man kan se, hvordan legen og det dramatiske arbejde har fælles rødder. Legen og det dramatiske arbejde er frit i den forstand, at det er os, dets producenter, der skaber og accepterer reglerne. Disse regler skal følges, hvis ikke legen eller det dramatiske moment skal opløses. Den æstetiske helhed i leg og drama eksisterer kun som menneskeligt fællesskab i det omfang, den tages alvorligt (hvad man ikke må forveksle med humorforladt).

Der skal så lidt til for at spolere koncentrationen omkring en improvisation: at en falder ud af rollen, fnisen i baggrunden, en ufrivillig komisk replik osv. Det bør derfor være en fast regel at afbryde improvisationen, hvis sådanne situationer opstår, og af-

brydeisen bliver forstyrrende. Så må man tale om, hvad det var, der gik galt, rette det og starte på ny.

Deltagerne må afstemme de fiktive figurers handlinger og sprog efter de regler, der opstår i det dramatiske univers. Det medfører et vist pres, men dette pres betyder også, at der opnås en særlig tilfredsstillelse i arbejdet. I den kollektive arbejdsproces, som drama er, vil det individuelle bidrag altid skulle forstås og accepteres af hele gruppen, og gruppen er forpligtet til at reagere på de individuelle bidrag.

Når dramaforløbet er forbi, ved vi altid lidt mere, end da vi startede. Om denne viden er formulerbar ind i abstrakte kategorier, eller om den sidder inden i deltagerne som en oplevelse, de har haft *i* eller *af* improvisationen, afhænger af den valgte metode, af elevernes alder og baggrund, deres relation til det valgte undersøgelsestema, deres kendskab til drama som metode m.v.

### Eksempler

Et af de centrale valg for dramaarbejdet er valget af struktur på det dramatiske udgangspunkt. I det følgende beskrives fire forskellige måder at strukturere det fiktive univers på fra det helt åbne til det tekststyrede arbejde, hvor replikker og regie er skrevet ned af dramatikerens.

Der er morgenmørkt i klasseværelset. På et bord står et tændt stearinlys, og en meget stor og meget gammel bog ligger opslået tæt derved. Klassen samles omkring bogen.

Læreren spørger, hvem man kunne forestille sig det var, der havde siddet og læst i denne bog. Klassen må prøve at forestille sig vedkommende. Sådan kan et arbejde måske starte. Kun med antydningen. Det er op til deltagerne at udfylde resten. Ikke alle associationer kan komme med. Der må træffes valg undervejs. Og det kræver for-

handlingsevne og gruppefølelse. Men denne proces fra association til teatermæssigt udtryk er af yderste vigtighed. Deltagerne må lære den at kende. Vide, hvad der sker i den. Og dramalæreren må kende denne proces. Må kunne hjælpe de deltagere, der prøver det for første gang, igennem processen småskridt for småskridt.

Klassen har i den seneste tid læst en del bøger om unge i storbymiljøer. På baggrund af egne associationer og erfaringer og på baggrund af det, de har læst, kan eleverne nu begynde på en improvisation, hvor Jens spiller en ældre vicevært, Inger spiller en pige fra 4. sal, og Hans spiller den lille piges hund. De skaber et fiktivt univers omkring de tre figurer. Andre i klassen har måske andre opfattelser af situationen. Nu kan forhandlingen begynde.

Ikke en forhandling, som bare er en rundbordsdiskussion, men derimod en forhandling, som er en vekselvirkning mellem oplevelse, analyse, selvproduktion og vurderinger. Nogle laver måske en ny udgave af situationen, andre ønsker at undersøge pigens baggrund og laver en improvisation om familien på 4. sal.

Eller måske starter dansktimen en dag med, at læreren spørger klassen: Behøver vi skolen? Og elevernes svar bliver prøvet af med det opfølgende spørgsmål: Hvordan ved du det? Senere deler læreren et ark papir ud, hvorpå fire figurer kort er beskrevet, og hvor en handling i improvisationen, der drejer sig om skole, er ført frem til et vist punkt. Klassen deles ind i grupper på fire. Eleverne skal nu udfylde disse figurskitser og føre handlingen videre ud over det beskrevne slutpunkt. Læreren har således struktureret det dramatiske univers på forhånd, men kun for at sætte i gang. Når eleverne improviserer, fortsætter de det skabende arbejde selvstændigt og kan udvi-

de rammerne for det, der var det igangsættende udgangspunkt.

Endelig kan startpunktet selvfølgelig være en allerede skrevet dramatisk tekst. I dialogen og regien har dramatikeren allerede fastlagt meget af det dramatiske univers. Men der er stadig rum for elevernes associationer på de figurer, der skal laves. Især i arbejdet med børn og unge er det vigtigt ikke at begynde det teksttro gengivelsesarbejde, før der er etableret en forståelse for, hvad dramaet egentlig handler om, f.eks. gennem et arbejde med improvisationer ud fra teksten.

### Metoder

I disse eksempler er der tale om en stadig stigende grad af struktur på det fiktive univers. Det gode dramapædagogiske arbejde formår at veksle mellem sådanne forskellige startpunkter, der hver på sin måde stiller krav til det pædagogiske arbejde og derved giver mulighed for at afprøve forskellige former for deltagerstyring. I begyndelsen bør den enkelte lærer starte dér, hvor hun eller han føler sig sikker og kan få klassen med.

Men det er vigtigt, at der veksles mellem forskellige metoder. Nogle metoder tillader elever og lærere at arbejde spontant med stoffet. Det vil sige, at eleverne får mulighed for at gennemleve dramaforløb, hvor det vigtige bliver at opleve i spilsituationens her-og-nu. Andre metoder vil give mulighed for at arbejde med detaljer i det teatermæssige udtryk. Man stopper op i en improvisation, gentager den, prøver forskellige udtryksmuligheder osv. Også i denne situation er der tale om at opleve *i* spilsituationen, men oplevelsen afbrydes og erstattes af refleksionen og analysen, for så at genoptages i et nyt fremstillingsforsøg.

Endelig kan man også variere afstanden

mellem elever og stof ved i perioder at lave forløb, der peger mod en forestilling. Som udgangspunkt for et sådant forløb kan man vælge frit inden for det spektrum, som er skitseret i de fire eksempler ovenfor. Det, der varieres, i og med at gruppen bevidst satser på at lave en teaterforestilling, som skal vises for andre, er kravene til dramaturgien i det endelige produkt. Det, gruppen laver, skal gerne kunne ses, høres og forstås af det publikum, gruppen har valgt. Det betyder i forhold til det daglige dramaarbejde i klassen, at målgruppen må tænkes med ind i arbejdet. Herved opstår et forstærket krav om en dramaturgisk grundidé, som holder sammen på den historie, der skal fortælles, de intentioner, klassen har med scenografi, valg af spillestil, og de forventninger, der er om publikum. At udarbejde dette er en ny læreproces.

Fag-, skøn- og triviallitterære tekster og dramatiske tekster kan være gode inspirationskilder for dramaarbejdet, men der er grund til at gøre opmærksom på, at det altid vil være sekundære kilder i forhold til elevernes egne erfaringer, som er den primære kilde for alt dramaarbejde. Hvis eleverne ikke forstår et bestemt ord i en tekst, forklarer læreren ordet. Hvis de står uforstående over for de mellem menneskelige relationer, som teksterne handler om, så kan drama være en måde at anskueliggøre disse på. Men det bliver kun anskueligt, hvis de kan forbinde forklaringen med deres egne oplevelser og erfaringer.

Drama som metode i danskundervisningen må ikke blive til en snu måde at »høre« eleverne på og kontrollere, om de nu også har forstået teksten. Et sådant misbrug af drama vil slå legen og den dramatiske fiktion ihjel. Der vil opstå noget, som snyltende lægger sig op ad det oprindelige, men som har mistet gnisten, for dramaarbejdet

tåler ikke anden tvang end den, der udspringer af arbejdet med den dramatiske fiktion selv.

Drama er ikke enten proces eller produkt, det er i høj grad begge dele på samme tid. Drama er ikke enten følsom oplevelse og indlevelse eller intellektuel refleksion og fremstilling, det er begge dele i en produktiv vekselvirkning. Drama er ikke enten pædagogik eller kunst. Det skulle gerne være noget grænsesprængende tredje.

## 9.7. Danskundervisning og skolebibliotek

»Skolebiblioteket skal inden for folkeskolens formål tjene skolens undervisning og bidrage til den enkelte elevs alsidige udvikling ved at stille bøger og andre materialer til rådighed for undervisningen og fritiden, således at der ydes den nødvendige vejledning ved materialernes benyttelse.« (Bibliotekslovens § 12, stk. 2).

Skolebiblioteket skal fungere både som et undervisnings- og som et elevbibliotek. Det har direkte forbindelse med undervisningen og udfylder en del af elevernes frie selvstændige læsning gennem den almindelige udlånsvirksomhed. Skolebiblioteket må derfor anses for bærer af et alment kulturtilbud til børn og unge.

I folkeskolens fagrække er dansk det fag, der har det nærmeste tilknytningsforhold til skolebiblioteket. Dets samling af bøger, tidsskrifter, lydbånd, dias m.m. udgør en stor del af danskundervisningens materialer, og der er derfor helt naturlige arbejdsfællesskaber for dansklæreren og skolebibliotekaren. Den udvikling, der har fundet sted inden for danskundervisningen, har givet skolebiblioteket en stærkere placering i børns læseudvikling, idet såvel classesæt som enkeltteksemplarer af bøger og andre materialer spiller en afgørende rolle.

Sammen med skolebibliotekaren er dansklæreren i en nøglestilling som formidler af litteratur for børn og unge, og det er af væsentlig betydning, at der gennem skolebiblioteket gives dansklærerne en mulighed for at følge med i og orientere sig i børnelitteraturens udvikling og tendenser.

Skønlitteraturen har to forskellige former for anvendelse i danskundervisningen: dels det, man kalder for selvstændig læsning, som er en ekstensiv læseform, dels den intensive form, hvor der undervises i kendskab til litteraturens indhold og udtryksformer. Begge former for læsning betinger, at man har et skolebibliotek med et righoldigt udbud af bøger af forskellig sværhedsgrad. Skolebiblioteket er derfor også en nødvendig forudsætning for, at såvel den svageste som den dygtigste læser kan få læsestof af en rimelig sværhedsgrad.

Der er næppe tvivl om, at læselyst, læsefærdighed og sprogudvikling har en vigtig forudsætning i skolebibliotekets samlinger.

I emne- og projektarbejder vil andre materialer end den skønlitterære bog blive taget i anvendelse. Her vil f.eks. fagbøger ofte få en stærk placering, ligesom aviser, tidsskrifter, lyd- og videobånd, film, dias m.m. inddrages. Råder det enkelte skolebibliotek ikke over de nødvendige materialer, kan der trækkes på amtscentraler og andre biblioteker.

Ud over at få et kendskab til bibliotekets materialer skal eleverne også lære om bibliotekets indretning og om de tekniske hjælpemidler, der findes på skolebiblioteket.

## 9.8. Norsk og svensk

### Formål

Formålet med undervisningen er, at eleverne får del i det nordiske sprogfællesskab

ved at opnå færdighed i at forstå norsk og svensk sprog.

*Stk. 2.* Undervisningen skal medvirke til, at eleverne opnår forståelse af det nordiske kulturfællesskabs forudsætninger og betydning.

*Stk. 3.* Undervisningen skal øge elevernes muligheder for at orientere sig om forholdene i de øvrige nordiske lande og for at deltage i praktisk nordisk samarbejde.

(Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 402 af 25. juli 1984 om undervisning i visse emner som led i folkeskolens obligatoriske fag, § 3).

### **Norsk og svensk**

Målet med undervisningen er, at eleverne får del i det nordiske sprogfællesskab, idet de vænner sig til at læse og lytte til norsk og svensk med forståelse og samtidig øger deres kendskab til de øvrige nordiske landes kultur- og samfundsforhold. Der må lægges vægt på, at eleverne kommer til at betragte de nordiske sprog som beslægtede: Der er flere ligheder end forskelle. De er nabosprog – ikke fremmedsprog.

Talt og skrevet norsk og svensk må derfor indgå i undervisningen sammen med danske tekster og i videst mulig udstrækning udvælges og behandles som disse. Teksterne bør naturligvis medtages, når klassen i øvrigt arbejder med emner fra de nordiske nabolande, men også i de fleste andre sammenhænge vil norske og svenske tekster kunne indgå som en værdifuld udvidelse. De skrevne tekster skal sprogligt set være overkommelige, og indholdsmæssigt svare til elevernes modenhed og interesser. Man behøver dog ikke altid på forhånd at give afkald på sværere tekster: Bellman, Birger Sjöberg, Evert Taube, Alf Prøysen kan synges og spilles.

Talt norsk og svensk er lettest tilgænge-

ligt på lydbånd, film og tv; i det omfang, det er muligt, bør eleverne dog have lejlighed til at tale med og høre på norske og svenske børn og voksne, således at hver nationalitet taler sit eget sprog. Dette kan for eksempel opnås ved besøg af en rejselærer, ved lærerudveksling og ved lejrskoleophold i andre nordiske lande. Særlig må nævnes muligheden for allerede tidligt i skoleforløbet at etablere kontakt med en norsk, svensk eller finlandssvensk venskabsklasse. Kontakten kan i begyndelsen bestå i breve fra klasse til klasse for senere at blive til en korrespondance mellem de enkelte elever. En sådan brevveksling kan suppleres med udveksling af indtalte kassettebånd og med klassernes besøg hos hinanden. Der vil ofte være særlig gode muligheder for praktisk og økonomisk støtte til et sådant nordisk samarbejde bl.a. i mange kommuners venskabsbyaftaler og forskellige fonde. Oplysninger herom vil også kunne søges hos Foreningen Norden og i sekretariatet for nordisk kulturelt samarbejde (under Nordisk Ministerråd).

Islandsk og færøsk er ikke på samme måde umiddelbart tilgængelige sprog for danskere, men eleverne bør i løbet af deres skoletid også have set og hørt disse sprog. Islandske, færøske, finske og grønlandske tekster må ellers normalt indgå i undervisningen i dansk oversættelse.

Det stof, der vælges til undervisningen, skal udover at være sprogligt let forståeligt også formidle kendskab til nabolandenes kulturelle og samfundsmæssige forhold. Nabolandsstof er i danskundervisningen bl.a. sprog, litteratur i bred forstand, ugeblade og tidsskrifter for børn og unge, video og film, lydmontager, børns egne tekster.

Fra begyndelsen af 2. forløb vil meget lette tekster på norsk og svensk kunne fore-

komme mellem de danske. Eventuelle mindre forståelsesvanskeligheder må afhjælpes gennem fælles samtale og lærerens mundtlige vejledning. Der kan f.eks. anvendes billeder med norsk/svensk tekst, film eller video med norsk/svensk tale (eventuelt med undertekster på originalsproget), norske og svenske børnesange senere udvidet med små, lette historier, tegneserier, elevproducerede tekster med lyd-bånd. Princippet er, at forståelsen sikres ved kombinationer af følgende indgange: se, lytte, læse, synge. Mod forløbets slutning kan der yderligere inddrages børne-bøger eller dele af børnebøger, som i deres helhed læses i oversættelse, seriehæfter, nabosprogvarianter af kendte eventyr, viser og digte for aldersgruppen m.m.

I 3. forløb kan en mere direkte undervisning i norsk (bokmål og nynorsk) og svensk begynde. Undervisningen bør dog ikke på noget tidspunkt få karakter af en systema-

tisk fremmedsprogsundervisning. Karakteristiske skrift- og udtaleforskelle mellem sprogene kan tages op, ligesom dele af forståelsen af teksterne. Såfremt man kan vænne eleverne til at tale dansk med tilnærmet norsk og svensk ordvalg (f.eks. med hensyn til talord), vil det lette de samtaler med nordmænd og svenskere, som de meget gerne skulle have lejlighed til i løbet af deres skoletid.

Materialer på nabosprogene bør indgå i danske skolebøger, men må først og fremmest søges i originale norske og svenske udgivelser. Det må derfor være en særlig forpligtelse for amtscentraler m.v. at kunne orientere om egnet stof. Også på skolebiblioteket må eleverne kunne finde tiltrækkende tekster på norsk og svensk, f.eks. lettere skønlitteratur, fagbøger om særlig søgte emner som sport, husdyr m.v., og diverse tidsskrifter.

Undervisningsministeriets vejledning af 22. august 1984

## Vejledende forslag til læseplan for faget dansk i folkeskolen

(Til alle amtsråd, kommunalbestyrelser, skolekommissioner, fælleslærerråd, skolenævn og lærerråd)

### Formålet med undervisningen

(Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 518 af 24. september 1975 om formålet med undervisningen i folkeskolens fag, § 1, som ændret ved bekendtgørelse af 25. juli 1984):

Formålet med undervisningen er, at eleverne udvikler deres færdighed i at bruge sproget godt og alsidigt og øger deres forståelse af talt og skrevet dansk.

*Stk. 2.* Eleverne skal udvikle deres sans for perspektiver og værdier samt deres udtryks- og læselyst gennem oplevelse og analyse, forståelse og vurdering af ældre og nyere digtning såvel som andre udtryksformer.

### Undervisningens indhold

#### 1. forløb (1.-2. klassetrin)

Undervisningen skal sigte imod, at hver enkelt elev videreudvikler sit sprog ved at bruge det i mange forskellige situationer, ved selv at tale det, ved at lytte til, hvad andre har at sige eller fortælle, og ved at læse og skrive det.

De små og store trykbogstaver indlæres.

Læsefærdigheden opøves.

Der arbejdes med skrivning af enkeltord og sammenhængende forløb.

Arbejdet omfatter

*Samtale*, f.eks. om fælles oplevelser, fælles undervisningsstof, elevernes hverdag i skolen og udenfor.

Elevernes og lærerens *fortællen*.

Lærerens *oplæsning*.

*Stillelæsning* og *højtlesning* af fælles tekster.

*Fri selvstændig læsning*.

*Skriftligt arbejde*, frit og efter diktat, forskrift m.v.

*Håndskrivning*.

*Andre former*, f.eks. drama-arbejde, sang, illustrering, trykning, benyttelse af skolebibliotekets forskellige tilbud.

Stoffet omfatter

*Egne og fælles oplevelser*.

*Elevernes/lærerens egne tekster*, f.eks. fortællinger, beretninger, digte, breve, arbejdsbøger, personlige ordbøger.

*Lettere trykte tekster*, f.eks. historier, eventyr, rim og remser, lette håndbøger med billedmateriale, lette fagbøger.

*Andet fortællestof*, f.eks. sagn og myter.

*Lyd og billeder*, f.eks. film, video, dias, lydbånd, billedbøger, fotografier, tegninger.

*Andet stof*, f.eks. skilte, skemaer, adresselister, navne.

I undervisningen indgår iagttagelse og beskrivelse af enkle sproglige forhold med henblik på at skabe forståelse for sprogets funktioner og for forholdet mellem form og indhold. Nogle grundlæggende begreber introduceres.

Der arbejdes med

ord, sætning, ytring,  
spørgeformet og fremsættende sætning,  
elementær sprogiagttagelse.

Inden udgangen af 1. forløb bør eleverne have opnået sikkerhed i at skrive *trykbogstaverne*, deres form, skrivemåde og indbyrdes højdeforhold. Sammenbindingen af bogstaverne bør således kunne påbegyndes senest ved starten af 2. forløb.

Skriveteknik (greb, redskaber, bevægelser og skrivestilling) øves.

Håndethedsproblemer søges afklaret tidligst muligt.

## 2. forløb (3.-6. klassetrin)

Arbejdet fra 1. forløb fortsættes. Hovedvægten lægges på elevernes udvikling af begreber og praktiske færdigheder gennem oplevelser og erfaringer.

De enkelte faglige aktiviteter indgår i forskellige undervisningssituationer og andre fælles sammenhænge.

### Mundtligt arbejde

Elevernes mundtlige fremstilling og begrebsdannelse videreudvikles. Det mundtlige arbejde kan f.eks. tage udgangspunkt i noget hørt, læst eller set, i fælles oplevelser, fælles anliggender, konflikter i klassen eller klasser imellem, planlægning af ture, lejrskoler og fester.

Arbejdet omfatter

Elevernes *fri fabuleringen* og *egen fortælleren*.

*Samtale*, herunder enkle regler for beslutningsprocesser.

*Oplæsning*, f.eks. af læsebøger, egne tekster, og bøger, ikke alle har læst.

*Rytmsk sprog*, f.eks. i digte, herunder salmer, sange og viser.

*Beskrivelse* og enkel *sagsfremstilling*.

Desuden kan der bl.a. arbejdes med

genfortælleren, anmeldelse af bøger, film, teater, tv og video, interview og anden spørgeteknik, elevernes egne båndoptagelser (radioudsendelser) og videobåndoptagelser, dramatisk arbejde under såvel frie som bundne former.

Læsning m.v.

Læsefærdigheden videreudvikles med henblik på, at læsningen bliver umiddelbar. Elevernes læselyst søges fremmet gennem arbejde med fælles stof og fri selvstændig læsning af skønlitteratur og faglitteratur. Tekstarbejdet, der kan være samtale, iagttagelse m.v., retter sig mod elevernes forståelse og oplevelse af teksterne.

Fællesstoffet omfatter

*Skønlitterære tekster*, f.eks. noveller, romaner, digte, sange.

*Sagtekster*, f.eks. aviser og blade, fagbøger.

*Elevfremstillede tekster*.

Elevernes og lærerens *oplæsning og fortælleren*.

*Lyd og billeder*, f.eks. hørespil, tv-spil, radiomontager, tegneserier, spillefilm, dokumentarfilm, illustrationer, reklamer, oplæsning på bånd, video, plade, radio og tv.

## Skriftligt arbejde

Elevernes skrivelyst støttes, og deres sproglige udtryksfærdighed søges udbygget gennem arbejde med friere og mere bundne teksttyper, ligesom elevernes forståelse af samspillet mellem teksttyper, indhold og situation udvikles. Som oplæg til skriftligt arbejde kan bl.a. anvendes tekster, der også på anden måde indgår i danskundervisningen, materiale fra andre fag, billeder, bånd, radio- og tv-stof, klassens samtaler, den enkelte elevs egne oplevelser og interesser.

Arbejdet omfatter bl.a.

*emnestile, anmeldelser, gengivelser af tænkte eller virkelige handlingsforløb (digte, eventyr, fortællinger, referater osv.), forskellige sagteksttyper, eventuelle fælles arbejder som f.eks. klassens bog, rapport fra lejrskole, samlinger af gåder, anekdoter o.lign.*

I forbindelse med arbejdet behandles

*disponering, periodeadskillelse (punktum og andre fuldpausetegn), kommativering, stilforskelle, sprogrigtighed.*

## Sproglære m.v.

Elementer af sproglæren inddrages som støtte for arbejdet med det sproglige udtryk og for samtalen om sprog og sprogbrug.

Arbejdet omfatter skriftsprogets formelle regler, herunder retstavning og grammatik, der i begyndelsen omhandler træk af ordklasselæren, senere hovedelementerne i sætningsanalysen.

Der arbejdes med

*Retstavning.*

*Ordklasser og bøjningsformer.*

*Helsætning, ledsætning og de vigtigste sætningsled.*

Arbejdet omfatter desuden

*Sprogiagttagelse, f.eks. ældre og nyere dansk, skriftsprog og talesprog, let og svært sprog m.v.*

## Håndskrivning

Skriveteknikken stabiliseres og udvides med indøvelse af samspillet mellem skrivefingre og armflytning.

Der indøves en sammenbundet, rytmisk *grundskrift*.

Til særlige formål kan øves en fremhævende/dekorativ skrift. Senest fra 6. klassetrin kan den gradvise overgang til håndskrift påbegyndes.

## 3. forløb (7.-9. klassetrin)

Arbejdet fra 2. forløb fortsættes med stigende anvendelse af analytisk virksomhed til støtte for og bearbejdelse af oplevelser og erfaringer.

De enkelte discipliner integreres videst muligt i fælles sammenhænge.

## Mundtligt arbejde

Arbejdet med samtale og mundtlig fremstilling fortsættes. Desuden arbejdes der med den demokratiske beslutningsproces, derunder mødeteknik.

Hjælpemidler til støtte for mundtlig fremstilling (tavle, overheadprojektor, dias, bånd etc.) inddrages, hvor det er naturligt.

I arbejdet indgår

*Samtale om tekster.*

*Fri samtale og drøftelse i fællesskab eller grupper.*

*Emne- og paneldiskussion.*

Desuden kan der arbejdes med bl.a. debat og høring, genfortællen, referat, resumé, rapport, foredrag, dramatik i fri og bunden form, at holde tale.

Eleverne øves bl.a. i at benytte *notater* og *nøgleord* *disponere* *argumentere* og *anføre grunde* *opsummere* og *konkludere* *forme indlæg* *redegøre*, f.eks. for et debatspørgsmål.

Der arbejdes med den sproglige formning, herunder *stemmestyrke*, *taletempo*, *pausering* samt eventuelt mimik og gestik.

### Læsning m.v.

Der arbejdes med læsning og analyse af fælles tekster og med selvstændig læsning. Teksterne kan læses uafhængigt eller indgå i motiverede sammenhænge. For at bevare og styrke læselysten må tekststudbuddet være stort og varieret og appellere bredt til elevernes oplevelsestrang.

Der læses dansk og nordisk litteratur såvel fra nutiden som fra tidligere perioder, ligesom oversatte tekster fra forskellige sprogområder og kulturtraditioner, den grønlandske og andre, kan indgå i arbejdet. Triviallitteratur kan inddrages i undervisningen. Desuden arbejdes der med sagtekster, lyd og billeder.

Kendskabet til skolebiblioteket udbygges fortsat.

I arbejdet indgår

Ældre og nyere *romaner*, *noveller* og *digte*.

*Skuespil*.

*Andre genrer*, f.eks. sagn og myter, sa-

gaer folkeviser, folkelige fortællinger, kunsteventyr, elevproducerede tekster.

*A vistekster*.

*Faglige tekster*.

*Andre sagtekster*, f.eks. erindringer, biografier, dagbøger, breve, debatter, polemikker, brugsanvisninger, partiprogrammer, pjecer. Elevernes egne tekster.

*Reklamer*.

*Lyd og billeder*, ud over eksempler nævnt under 2. forløb f.eks. radioavis, tv-avis, reportager i radio og tv.

### Tekstarbejde m.v.

Der arbejdes med *analyse* med henblik på fortolkning og forståelse af tekster og billeder, f.eks. personkarakteristik, miljøbeskrivelse, komposition, fortællerholdning, tema, udtryksform (sproglige eller billedlige virkemidler), værdisystemer.

Med henblik på *perspektivering* kan stoffet eksempelvis indsættes i sammenhænge af overvejende historisk, kulturel, samfundsmæssig, ideologisk, biografisk, tematisk art, eller de kan indgå som eksempler på en genre, et forfatterskab, en litterær tradition eller udvikling m.v.

I arbejdet må indgå drøftelse af forskellige *værdiforestillinger* og *vurderingsmuligheder*.

### Læsemåde

Arbejdet med *stillelæsning* og *oplæsning* fortsættes. Forskellige læsemåder indøves, f.eks. punktlæsning, skimming.

*Læsehastigheden* optrænes.

### Skriftligt arbejde

Stoffet til det skriftlige arbejde hentes dels i undervisningens almindelige tekstmateria-

le, dels i forlags-, lærer- eller elevproduceret materiale. Det kan dreje sig om skrevne tekster, billeder, lydbånd, film, video, radio- og tv-udsendelser. Det skriftlige arbejde kan også være en del af klassens kommunikation med andre. Der kan desuden gives mulighed for mere ræsonnerende skriftlige arbejder, hvor eleverne stilles frit med hensyn til, om de vil tage udgangspunkt i eller inddrage andre tekster.

Det må tilstræbes, at eleverne udvikler en klar udtryksform, der er tilpasset teksttype og modtager. Formel korrekthed må tilstræbes inden for de fleste genrer; retstavning indlæres i forbindelse med de øvrige aktiviteter, og der kan herudover anvendes tekstdiktater og andet træningsmateriale.

I arbejdet indgår

*emnestil, resumé og referat, anmeldelse, rapport, breve, andre genrer, f.eks. noveller, digte, læserbreve, interviews.*

Endvidere kan der arbejdes med f.eks.

genstands-, proces- og personbeskrivelse, notat, kollage, omskrivningsøvelser, drejebog, blanketter, reklamer, avisartikler og andre ikke-fiktive teksttyper.

Elevarbejder kommenteres bl.a. med hensyn til

*indhold, disponering og fremstilling.*

**Sproglære m.v.**

Sproglæren skal støtte elevernes bevidsthed om sprogets funktioner, sprogbrug og sprogrigtighed.

Den omfatter bl.a.

*Periodetyper, sætningens opbygning, de vigtigste ledsætningstyper, ikke-sætningsformede ytringer.*

*Ordvalg, orddannelse. Stavereregier.*

*Analyse af sprogbrug, f.eks. social, regional og aldersbestemt variation i sproget. Stilistisk variation.*

**Håndskrivning**

Grundskriften udvikles gradvis til en personlig form: håndskrift.

Gennem skriftpleje udvikles og fastholdes skriftens læselighedskvaliteter (form, binding, spatiering og hældning), og en gunstig skriveteknik stabiliseres.

Arbejdet retter sig imod

En letlæselig og tilpas hurtig *håndskrift*. Færdighed i en tydeliggørende *tekstop-sætning*.

Færdighed i *skriftformer til særlige formål*, f.eks. notatskrift, fremhævende skrift og skønskrift.

## **4. forløb (10. klasse)**

**Mundtligt arbejde**

Arbejdet med samtale og forskellige mundtlige udtryksformer fortsættes, bl.a. i tilknytning til demokratiske forhandlings- og beslutningsprocesser.

I arbejdet indgår *den konstruktive dialog*, hvor samtalepartnere i spørgsmål og svar forsøger at afdække forskellige synspunkter, deres baggrund og motivering.

Forskellige samtaleformer analyseres og sammenlignes, f.eks. formelle/uformelle samtaler, samtaler mellem lige/ulige samtalepartnere.

**Læsning**

Aktiviteterne fra 3. forløb fortsættes.

Derudover arbejdes der med

mere krævende stof inden for digtning, film og andre massemedier, f.eks. es-

says, ledere, kronikker, love, bekendtgørelser, cirkulærer, forsikringspolicer og -betingelser, vejledninger (f.eks. til selvangivelse), kontrakter, breve fra offentlige myndigheder.

Tekstbehandlingen kan udbygges med flere metodiske indfaldsvinkler og analysebegreber hentet fra f.eks.

psykologi, sociologi, fortælleteori m.v.

### **Skriftligt arbejde**

Arbejdet med teksttyperne anført under 3. forløb videreføres. De forskellige skriftlige udtryksformer indbygges i større selvstændige eller gruppevise arbejdsforløb. Færdighed i skriftligt at fastholde og bearbejde såvel faglige impulser som egne tanker og følelser opøves.

Yderligere indgår udadrettede skriftlige aktiviteter i undervisningen, f.eks.

ansøgninger, breve og henvendelser til offentlige myndigheder og private virksomheder.

Desuden arbejdes der med det skrevne sprogs funktion og produktionsbetingelser i det teknisk højtudviklede samfund.

## **Norsk og svensk**

### **Formålet med undervisningen**

(Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 402 af 25. juli 1984 om undervisning i visse emner som led i folkeskolens obligatoriske fag, § 3):

Formålet med undervisningen er, at eleverne får del i det nordiske sprogfællesskab ved at opnå færdighed i at forstå norsk og svensk sprog.

*Stk. 2.* Undervisningen skal medvirke til, at eleverne opnår forståelse af det nordiske kulturfællesskabs forudsætninger og betydning.

*Stk. 3.* Undervisningen skal øge elevernes muligheder for at orientere sig om forholdene i de øvrige nordiske lande og for at deltage i praktisk nordisk samarbejde.

### **Undervisningens indhold**

Fra 2. forløb indgår norske og svenske tekster i forbindelse med det øvrige arbejde, i begyndelsen f.eks. i form af børnebøger, tegneserier og sange.

Forskelle og ligheder i betydning, stavning og udtale iagttages. Grammatiske forhold inddrages i undervisningen, når de kan støtte tilegnelsen af indholdet. Talord indøves.

Noveller (evt. romaner), digte, sange og viser, orienteringsmateriale samt aktuelt stof indgår i arbejdet. Endvidere kan anvendes lydbånd, plader, radio, video, film, tv.

Undervisningsminister  
Bertel Haarder  
Frederiksholms Kanal 21  
1220 København K

Læseplansudvalget har under sit arbejde hentet hjælp og inspiration hos talrige kolleger. Nogle har gennemlæst udkast til afsnit inden for deres eget fagområde, nogle har mundtligt forelagt deres overvejelser, andre har bidraget skriftligt med oplæg til særlige emner.

Ingen har sagt nej til at medvirke, selv om arbejdet er utaknemligt, for så vidt som udvalget har været frit stillet over for alle indlæg. Det indebærer, at nogle forslag ikke er blevet fulgt, og at nogle impulser indgår i en sammenhæng, hvori de ikke var tænkt. Også terminologien kan være ændret.

Derfor ligger det udvalget meget på sinde at understrege, at de nedenfor anførte kolleger ikke på nogen måde kan tages til indtægt eller drages til ansvar for synspunkter eller fagbeskrivelser i undervisningsvejledning eller læseplan. Men udvalget ønsker at udtrykke taknemlighed for god hjælp over for lærerkredsen ved institut for dansk sprog og litteratur ved Danmarks Lærerhøjskole samt

Undervisningsinspektør Mogens  
Andersen Børnefilmkonsulent Ulrich  
Breuning Mag. art. Lise Ettrup  
Skolebibliotekskonsulent Sinne Hors  
Afdelingsleder Søren K. Lauridsen  
Overlærer Inger Madsen  
Forfatter Ulla Ryum  
Lektor Ragna Lorentzen  
Lektor Janek Szatkowski  
Cand. mag . Elisabeth Hansen  
Cand. pæd. Lene Møller  
Professor Hans Vejleskov

Seminarielektor Christian Clemens  
Professor Erik Hansen  
Skolekonsulent Finn Bræstrup Karlsen  
Seminarielektor Henrik Levinsen  
Skolebibliotekskonsulent Bent Rasmussen  
Cand. pæd. Sten Sjørsløv  
Afdelingsleder Mogens Jansen  
Lektor Mette Nordentoft  
Afdelingsleder Gunnar Jakobsen  
Lektor Hans Jørgen Schiødt  
Cand. pæd. Torben Weinreich

På udvalgets vegne



Torben Brostrøm

# Undervisningsvejledning for folkeskolen

## 1976

1. Dansk
2. Fremmedsprog
3. Undervisningsmidler
4. 1.-2. klassetrin
5. Idræt
6. Formning
7. Sløjd
8. Håndarbejde
9. Hjemkundskab
10. Musik
11. Geografi
12. Biologi
13. Kristendomskundskab
14. Fysik/kemi
15. Regning/matematik
16. Børnehaveklasser
17. Færdselslære
18. Fremmede religioner og andre livsanskuelser
19. Uddannelse- og erhvervsorientering
20. Sundhedslære
21. Maskinskrivning
22. Fotolære
23. Drama
24. Filmkundskab
25. Motorlære
26. Arbejds-kendskab
27. Elektronik
28. Barnepleje

## 1977

1. Klasselærerfunktionen
2. Samarbejde mellem skole og hjem
3. Samtidsorientering
4. Historie
5. Sygeundervisning

## 1979

1. Fremmedsprogede elever
2. Specialundervisning

## 1980

1. Specialpædagogisk bistand til småbørn
2. Ikke-fagdelte undervisning i historiegeografi og biologi
3. Specialpædagogisk bistand til elever med sprog- eller talevanskeligheder

## 1981

1. Historie

## 1982

1. Specialpædagogisk bistand til elever med synsvanskeligheder
2. Specialpædagogisk bistand til elever med hørevanskeligheder
3. Specialpædagogisk bistand til elever med bevægelsesvanskeligheder

## 1984

1. Historie
2. Dansk

Med hensyn til *seksualoplysning* henvises til »Vejledning om seksualoplysning i folkeskolen«, Folkeskolens Læseplansudvalg 1971.

Vedrørende spørgsmål om *undervisningslokalers* udformning og indretning henvises til »Projekteringsgrundlag for folkeskolen«, Folkeskolens Byggeudvalg 1973.