

KAPITEL 4

DANSK

Formål

Det må betragtes som en af skolens hovedopgaver at opøve hver enkelt elev i at beherske modersmålet så godt som muligt, både hvad angår forståelse af tale- og skriftsprog, øvelse i at læse og færdighed i selv at udtrykke sig mundtligt og skriftligt. Herved imødekommes ikke blot det daglige livs krav i de praktiske forhold, men

der skabes tillige grundlag for en personlig udvikling, ligesom følelsen af samhørighed og fællesskab styrkes. Gennem udvalg af nyere og ældre litteratur skal eleverne indføres i dansk prosa og poesi og tillige gøres bekendt med oversat litteratur, fortrinsvis fra de nordiske lande. Endvidere gives der vejledning i norsk og svensk.

1.-7. skoleår.

De anførte mål for undervisningen stiller skolen følgende opgaver, som søges løst i løbet af de obligatoriske skoleår:

Ved elevernes egen læsning, deres mundtlige og skriftlige fremstilling og gennem lærerens fortælling og oplæsning skal børnene ledes frem mod en stadig sikrere opfattelse og brug af sproget på en sådan måde, at de sproglige færdigheder kommer til at stå for eleverne som et middel til rigere kontakt med den verden, der omgiver dem, og ikke som færdigheder, der er et mål i sig selv. Det bliver hermed et hovedprincip for læseundervisningen, at skolen skal grundlægge og udvikle den rette holdning over for en tekst: at den har et indhold, man skal tilegne sig. Ved samtaler, som føres i forbindelse med læsningen, uddybes teksten, og eleverne kan gennem arbejdsopgaver behandle det læste mere indgående og med selvstændig brug af skriftsprog, ligesom visse teksters indhold kan levendegøres bl. a. ved dramatisering.

Skolen må endvidere lægge vægt på at

fremme børnenes interesse for selvstændig læsning og lede dem frem til tekster og bøger, der svarer til deres udviklingstrin og giver dem værdifulde oplevelser og almen orientering.

Når opøvelsen af læsefærdigheden finder sted ud fra de anførte hovedsynspunkter, foreligger der et naturligt udgangspunkt for metodiske anvisninger og øvelser inden for mere afgrænsede områder som f. eks. opøvelse af god udtale, udtryksfuld oplæsning og forskellige former for stillelæsning. I skolens læsestue og eventuelt ved biblioteksbesøg opøves eleverne i brugen af bøger.

Det skal tilstræbes at fremme et initiativ til selvstændig sproglig virksomhed hos børnene, og undervisningen må ikke i udpræget grad få overhøringens karakter eller på anden måde fastlægges inden for så snævre rammer, at man stærkt begrænser den enkeltes mulighed for aktivt at gøre brug af sproget.

Børnene skal hjælpes til at udtrykke sig i et klart og naturligt talesprog og vænnes

til at meddele sig mundtligt også til flere tilhørere og at deltage i samtaler og drøftelser.

Skolen skal opøve børnene i at udtrykke sig skriftligt og skal gradvis føre dem frem til god fremstillingsform og ortografisk sikkerhed inden for de grænser, som den enkelte muligheder sætter. Orientering i sproglære gives i den udstrækning, den kan være til støtte for denne opøvelse. I skriftlig dansk skal der ligeledes lægges vægt på at fremme børnenes aktive sprogudøvelse; tilpasningen til de korrekte sprogformer må foregå under hensyntagen til elevernes udviklingstrin og således, at det sproglige initiativ hæmmes mindst muligt. Træk i fremstillingsformen, der i god forstand er personlige, bør bevares og udvikles.

Fra 6. skoleår skal læsning af lette norske og svenske tekster indgå i undervisningen. Der skal ikke gives undervisning i grammatik og udtale, men eleverne bør, f. eks. gennem afspilning af lydbånd eller grammofonplader, vænnes til at høre norsk og svensk tale. Også norske og svenske sange kan med fordel inddrages i undervisningen. Der tilstræbes en forståelse af disse sprog både som tale- og skriftsprog, men der sigtes ikke mod udvikling af talefærdighed.

Ved modersmålsundervisningen må der i særlig grad regnes med det forhold, at udviklingen af færdigheder bedst fremmes ved et arbejde, der er interessebetonet og af eleverne erkendes som udbytterigt. En gunstig undervisningssituation er her som altid afhængig af lærerens indsats og af undervisningsformen, men i høj grad også bestemt af, at rigelige og hensigtsmæssige undervisningsmidler står til rådighed.

Mens klasseundervisningen i en række henseender har sine uomtvistelige fordele, rummer den individuelle undervisning andre, ligeledes betydelige muligheder for at arbejde hen imod de angivne mål. Når denne undervisningsform, der i særlig grad appellerer til elevernes selvstændige virksomhed og muliggør en differentiering in-

den for klassen, drives med et veltilrettelagt materiale og under ordnede former, er den en virksom hjælp til at fremme læsefærdigheden og læselysten.

1. og 2. skoleår.

De første to skoleår betragtes som indføringsår, hvor formålet med undervisningen er dels at bidrage til en videreudvikling af børnenes mundtlige sprogbeherkselse, dels at indføre dem i læsning. Endvidere arbejdes der i disse klasser med indledende øvelser i skrivning og skriftlig fremstilling. Undervisningen tilrettelægges under størst mulig hensyntagen til det enkelte barns evner og øvrige forudsætninger.

Lærerens fortælling og oplæsning.

Lærerens fortælling og oplæsning vil især i begynderundervisningen være et egnet middel til at fremme børnenes sproglige og hermed almene udvikling.

Når læreren beretter om oplevelser og tildragelser eller fortæller eventyr og historier, ophjælpes børnenes sprogopfattelse, deres fantasi og følelse udvikles, ordforrådet øges, og deres begrebsverden udvides. Gennem fortælling vænnes klassen til at lytte opmærksomt, hvilket især er af betydning for de børn, der ikke før skolegangen har været under gunstig sproglig påvirkning.

Da der ikke på de første trin er afsat timer til historie, bør læreren fortælle egne nordiske gude- og heltesagn.

Lærerens oplæsning tjener samme formål som hans fortælling og er samtidig en værdifuld forberedelse til læseundervisningen, idet børnene oplever, hvad det vil betyde for dem at kunne læse selv, og de bliver kendt med en række af skriftsprogets ord og vendinger. Derved skabes en baggrund for læseundervisningen, som ikke kan gives gennem talesproget alene. Oplæsningen må derfor betragtes som et betydningsfuldt led i den sproglige opdragelse og ikke blot som underholdning.

Mundtlig fremstilling.

Den mundtlige fremstilling har til formål at opøve børnenes færdighed i at bruge sproget og må tillige betragtes som et middel til at udvide det grundlag, den første læseundervisning bygger på.

Der bør tilstræbes den størst mulige aktivisering af børnene inden for de rammer, klassesituationen sætter. De samtaler, der føres under *iagttagelses- og hjemstavnsundervisningen*, kan til at begynde med omfatte klasseværelset, skolen, dens indretning og omgivelser samt børnenes skolevej, herunder befordringsmidler og færdselsregler (skolepatrulje). Efterhånden inddrages nogle af hjemstavnsens almindelige erhverv, historiske minder, karakteristiske bygninger, pladser m. v. Der fortælles og samtales med børnene om årstiderne, højtider, tidsinddeling, vejrets skiften, naturen, den dyrkede mark, dyrenes liv, enkle sundhedsregler osv. I løbet af de to første skoleår bør på denne måde et hjemstavnsstof være gennemgået, hvorved grunden lægges for den senere undervisning i orienteringsfagene.

Oftentimes vil udgangspunktet for samtalerne være kendt i forvejen, men i mange tilfælde vil det være hensigtsmæssigt at lade klassen foretage små udflugter for at undersøge tingene ved selvsyn, idet det er vigtigt, at undervisningen i så stor udstrækning som muligt tilrettelægges ud fra børnenes egne iagttagelser, ligesom læreren må udnytte de iagttagelsesmaterialer, som børnene selv kan skaffe (blade, kogler, fuglefljer, billeder fra aviser o. l.). Endvidere foreligger der et grundlag i ABC-bøgernes tekster og billedstof, i iagttagelsesplancher og billedbånd. Samtaler i forbindelse med lærerens fortælling og oplæsning eller fælles oplevelser bidrager yderligere til at variere motiverne, og det er således muligt at appellere til mangeartede sproglige udtryk og vendinger.

Gennem forskellige lege kan børnene sættes i situationer, hvor de skal vise omtanke og gøre brug af sproget; således

medfører en række gættelege beskrivelse af genstande eller situationer, og andre kræver formulering af spørgsmål eller svar.

Endnu en mulighed for aktiv brug af sproget giver dramatiseringen, f. eks. af en kendt fortælling eller af oplevelser, som klassen eller en gruppe af børnene har været fælles om. Replikkerne indøves ikke, men formes af børnene, efterhånden som handlingen skrider frem inden for den skitserede ramme.

Endelig bør man imødekomme den naturlige trang, de fleste børn har til at udtrykke sig. Man bør gennem alle skoleår — men især de første — give eleverne mulighed for at fortælle om egne oplevelser.

Læsning.

Undervisningen må i både 1. og 2. skoleår tilrettelægges på en sådan måde, at læreren stadig er indstillet på at yde særlig støtte til de børn, som har svært ved at komme i gang med læsningen. Det kan ikke forventes, at alle børn ved udgangen af 1. skoleår uden forberedelse kan læse i sammenhæng, end ikke lette tekster; også i 2. skoleår må undervisningen foregå ud fra tekster, som uden at være indholdsfattige dog hverken i sproglig eller indholdsmæssig henseende rummer større vanskeligheder.

Der kan gives begrundelser for flere forskellige metoder ved den første læseundervisning, og den enkelte lærer må ud fra et kendskab til de foreliggende muligheder vælge den fremgangsmåde, som han finder overensstemmende med sine synspunkter, og som kan tilpasses de tilstedeværende betingelser.

Læsemetoder. De almindeligst benyttede metoder er stavemetoden, lydmetoden, stavelsesmetoden og ordbilledmetoden. Hver af disse metoder må anses for at være egnet som udgangspunkt for undervisningen, men man bør på et tidligt tidspunkt benytte en kombination af øvelser fra de forskellige metoder af hensyn til børnenes forskellige anlæg (visuelle, auditive, motoriske). En kombination er også velbegrunderet

ud fra de forskelligartede opgaver, børnene ved indlæringen stilles over for (lydrette og ikke-lydrette ord, kortere og længere ord).

Det er vigtigt at gøre sig klart, at læsning kræver både færdighed i at foretage en analyse, hvorved de enkelte led i en større helhed udskilles, og en syntese, hvor man omvendt sammenføjer enkeltledene til en helhed. De analytiske øvelser tager deres udgangspunkt i helheder (ord eller sætninger), hvis betydningsindhold på forhånd er meddelt børnene. Gennem sådanne øvelser lærer børnene efterhånden de enkelte elementer ved at erkende deres funktion i en sammenhæng.

Gennem syntetiske øvelser lærer børnene at sammenføje de fra analysen kendte elementer til helheder: stavelser, ord og sætninger.

Ret hurtigt vil en del af en classes børn kunne magte syntetiske opgaver, men det vil fortrinsvis være dem, der allerede før skolegangen har fået et vist kendskab til bogstaver. Af hensyn til de øvrige elever må de analytiske øvelser fortsætte gennem måneder, idet dog klassen sideløbende hermed øves i syntese. En let gennemførlig træning i analyse består i at lade børnene stave indenad, idet læreren foresiger ordet, inden det staves; denne øvelse kan med udbytte fortsættes ind i andet skoleår.

Ved alle de nævnte øvelser må man tilstræbe en klar og tydelig udtale, ligesom man under højtlesningen må udnytte de muligheder, der byder sig, for at fremme en god udtale og stemmeføring.

Undervisningens tilrettelæggelse. Lærens fortælling og oplæsning, samtalerne i klassen og elevernes egen mundtlige fremstilling tager som omtalt sigte på en udvikling af børnenes færdighed i mundtlig brug af sproget. Ved at anvende dele af dansktimerne til dette formål opnår man yderligere, at børnenes indføring i læsning kommer **til** at foregå i et moderat tempo, hvilket er ønskeligt, fordi tilegnelsen af læseteknikken forudsætter en udvikling med hensyn til auditiv og visuel opfattelse, som

mange af børnene knap nok har nået ved skolegangens begyndelse.

/ al begynderundervisning må man have den kendsgerning for øje, at store krav til børnene meget vel kan reducere udbyttet af undervisningen set på længere sigt. Især i de første måneder bør læreren være varsom med sine krav til klassen og lægge stor vægt på, at børnene får tid til at tilegne sig det elementære grundlag. På den anden side må arbejdet i klassen tilrettelægges således, at de børn, der magter mere, stilles over **for** passende opgaver, hvilket kan praktiseres ved, at en del af tiden benyttes til differentieret undervisning.

Børnenes motivering for at lære at læse styrkes, når man helt fra begyndelsen tilstræber at grundlægge den indstilling, at man læser for at tilegne sig et indhold. At bibringe eleverne denne holdning over for læsning og at vedligeholde den, efterhånden som der stilles større læsetekniske krav, må betragtes som det centrale i læseundervisningen. Ved en undervisning, hvor der ensidigt lægges vægt på formalistiske øvelser med bogstaver og stavelser, drages børnenes opmærksomhed let bort fra det, der er læsningens formål, og jo mere det tekniske skilles fra det indholdsmæssige, des større er faren for, at børnene mister lysten til at fortsætte arbejdet med at lære at læse, hvis der melder sig vanskeligheder.

Indstillingen over for det indholdsmæssige fremmes af gode tegninger i begynderbøgerne og af en tekst, hvis sprog er letforståeligt og letlæseligt, og hvis indhold er af interesse for børnene. Endvidere kan denne indstilling styrkes, hvis børnene, efterhånden som deres læsefærdighed udvikles, hjælpes frem til en udtryksfuld oplæsning. Især handlingsmættede stykker og dialoger er egnet som udgangspunkt for samtale med børnene om pausering, tryk og betoning. Udenadslæren, f. eks. af rim, remser og vers, kan ved siden af andre formål tjene **til** at fremme en god udtale, men rigoristiske krav kan let komme til at virke

mod hensigten, især over for børn med svagere hukommelse og imitationsevne.

Individuelle hensyn i læseundervisningen. Mange af de forannævnte øvelser gennemføres mest praktisk med klassen i dens helhed, og klasseundervisningen har tillige sin værdi ved den motivering til virksomhed, der følger med ønsket om at være sammen med andre om et arbejde, og ved den tryghed, som ofte ledsager følelsen af at tilhøre et fællesskab.

Dette betyder imidlertid ikke., at en ubrudt klasseundervisning er at foretrække, idet denne kun i begrænset omfang gør det muligt at tage hensyn til børnenes forskellige udviklings- og dygtighedstrin.

Allerede fra begyndelsen kan enkelte børn løse små selvstændige opgaver, og efterhånden som undervisningen skrider frem, bliver et stigende antal børn i stand til at arbejde på egen hånd med forskellige materialer (bogstavbrikker, ordspil m. v.) samt småhæfter og lette bøger til selvstændig læsning.

Gennem elevernes selvstændige læsning opfyldes en del af de væsentlige krav, der må stilles til undervisningen: læseopøvelsen fremmes på effektiv måde, og børnene oplever glæden ved at læse, samtidig med at læsningen får midlets karakter og ikke målets. Der foreligger en del værdifuldt tekstmateriale, som gør det muligt at tage individuelle hensyn. Det er en nødvendig betingelse for gennemførelsen af denne del af undervisningen, at der i klasseværelset findes en samling af lette hæfter, småbøger, ABC'er og læsebøger.

Indledende øvelser i skrivning og skriftlig fremstilling.

Allerede ved indlæringen af de første ord og bogstaver kan børnene sættes i gang med skrivning. Almindeligvis er muskelkoordinationen hos skolebegyndere imidlertid ikke tilstrækkelig udviklet til, at en egentlig skriveundervisning bør påbegyndes samtidig med læseundervisningen. De første skriveøvelser kan derfor være efterteg-

ning af trykte bogstaver eller af forenklede skrifttyper. Sammenskrivningen af bogstaver kan vente, til der begyndes med egentlig skriveundervisning, som for mange børns vedkommende med fordel kan ud sættes til 2. skoleår.

Allerede før skolegangens begyndelse har børnene anvendt tegning som udtryksmiddel. I skolen bør de have lejlighed til at fortsætte hermed, og de indledende øvelser i skriftlig fremstilling kan knyttes til disse tegninger. Børnene må have hjælp til at vedføje en tekst - i begyndelsen blot et enkelt ord. Ofte kan børnene hente den nødvendige hjælp i læsebogens tekst.

Det næste trin bliver formuleringen af sætninger og små historier, som illustreres af en tegning. Det overlades så vidt muligt til det enkelte barn at forme, hvad det vil skrive. Ved denne fremgangsmåde kan læreren ikke i fuld udstrækning hjælpe det enkelte barn med retskrivningen, hvorfor der vil fremkomme en del stavfejl. Rettelser må da foretages med hensyntagen til børnenes forskellige formåen. På den ene side må man naturligvis have opøvelsen af retskrivningen for øje; på den anden side må rettelsel og andre anvisninger ikke gives på en sådan måde og i et sådant omfang, at børnenes lyst til at udtrykke sig og til at arbejde med den skriftlige form hæmmes.

Ved forskellige hermed sideløbende fællesøvelser kan man på praktisk måde yde en mere systematisk undervisning i ortografi og alligevel lægge et sprogligt initiativ over til børnene. I forbindelse med en tegning kan klassen ved lærerens hjælp formulere en tekst, eventuelt således, at det enkelte barn efter tur giver forslag til en sætning; eller tre-fire ord kan gennemgås og skrives på klasses tavlen, hvorefter børnene på egen hånd formulerer og selv nedskriver sætninger, der rummer de pågældende ord; under dette arbejde skriver læreren yderligere på tavlen de ord, som eleverne finder anledning til at spørge om. Endelig skal den såkaldte rundbordsdiktat nævnes: børnene formulerer en historie i

fællesskab, idet de efter tur foreslår blot et enkelt ord, som efter godkendelse og evt. gennemgang nedskrives af hver enkelt. Rundbordsdiktaten kræver stadig gennemlæsning af det nedskrevne, hvilket i sig selv er en god øvelse, både læsemæssigt og ortografisk. Øvelsen rummer tillige et spændingsmoment, idet fortællingens forløb ofte ikke kan forudses.

Jævnside med sådanne øvelser af friere art kan undervisningen omfatte mere bundne som afskrivning og lette diktater. Afskrivningen kan bl. a. omfatte vers og mindre tekststykker, som børnene selv har fattet interesse for, og som de derefter evt. kan få lejlighed til at læse op for kammeraterne.

Med sådanne fællesøvelser som udgangspunkt samtales med børnene om anvendelsen af punktum og stort begyndelsesbogstav, ligesom der lejlighedsvis kan gøres iagttagelser af navneordenes entais- og flertalsform.

Mere systematisk diktatskrivning kan imidlertid godt udsættes til henimod slutningen af 2. skoleår eller til begyndelsen af 3. Der bliver derved bedre tid til det forberedende arbejde med enkle, meget overskuelige øvelser, der indfører børnene i ortografiens elementære grundlag, og som vil give dem gode forudsætninger for en systematisk opøvelse i retskrivning. For at undgå en uheldig tilbagevirkning på arbejdet med skriftlig dansk bør der ikke afholdes årsprøve i diktat før tidligst i 3. skoleår. Det store antal elever, der henvises til særundervisning i dansk, tyder på, at man skal give børnene rolige udviklingsvilkår i de første skoleår, og det synes at gælde i særlig grad inden for retskrivningsundervisningen.

3.-7. skoleår.

A. Mundtlig dansk.

1. Mundtlig fremstilling.

Det er betydningsfuldt for elevernes sproglige udvikling, at de særlige øvelser i mundtlig fremstilling, der er indledet på

begyndertrinnet, også i de følgende skoleår får en fremtrædende plads i undervisningen.

Samtale.

De naturlige udgangspunkter for samtale er fortsat lærerens fortælling og oplæsning, læsebogens stof, aktuelle begivenheder, fællesoplevelser, film, skoleradioudsendelser o. l.

Under samtalen bør børnene opmuntres til at forme deres tanker i sammenhæng.

Oplæsning og mundtligt rejerat.

Hvis børnene efter lærerens anvisning eller under deres selvstændige læsning hjemme eller på skolen læser digte eller prosastykker, de synes godt om, bør de opfordres til at delagtiggøre kammeraterne i deres oplevelser ved oplæsning eller genfortælling af det læste. Til at begynde med vil dette i overvejende grad foregå ud fra kortere tekster; men senere kan der blive tale om længere fortællinger, hvis omfang kræver et referat, der koncentrerer om de væsentligste træk. Af og til bør eleverne også have lejlighed til at læse frie stile op for klassen.

Fri mundtlig fremstilling.

Den frie mundtlige fremstilling, der bygger på børns naturlige lyst til at fortælle om egne oplevelser og iagttagelser, byder på rige muligheder, som fortsat bør udnyttes.

På dette trin vil flertallet af eleverne have vænnet sig til at have kammeraterne som tilhørere. Det vil dog stadig være nødvendigt at opmuntre de mere tilbageholdende, og man bør i det hele stille moderate krav med hensyn til indhold og form. Det vigtigste er, at børnene vænnes til at optræde naturligt og ugenert og til at give udtryk for deres tanker i et klart og enkelt sprog.

Dramatisering.

Dramatisering kan være et formålstjenligt middel til at aktivisere de mere tilbage-

holdende og til at engagere klassen som helhed.

Den mest naturlige form for mindre børn er, at de inden for en nærmere angivet ramme (»Hos købmanden, hos tandlægen« o. l.) ganske frit og på egen hånd laver en »komedie« med improviserede replikker og uden forud fastlagt indhold eller handlingsgang.

En anden form er, at de optrædende repræsenterer hver sin person i en af læsebogens fortællinger, hvis indhold bestemmer spillets forløb, som - uden at der stilles krav om ordret gengivelse af forekommende replikker - vil afsløre, i hvilken udstrækning teksten er tilegnet og forstået, og medvirke til, at denne virkelig bliver oplevet.

Dramatisering af egnede emner fra bibelhistorien, geografi og historie kan - foruden at tjene det rent sproglige formål - medvirke til at gøre de pågældende emner mere livsnære og bekendte, idet de optrædende forsøger at leve sig ind i andre menneskers forhold.

Man må tilstræbe, at alle elever efterhånden drages aktivt ind i arbejdet med mundtlig fremstilling; også de elever, som er tilhørere, bør akti viseres. Dette kan bl. a. ske ved, at såvel den enkeltes bidrag som dramatiseringen bliver gjort til genstand for en drøftelse, hvor hovedvægten lægges på en positiv kritik: »det og det var godt«, »det og det ville jeg/vi have spillet sådan«.

En »klassens time«, eventuelt en gang hver måned, kan være et virksomt middel til at drage børnene aktivt ind i arbejdet; med forskellige former for mundtlig fremstilling. En større gruppe af elever får en time stillet til rådighed. De må så i fællesskab udarbejde et program, omfattende fri fortælling, dialoger, mindre dramatiseringer, oplæsning, sang o. l., hvor alle i gruppen deltager i såvel planlægning som udførelse. Foruden den direkte nytteværdi i undervisningen kan en sådan time i høj grad være medvirkende til at styrke og fremme fællesskabsfølelsen ikke blot i den gruppe,

der står med ansvaret, men i klassen som helhed.

2. Læsning.

Under de fortsatte læseøvelser vil det være rigtigt at gøre sig klart, at den tekniske side nok yderligere skal udvikles, men ikke er læsningens egentlige formål. Tilegnelsen af det læste og oplevelsen ved at blive delagtiggjort i god litteratur er det egentlige.

I de to første skoleår har børnene erhvervet en sådan læsefærdighed, at de både ved højtlesning og stillelesning kan tilegne sig indholdet af en tekst af passende sværhedsgrad. Man må dog regne med, at omfang og dybde i tilegnelsen vil være meget forskellig for de forskellige børn. Skal en virkelig oplevelse nås, må undervisningen ikke udelukkende eller i hovedsagen være baseret på rettelser. Begge læseformer kræver en vejledning fra lærerens side. De bør bruges systematisk gennem hele hovedskolen, men således at stillelesningen som den form, der står de voksnes læsning nærmest, efterhånden får øget vægt.

a. Læseformer.

Højtlesning.

Man må skelne mellem lærerens og elevernes højtlesning. Læreren bør i de yngre klasser læse højt for børnene for stadig at vænne dem til at høre tydelig udtale, smuk stemmeføring og passende læsetempo. Herudover vil det være af stor værdi, at læreren, også i de ældste klasser, læser hele værker eller dele deraf højt for børnene. Tiden, som bruges hertil, er vel anvendt.

Ved børnenes højtlesning vil efterligning af lærerens oplæsning nok være den nemmeste metode, men den lider af den mangel, at den ikke uden videre kan overføres på andre tekster end den foreliggende. Tillige virker den trættende ved sin ensformighed. Den appellerer ikke til børnenes omtanke eller initiativ, hvortil kommer, at mange børn generer sig ved at efterligne læreren. Det vil derfor være

bedre at bruge en konstruktiv metode bygget på de vigtigste faktorer i højtlesning: udtalen, pauseringen, trykket og tonen.

Udtalen er allerede nævnt som et led i den daglige undervisning op gennem klasserne. Her skal den blot nævnes i forbindelse med den læsetone, som mange børn erhverver sig, måske af sjuskeri, måske af generthed. En kendsgerning er det i hvert fald, at adskillige børn, der læste udtryksfuldt og levende i skolens første klasser, senere slår over i en enstonig rutineoplæsning.

Det smukke, frie, naturlige talesprog er forbillede for læsesproget. Visse lyd, vokalerne og åbent *d* og *g*, bør man være særlig opmærksom på. Udlyds-r ligeså.

Også ved *pauseringen* bør talesproget være forbillede. Ordene optræder i grupper, og hvis de bliver revet i stykker, går også meningen i stykker. Den rigtige pausering er ikke alene en nødvendig teknisk færdighed, men også en vigtig faktor for indholdsopfattelsen. Børnene må lære at tænke tekstens indhold igennem. Deres øre må opøves, hvilket kan ske ved lærerens højtlesning, afmærkning af ordgrupper og børnenes oplæsning af grupperne, enkeltvis og i kor. På et senere trin lærer børnene selv at inddele teksten og gennem stillelæsning finde frem til den rigtige oplæsning, idet de lytter sig frem. Her er en rig mulighed for en frugtbar vurdering af de forskellige forslag, som børnene kommer med.

Jo svagere en elev er til at læse, des mere usikker er han, når det gælder om at inddele en tekst. Filmsoptagelser viser, at den uøvede læsers øjenbevægelser hyppigt er frem- og tilbagegående, medens den øvede læser overvejende har fremadgående fikspunktspunkter.

Børnene kan hurtigt lære at finde og anvende pauser. De skal naturligvis ikke kunne skelne mellem de forskellige arter af pauser, men deres øre og deres forståelse skal opøves.

Punktum, semikolon, udråbstegn, spørgsmålstegn og kolon kan tjene til vejledning

for en ordgruppering. Sætningskommaet er derimod ikke noget læsetegn og angiver ikke noget konsekvent med hensyn til ophold, således som tilfældet er med pausekommaet.

Ved siden af pauseringen er *trykket* en vigtig forståelsesfaktor. I hver ordgruppe er der et højdepunkt for tanken, som skal fremhæves ved hjælp af trykket: Her kommer *jeg*, sagde Klods-Hans. Nu kommer *foråret!* (*nu kommer foråret!*). Fremhævelsen er her sket ved større kraft i stemmeføringen; men den kan også ske ved særlig tydelig artikulation eller ved fremhævelsespauser.

Der findes mange arter af tryk. De vigtigste bør børnene efterhånden vænnes til at iagttage: enhedstryk, modsætningstryk, værditryk. Eks.: Han stod *op* (han *stod* op, *han* stod op). Det sagde */*, Herre, og ikke *jeg*. Her har jeg stået i *tusinde* år.

Især ved oplæsning af vers spiller trykket en rolle. Rytmen bør respekteres, men en for stærk skandering kan ødelægge skønheden og livet i verset.

Tonen. En drøvende læsetone bør undgås, idet den berøver teksten alt liv. Heibergs »Nej« viser til fulde, hvor mange nuancer der kan lægges i et enkelt ord. Vort sprog er præget af en faldende rytme og medfører en ret regelmæssig understregning af de trykstærke stavelser med en lige så regelmæssig nedgang på de tryk-svage.

Hyppigt må man anvende en »svævende« tone. Dette gælder ved det afsluttede og ved overtrækning fra linje til linje i vers. Et spørgsmål er noget uafsluttet: Kommer du i aften? - Rimet kan respekteres: Ej mere den ønsked' i verden, *når* den fik af sin moder en mælketår. Den svævende tone tillader en pause efter »når«, og verskarakteren bevares.

Indskud, anførende sætninger, visse navnetillæg, bindeordsled osv. har særlige tryk- og toneforhold.

Denne metode skal naturligvis kun tjene som øvelse i opladning, 10 minutter eller et kvarter, som børnene kan magte det

uden at trættes. De enkelte faktorer må ikke opfattes som led i et fast skema, der skal læres og overholdes i alle timer. De kan tages hver for sig eller sammen, som teksten indbyder til det. Efterhånden kan børnene blive så fortrolige med undersøgelsen af en læsetekst, at de er i stand til at foreslå flere måder at læse en tekst på og være med til at afgøre, hvordan man bedst får det frem, som forfatteren har villet give udtryk for.

Korlæsning er en metode af mekanisk art. Især for de svagere elever er den en god hjælp. Læreren kan ved at forelæse ordgrupper, som gentages af børnene, indøve den rigtige udtale af vanskelige ord, pauser og forskellige arter af tryk. Alle børnene arbejder med, men man må være opmærksom på, at de gør det med højst forskellig indsats, ja i mange tilfælde blot eftersiger lærerens ord uden at hæfte sig ved indholdet. Korlæsningen må derfor omfatte ganske korte stykker og hyppigt afbrydes af enkeltmandslæsning og spørgsmål i tilknytning til det læste. Læreren bør under korlæsningen være opmærksom på de enkelte elever og deres vanskeligheder og lejlighedsvis yde hjælp til dem, der har særlig brug derfor.

Stillelæsning.

Stillelæsning er i særlig grad egnet som middel til at opøve koncentrationsevne og udvikle gode læsevaner, og det er derfor naturligt, at denne læseform indføres allerede på begyndertrinnet. Da stillelæsning desuden er den læseform, eleverne som nævnt får mest brug for senere i det praktiske liv, er det velmotiveret at give den en stadig mere fremtrædende plads i læseundervisningen i de følgende skoleår.

Medens højtlesning ifølge sin natur i alt væsentligt må foregå som klasseundervisning, i et tempo og et omfang, der er ens for alle elever, er det ved stillelæsningens tilrettelæggelse i højere grad muligt at tage hensyn til de meget betydelige forskelle med hensyn til læsefærdighed og alminde-

lig udvikling, der erfaringsmæssigt findes i enhver klasse.

Selvstændig læsning. I de senere år er der udkommet en lang række systematisk opbyggede læsehæfter, der muliggør, at eleverne jævnsides med klasseundervisningen kan beskæftiges med individuel læsning af tekster, der svarer til deres forskellige forudsætninger for at læse. Den individuelle læsning udvikler elevernes anlæg for at arbejde selvstændigt, og gennem den imødekommer man tillige det ønske, der i første række motiverer læsningen: ønsket om på egen hånd at trænge ind i den verden, bogen giver adgang til. Derfor kan denne selvstændige læsning få en overmåde gunstig indflydelse på børnenes lyst til at læse, en faktor, skolen bevidst bør ofre særlig opmærksomhed, ikke mindst i en tid, hvor bogen må konkurrere med populære meddelelsesmidler som film, radio og fjernsyn. Især med henblik på de svageste læsere er det afgørende, at skolen udnytter alle muligheder for at knytte lyst til læsningen.

Med hensyn til den praktiske gennemførelse af den selvstændige læsning kan følgende hovedtræk anføres: Det er for denne undervisningsforms rette forløb i særlig grad nødvendigt, at der gøres brug af egnede undervisningsmidler, fordi læreren her i mindre udstrækning end ved klasseundervisning har mulighed for at øve en formidlende indsats. Da børnene i alt væsentligt skal arbejde selvstændigt, må teksternes form og indhold være i nøje overensstemmelse med elevernes individuelle standpunkter og være tilrettelagt således, at hver elev kan arbejde sig frem ad en stigende linje i sit eget tempo uden at beslaglægge nogen stor del af lærerens tid. Det er vigtigt, at det udvalg af tekster, der står til rådighed i klassens eget lille bibliotek, ikke er tilfældigt sammensat. Det bør så vidt muligt undgås, at den enkelte elev får præsenteret tekster, der ikke svarer til hans forudsætninger. I modsat fald kan den selvstændige læsning komme til at virke direkte mod sin hensigt.

I forbindelse med denne form for selvstændig læsning bør der i almindelighed kun anvendes få kontrolforanstaltninger. Læreren vil ved at følge elevernes adfærd kunne danne sig et overblik over arbejdets forløb, men det må dog anbefales, at læsningen af en tekst følges af en lempelig kontrol, enten i form af spørgsmål, af elevens oplæsning af kortere tekstudsnit, eller gennem særlige opgaver, der er udarbejdet i tilknytning til tekst eller illustrationer, og som besvares skriftligt eller mundtligt. Kontrollen bør ikke være så omfattende, at dette arbejde formindsker elevernes lyst til fortsat at læse selvstændigt. En kontrol af et rimeligt omfang vil imidlertid af de fleste elever opfattes som en kærkommen anledning til at vise læreren et resultat af arbejdet.

Også i de større klasser bør eleverne have adgang til et klassebibliotek med et fyldigt og alsidigt udvalg af egnede bøger til selvstændig læsning. Eleverne bør i visse timer have lejlighed til mundtligt at »anmelde« bøger, de har læst, og som har gjort indtryk på dem, ligesom samtale og diskussion om enkelte bøgers indhold, form og de problemer, der behandles, kan virke stimulerende på læselysten.

Stillelæsningsøvelser. Selv om det er overmåde vigtigt, at elevernes læselyst stimuleres gennem fri, selvstændig læsning som ovenfor beskrevet, må det ikke overses, at det vil være nødvendigt også at give plads for særlige stillelæsningsøvelser, som tilsigter at indøve de forskellige former for læseteknik, der i de enkelte tilfælde er de mest hensigtsmæssige.

I næsten alle skolens fag, herunder regning, er det af væsentlig betydning, at eleverne vænnes til gennem stillelæsning at tilægge sig indholdet af en tekst med størst mulig forståelse. At vedligeholde og yderligere udvikle denne færdighed er en opgave, som naturligvis først og fremmest dansklæreren må ofre opmærksomhed, men som alle lærere må føle sig forpligtet over for.

Den dygtige læser kan anvende vidt for-

skellige læsemåder, afhængigt af læsningens formål, og det er ønskeligt, at børnene gennem særlige stillelæsningsøvelser vænnes til på samme måde at variere deres læsemåde efter, hvilken brug de skal gøre af det læste. Der er stor forskel på den teknik, der anvendes ved en ren oplevelseslæsning, og den læsemåde, der må anvendes, såfremt det læste skal reproducere. I sidste tilfælde vil det endvidere være afgørende, hvilken form for gengivelse der tilsigtes: om det er oplæsning, detaljeret genfortælling, kortfattet resumé, eller det drejer sig om hurtigt at finde en enkelt konkret oplysning, at fastslå hovedpunkter og skaffe sig overblik osv. Først og fremmest må der lægges vægt på, at eleverne lærer at skelne mellem den læsemåde, der kun tilsigter en orientering inden for et bestemt emne, og den læsemåde, der må anvendes, hvis indholdet skal læres som lektie. Særlige øvelser bør tage sigte på at lære eleverne at skelne mellem væsentligt og uvæsentligt.

De forskellige former for læseteknik, herunder disponering, bør indøves gennem alsidigt sammensatte, varierede og afvekslende stillelæsningsopgaver, og hensigten med tekstbehandlingen må være eleven bekendt på forhånd, så han kan anvende den mest hensigtsmæssige læsemåde.

Opgaverne kan meddeles mundtligt eller skriftligt, og det samme gælder elevernes besvarelser eller løsninger. Arbejdet kan foregå som klasseundervisning, i grupper eller individuelt.

Ved klasseundervisning er den almindeligst anvendte form, at børnene - stille og i hver sit tempo - læser et nærmere angivet, kortere eller længere afsnit af en tekst. Formålet kan være at finde enkelte detaljer i teksten eller være en kontrol af, om det læste er tilegnet i sin helhed. Denne kontrol kan foregå ved samtale, spørgsmål og svar, genfortælling o. l.

Selv om det vil være naturligt, at en del af disse øvelser foregår som klasseundervisning, skal det dog understreges, at det er overmåde vigtigt, at der også på dette om-

råde tages skyldigt hensyn til de tidligere nævnte forskelle mellem eleverne med hensyn til læsestandpunkt og udvikling i øvrigt. Derfor bør der i vid udstrækning gives plads for individuelt arbejde med arbejdsopgaver, der er tilrettelagt således, at hvert barn kan arbejde i sit eget tempo med stof, der er afpasset efter dets forudsætninger. Gennem sådanne opgaver kan eleverne vænnes til mere indgående og selvstændigt at behandle det læste, ligesom lovens krav om selvvirksomhed herigennem kan imødekommes.

I de ældste klasser bør eleverne vænnes til at læse med en vis kritik. De bør prøve at vurdere fremsatte påstande ud fra egne erfaringer og ved sammenligning med andre fremstillinger, således at de lærer at indse, at en sag kan anskues fra flere sider, og at det trykte ord kan tillægges forskellige grader af troværdighed. Læsning af aviser med modsat stillingtagen kan ligeledes være af værdi.

b. Læsetekster.

Et af danskundervisningens hovedformål er at udvikle elevernes interesse for læsning. De læsetekster, børnene får præsenteret på de forskellige klassetrin, må derfor være af en sådan art, at de fremmer læselysten. En positiv indstilling til læsning hos eleverne er ikke blot afgørende for, at undervisningen kan få et gunstigt forløb i selve skoletiden, men vil også i høj grad blive bestemmende for deres læsning, når de forlader skolen,

Læseteksterne må have et sådant indhold, at det umiddelbart eller ved en lempelig formidling kan opleves af eleverne som noget, der kommer dem ved og vækker deres interesse. Sværhedsgraden må være holdt inden for passende rammer i forhold til de pågældende aldersklassers sproglige og læsemæssige udviklingstrin, idet man dog ikke må være blind for, at en mere krævende tekst kan fremme børnenes udvikling; en forudsætning er dog, at indholdet virkelig fængsler børnene.

Udvælgelsen af teksterne bør tillige være bestemt af det forhold, at skolen i litteraturen har en af sine bedste muligheder for at give børnene værdifulde oplevelser, der kan være af betydning for udviklingen af deres følelses- og tankeliv og for deres forståelse af menneskelige livsvilkår.

Ved tekstvalget bør der endvidere drages omsorg for, at stoffet varieres, og at passende balance opnås mellem lettere og mere vægtigt stof og mellem prosa og poesi.

Det vil være en selvfølge, at hovedparten af en dansk læsebog består af dansk og anden nordisk litteratur, der kan give eleverne en følelse af dansk fællesskab og nordisk samhørighed. Tekstvalget skal ikke være bundet af litteraturhistoriske synspunkter. Man kan ikke stille krav om, at eleverne ved udgangen af 7. skoleår skal have fået en omfattende orientering i vor ældre og nyere litteratur. Målet må afgrænses til, at eleverne efterhånden gøres bekendt med forfattere, som kan give dem et udbytte, der står i et rimeligt forhold til den krævede indsats.

Den oversatte litteratur spiller i vore dage en så betydelig rolle, at det vil være naturligt, at udenlandske forfattere i god oversættelse også medtages i rimeligt omfang. Dette vil være i god overensstemmelse med de bestræbelser, der på andre områder udfoldes for at mindske afstanden mellem nationerne, og kan medvirke til øget forståelse af almenmenneskelig samhørighed.

Efterhånden findes der en meget omfattende børne- og ungdomslitteratur af en sådan kvalitet, at det vil være naturligt i begrænset omfang at bringe egnede afsnit eller uddrag fra dette righoldige tekstområde. Herigennem kan der etableres en værdifuld forbindelse mellem skolens læseundervisning og elevernes fritidslæsning.

Såfremt de foran anførte hovedkrav m. h. t. læseteksternes indhold og sværhedsgrad er tilgodeset, kan også forskellige arter af »faglige« tekster medtages.

Forskellige synspunkter har i årenes løb

været lagt til grund for forskellige læse-bogssystemer, og det vil være ønskeligt, at de muligheder for tilpasning og fornyelse, som består i den nuværende praksis, be- vares.

Dansklæreren bør have mulighed for at vælge det »system«, han måtte finde bedst egnet. Det vil desuden være ønskeligt, om den enkelte lærer, f. eks. gennem skole- biblioteket, får mulighed for at anvende supplerende læsning af anden art, her- under andre læsebøger, således at tekst- valget kan afpasses efter den enkelte klas- ses behov og forudsætninger. Herigennem vil der kunne skabes øget interesse hos eleverne og større variation og bredde i undervisningen.

B. Skriftlig dansk.

1. Retskrivning,

a. Afskrivning.

Børnene har i de to første skoleår lært, at det skrevne eller trykte ord er et hensigts- mæssigt udtryksmiddel. De har tillige er- faret, at de enkelte ord skal staves på en ganske bestemt måde. Ud fra denne erfaring har læreren mulighed for at påkalde børnenes interesse for en mere bunden ar- bejdsform som afskrivning.

Initiativet bør her udgå fra læreren af hensyn til det nye ordforråd, børnene skal lære.

De første afskrivningsøvelser skal være korte, højst 5-6 ord, der danner en hel- hedsmening med stof fra barnets verden.

Gennemgang og nedskrivning kan i be- gyndelsen foregå på følgende måde:

Læreren skriver øvelsen på tavlen. Den gennemgås grundigt med stavning og læs- ning, før den nedskrives. Under arbejdet kan der være små ophold, mens øvelsen læses i kor. Børnene kan lejlighedsvis 10-15 minutter før timens slutning prøve at skrive stykket efter hukommelsen.

Børnene bør næppe skrive øvelsen mere end 2-3 gange. Dytige elever, der i det store og hele skriver fejlfrit, bør nøjes med

at skrive stykket en enkelt gang og kan i stedet beskæftiges med friere, selvstændigt arbejde.

Hvad enten arbejdet foregår som oven- for beskrevet eller mere individuelt, er det vigtigt, at læreren følger det enkelte barns arbejde, og at børnene vænnes til at skrive i helheder (ord, ordforbindelser eller sæt- ninger) og ikke nøjes med en værdiløs af- skrivning af det enkelte ord bogstav for bogstav.

Der må advares mod en så overdreven anvendelse af afskrivningsøvelser, at de kommer til at virke sløvende og dræbende på interessen. Derfor bør afskrivning al- mindeligvis ikke gives som hjemmearbejde.

Det er særdeles vigtigt, at børnenes in- teresse for at stave rigtigt bevares og op- muntres, og det vil derfor være hensigts- mæssigt, at afskrivningsøvelser i så vid ud- strækning som muligt suppleres med andre mere varierede øvelser og opgaveformer, der skønnes at være egnede til at udvikle ortografisk sikkerhed og sans for sproglig sammenhæng hos eleverne.

Børnenes talesprog rummer mange ord, som ikke findes i stavelisten for det på- gældende trin. Det kan være hensigtsmæs- sigt, at læreren »samler« sådanne ord og hjælper børnene til i fællesskab at danne sætninger over dem på tavlen. Et sådant samspil mellem talesprog og skriftsprog bør fortsættes gennem de følgende skoleår til støtte for børnenes ortografi og sprog- forståelse.

b. Diktat.

Diktatøvelser bør sammen med afskriv- ningsøvelser indgå i undervisningen fra og med 3. skoleår.

Ordforrådet vil naturligt kunne tages fra stavelisterne, men stavevanskelige ord fra børnenes talesprog og fra læsebogen bør indgå i diktatøvelserne.

Forberedelse, formning og nedskrivning bør i 3. og 4. skoleår foregå gennem et nært samarbejde mellem børn og lærer.

Læreren vælger et vist antal ord, som

børnene skal lære at skrive rigtigt i løbet af timen, og skriver dem på vægtavlen. Ordene staves, bøjes og læses, så børnene ad både visuel og auditiv vej opfatter dem. Børn og lærer sætter i fællesskab ordene ind i sætninger, der skrives på vægtavlen. Når øvelsen er færdig her, kommer børnenes nedskrivning, der kan ske på følgende måde: Læreren læser nogle ord i sammenhæng, børnene læser efter i kor, læreren sletter det læste på tavlen, hvorefter børnene skriver. Når børnene er kendt med denne arbejdsform, kan de til afveksling få lejlighed til at skrive et forslag til den næste diktat som hjemmearbejde på grundlag af de nye staveord.

Afvekslende metoder, der kræver børnenes medvirken under diktatens udarbejdelse, kan stærkt anbefales, da arbejdsformen i modsat fald let kan blive stiv og ensformig, så børnene mister interessen.

Der bør i de følgende skoleår stadig gives øvelser i stavning, herunder stavelisdeling, og der bør ved siden af stavelisernes ordforråd øves i vanskelige, men almindeligt brugte ord, herunder enkelte fremmedord, der hyppigt bruges i tale-sproget.

Både almindelig tekstdiktat og orddiktat; kan anvendes. Den sidstnævnte form har visse fordele. Børnene kan helt koncentrere sig om enkelte ord, der dog må forekomme i naturlig sammenhæng, og man undgår at spille tiden ved nedskrivning af de mange småord, børnene i forvejen kender. For begge formers vedkommende gælder, at der forud må gå en grundig forberedelse af ordene.

Som afveksling kan det overlades til børnene selv at danne sætninger eller sætningsforbindelser eller en fortløbende tekst, hvori et antal staveord forekommer, en arbejdsform, der tillige er en udmærket sprogeøvelse.

En god form er endvidere opsamlingsdiktaten, hvor man på en let måde kan kontrollere, om eleverne har tilegnet sig svære ord fra diktater, genfortællinger og stile i et kortere tidsrum. Læreren opno-

terer ord, der har været stavet forkert (gerne på klassetavlen), og eleverne får at vide, at disse ord på en bestemt dag vil blive dikteret i en orddiktat.

Diktatøvelser kan være nyttige, men der bør advares mod alt for stærk og ensidig benyttelse af dem. Som prøve er diktaten udmærket, men den lærer kun i ringe grad eleverne selv at arbejde med stoffet.

Det er vigtigt, at eleverne arbejder med, når diktaterne rettes. Ofte bør læreren kun gøre opmærksom på fejlene - ikke skrive den rigtige form i elevernes hæfter. Et mærkesystem, som børnene er fortrolige med, kan her være nyttigt. Man kan undertiden med fordel lade eleverne rette hinandens opgaver parvis eller i grupper.

Det kan anbefales at lade eleverne indføre de rettede ord i et særligt hæfte. De svære ord kan da på ny tages frem og repeteres.

c. *Ordøvelser* (alfabetøvelser, bøjning, orddannelse).

Ordøvelser tager sigte dels på ortografien, dels på den indledende grammatikundervisning. Ved at iagttage ordenes form, danne nye former og nye ord føler børnene, at sproget er noget levende, som rummer mange muligheder; det er ikke blot en færdig tekst, som man mere eller mindre mekanisk får indøvet gennem afskrivning og diktat. Iagttagelserne fører til opstilling af en række ensartetheder, hvorved de almindelige regler inden for sproglæren udledes.

Alfabetøvelserne kan betragtes som hjælp med hensyn til at skabe overblik over børnenes første ordbog, stavelisten. Øvelserne skrider frem efter stigende sværhedsgrad, også med henblik på kommende læsestuearbejde.

Øvelsen kan sættes direkte i forbindelse med stavelisten, hvor en sådan anvendes. F. eks.: Find ordene efter buske, besked, breve, bager. Skriv dem i alfabetisk orden (banen, betyder, broen, by). På samme måde lader man børnene finde en række

ord, som egner sig for iagttagelse, f. eks. vedrørende navneordenes bøjningsendelser: mand, *manden*; konge, kongen; træ, *træet*; vindue, vinduer. Endelserne iagttages og understreges.

Ord, som egner sig for sammensætning, findes frem. Bindebogstaver iagttages og anvendes også i forbindelse med andre ord. Sammensatte ord deles i to eller flere ord. Bortfald af bindebogstav iagttages.

På et lidt senere trin behandles ord dannelse ved afledning. F. eks.: Dan afledte ord af følgende ord og endelser:

rig, ung, syg, alder. dom;
fornøje, begynde, forstå. else.

d. Stavelisteøvelser.

Som nævnt under ordøvelser kan stavelistens ord bruges ved indøvelsen af form-læren, men mest vil de nok blive anvendt i ortografisk øjemed. Her bør man ikke nøjes med at give 5-10 ord for som gloselektie, men indøve ordene i sætninger eller naturlige ordforbindelser. Hjemmearbejdet kan bestå i, at børnene indsætter ordene i andre naturlige forbindelser.

Opgaver af anden art er at lade børnene finde ord, som frembyder særlige vanskeligheder: stumt bogstav, dobbeltkonsonant o. l., skrive dem og afmærke problembogstaverne. Flerstavelsesord udvælges til stavelisedeling (opsamling af stavelser: resultat).

Også til stiløvelser kan stavelisten bruges. Efter direktivet: Find ordene efter . . ., udvælges en del ord fra samme forestillingskreds. De indøves ortografisk og bruges så som støtteord i en stil. F. eks. findes følgende ord: fætter, solskin, skoven, skovbunden, blomster, jord, bær, buket, egn, gran, sprang, hurtigt. Stilen kan se således ud:

I går var min fætter og jeg i skoven. Det var dejligt solskin, og skovbunden var fuld af blomster. Vi plukkede en stor buket og fandt også nogle jordbær. De smagte godt. I en høj gran så vi et egn. Det blev bange og sprang hurtigt over i et andet træ.

2. Sprogformning.

a. Spørge stil.

Hensigten med at anvende spørgestile er at opøve eleverne i at nedskrive svar i én eller flere udformede sætninger. På begyndertrinnet bør spørgsmålene være stillet således, at udformningen af svarene ikke volder vanskelighed, ligesom de bør indeholde oplysninger til brug ved svarene. Samtidig indøves brugen af sætningsbindeord og overgangsudtryk.

Efterhånden gøres stilene sværere og forsynes med en anvisning på at fortælle videre ud fra den tankegang, som har formet sig under besvarelsen af spørgsmålene. F. eks. kan en spørgestil om en skoledag slutte med opgaven: Fortæl noget om frikvartererne! Flerved peger linjen i spørgestilene frem mod den egentlige stilskrivning.

b. Genfor tælling.

Børnenes sproglige initiativ i de første 2 skoleår bør så vidt muligt fastholdes og udvikles i de efterfølgende skoleår, så deres glæde ved at skrive bevares og styrkes.

En forudsætning herfor er, at deres selvstændige kunnen og interesse for at meddele sig gennem frie øvelser hæmmes mindst muligt af krav fra skolen om forud fastlagte arbejdsformer og emner.

Det er dog nødvendigt, at læreren hjælper de børn, der mangler stof, og som har besvær med at forme sproget.

I 4. skoleår kan genfortælling indøves i en lempelig form ved siden af det frie arbejde, så der dannes en jævn overgang til den mere indholdsbundne fortælling. Retelse af børnenes skriftlige arbejder bør ske med varsomhed og i en positiv form.

Indøvelse af genfortællingen kan ske af flere veje.

Efterhånden som børnene magter det, skiftes de til - evt. efter forberedelse hjemme - at fortælle en lille historie (oplevelse) for deres kammerater. Der kan derefter

samtale om fortællingen, så indholdet ordnes, før børnene skriver.

Børnenes medvirken ved valg af fortælling stimulerer deres lyst til at skrive og til selv at fortælle.

Til afveksling kan læreren fortælle historien, der, hvis den egner sig, kan genfortælles af børnene i jeg-form. Børnene kan også selv læse historien, som de derefter skriver. Dette vil tillige være en øvelse i læsning med forståelse.

Der må ikke stilles krav om ordret gengivelse. Det vigtigste er, at børnene anvender deres egne udtryk i en brugbar sprogform.

Som støtte for børnene kan læreren evt. skrive begyndelsen af de enkelte perioder op på tavlen. Herved øges tillige brugen af punktum og overgangsord.

I løbet af 4. og 5. skoleår bør børnene opøves i at skrive en let fortælling på egen hånd, når læreren har læst den én eller to gange.

Genfortællingsopgaverne bør være afvekslende i indhold, af stigende sværhedsgrad og udformet i et godt sprog.

Genfortællingen kan være et brugbart middel til at opøve en sproglig færdighed, der kan medvirke til at give en vis flugt over fremstillingen. Stoffet er givet, og børnenes opmærksomhed kan udelukkende samle sig om fortællingens form.

Dette arbejde er imidlertid i hovedsagen reproduceret og opøver og udvikler ikke i tilstrækkelig grad barnets anlæg for den selvstændige udtryksform, der blev indøvet i de første skoleår, og som stadig gennem alle årgange er en frugtbar arbejdsmetode.

Genfortællingen bør derfor bruges med et vist mådehold.

c. Læsestil og referatstil.

Læsestil opfattes ofte som en skriftlig øvelse på grundlag af en tekst, der læses stille af børnene og derefter gengives. I begyndelsen vil det dog være rimeligt at tage læsestil som en klasseøvelse, hvor læreren

læser teksten højt som ved genfortælling. Derefter sikrer man sig, at børnene har forstået indholdet, og udarbejder en disposition i form af afsnitoverskrifter. Øvelsen indbyder naturligt til en påvisning og eventuel nedskrivning af indlednings- og overgangsudtryk under de forskellige afsnit. Senere kan det overlades til børnene selv at inddele teksten og mærke sig indlednings- og overgangsudtrykkene, uden at de dog skal være bundne af udtrykkene i teksten. Læsestil bør mere opfattes som en øvelse i at forme sproget end som en hukommelsesprøve.

Ved læsestil tilsigtes en gengivelse af omtrent samme omfang som den forelagte tekst. Ved referatstil går opgaven derimod ud på at sammendrage en længere tekst i kort og sluttet form, uden at grundtankerne i teksten går tabt.

I det praktiske liv er det af stor værdi, at man kan nedskrive en meddelelse, et referat af et foredrag, indlæggene i en diskussion eller hovedindholdet af en beretning eller en læst tekst, ligesom det i skoletiden er vigtigt for udbyttet i de allerfleste fag, at eleverne vænnes til at fastslå hovedpunkterne og skelne mellem væsentligt og mindre væsentligt. Dette gør sig bl. a. gældende ved lektielæsning i almindelighed, udvidet læsning og emnearbejde samt ved udarbejdelse af stil og elevforedrag.

Ud fra den betragtning, at referatstilen er en vanskelig stilform, påbegyndes arbejdet med den normalt først i hovedskolens ældste klasser, og da det er en almindelig erfaring, at elevernes resultater på disse trin ofte er meget utilfredsstillende, anvendes referatstilen i almindelighed kun i meget ringe udstrækning og udskydes ofte helt til fordel for lettere og mere indarbejdede stilformer.

Der er imidlertid grund til at fremhæve, at det ud fra det ovenfor anførte i høj grad vil være motiveret at give øvelser i at referere en mere fremtrædende plads i undervisningen, end de hidtil har haft. Et af midlerne, men vel nok det sværeste, er referatstilen. Men man må gøre sig klart, at

et tilfredsstillende resultat af arbejdet med denne stilform på de ældste klassetrin næppe vil kunne nås, medmindre referatstilen bliver slutstenen på et grundigt forberedende arbejde, der må påbegyndes allerede på et ret tidligt klassetrin gennem særlige efter børnenes alderstrin og forudsætninger afpassede grundlæggende øvelser - mundtlige såvel som skriftlige - i at »referere« og skelne mellem væsentligt og mindre væsentligt.

d. Billedstil.

Billedstil kan være et velegnet middel til at udvikle børnenes selvstændige skriftlige udtryksform. Specielt kan billedstilen ofte med held anvendes til elever, der har svært ved at komme i gang, når de skal skrive fri stil.

Opgaven består i, at eleven — på grundlag af et forelagt billede, der illustrerer en situation, eller en billedserie, der giver et handlingsforløb - på egen hånd skal udarbejde en stil, hvis emne og indhold er bestemt af billedmaterialet. Målet er ikke, at der skal gives en nøjagtig redegørelse for billedindholdet i detaljer. Billederne skal kun virke »inspirerende« og igangsættende, og eleven bør være fuldstændig frit stillet med hensyn til emnets behandling og må meget gerne i den skriftlige fremstilling gå ud over de rammer, der er sat af billedets indhold eller billedseriens handlingsforløb.

I forskellige dag- og ugeblade kan der findes en del billedserier af en sådan kvalitet, at de er anvendelige, når den ledsagende tekst klippes fra.

Billedstil kan også være en øvelse i dramatisering, idet eleverne i stedet for at skrive »stil« om handlingsforløbet i en billedserie kan indsætte en dialog. Mange gange vil dette være lettere for de svagere elever.

Stilen kan evt. illustreres, enten ved indklæbning af de anvendte billeder eller med elevens egne tegninger.

e. Fri stilskrivning.

Den frie stilskrivning bygger på barnets umiddelbare trang til at meddele sig til andre og imødekommer dets naturlige behov for aktivitet og selvvirksomhed.

Praktiseret efter sin hensigt: at stimulere og udvikle barnets lyst til at skrive om noget, der optager det, kan fri stilskrivning desuden skabe et fortroligt forhold mellem lærer og elev og give læreren et værdifuldt personligt kendskab til det enkelte barn, hvad det er optaget af, og hvad der rører sig i det.

Det er vigtigt, al: arbejdet med fri skriftlig fremstilling, der byder på rige muligheder på de i dette afsnit omhandlede klassetrin, allerede - som beskrevet foran - så småt er begyndt i de første skoleår, og at eleverne i vid udstrækning er vænnet til og fortsat får lejlighed til fri mundtlig fremstilling.

Det må endvidere understreges, at det er af altafgørende betydning, at arbejdet med fri stilskrivning bliver så interesse- og lystbetonet for eleverne som vel muligt, og derfor bør det i hvert fald i begyndelsen være ubetinget frivilligt i enhver henseende.

Først når alle eleverne efterhånden er kommet i gang med selv at skrive, må der nu og da, men næppe for ofte, stilles krav om, at alle inden for en bestemt tidsfrist skriver noget.

Læreren bør regelmæssigt opmuntre eleverne til at skrive, når de har hørt, set eller oplevet noget, der har optaget dem.

De »stile«, eleverne frivilligt skriver hjemme, er ofte de bedste. Såfremt arbejdet skal gøres på skolen, bør eleverne forud være indstillet på det, så de har haft mulighed for og tid til at overveje, hvad de vil skrive om. Har børnene svært ved selv at finde et emne, må læreren træde til med opmuntrende forslag.

Valget af emner bør ikke begrænses, f. eks. af et krav om udelukkende at skrive om selvoplevede hændelser. Rene fantasi-stile bør fuldt ud accepteres.

Eleverne bør have lejlighed til at illu-

strere disse stile, idet man dog især på de højere klassetrin bør undgå, at denne del af arbejdet bliver for tidsrøvende.

Det er særdeles vigtigt og afgørende for børnenes indstilling til denne disciplin og dermed for de resultater, der vil kunne nås, at læreren virkelig har - og viser - interesse for elevernes frie skriftlige frembringelser, hvor ufuldkomne og mangelfulde de end måtte være til at begynde med.

Dette betyder ikke, at læreren skal undlade at gøre opmærksom på fejl eller mangler, men eleven må fornemme, at læreren først og fremmest har blik for arbejdets positive sider og påskønner dem efter for-tjeneste. Lærerens kritik må fremfor alt ikke på nogen måde virke sårende, og den bør derfor være varsom og positiv, ligesom den bør være afpasset efter den enkelte elevs forudsætninger og muligheder og begrænse sig til ganske få og i det enkelte tilfælde væsentlige forhold, så at eleven ikke blot bevarer lysten til at skrive, men også føler sig tilskyndet til at gøre det bedre næste gang. Eleverne bør efterhånden vænnes til at anvende en ordbog under udarbejdelsen, men ortografiske problemer må ikke blive dominerende. Det indholdsmæssige og udviklingen af den sproglige fremstilling bør være hovedsagen.

Oplæsning for klassen af disse frie stile, efterfulgt af en samtale om den enkelte stil med fremhæven af dens fortrin og nænsom kritik af dens mangler, kan, hvis børnene er vænnet hertil fra begyndelsen, på en yderst frugtbar måde udvikle deres sans for, hvilke forhold af sproglig og indholdsmæssig art der er afgørende for, om den enkelte »stil« er mere eller mindre god, og om stilens kvalitet skyldes det ene eller det andet forhold. Selv om denne form for stilgennemgang normalt forløber fuldt tilfredsstillende for flertallet af elever, må man være opmærksom på, at der i alle tilfælde skal udvises megen varsomhed, specielt over for mere nærtagende og følsomme elever.

f. *Fristil* (stile med opgivet emne).

Når eleverne gennem øvelser som spørge-stil, billedstil, læse- og referatstil samt frie opgaver har opnået øvelse i at forme sproget og sætte tegn, skulle de kunne magte almindelig stilskrivning, dvs. behandle et opgivet emne skriftligt.

Den første betingelse for, at de kan magte denne opgave, er, at de får øvelse i at gøre sig klart, hvad opgaven omfatter, for derefter at ordne stoffet i en rimelig rækkefølge. Disse krav opfyldes lettest ved opgaver, som *bygger på elevernes selvoplevelser*, idet stoffet her er til stede og ordningen er givet i den kronologiske rækkefølge. At denne opgavetype tillige er umiddelbart interessebetonet, tjener til at vedligeholde elevernes lyst til at fortælle.

Ved den mere bundne type, hvor alle skal behandle det samme emne, må læreren forberede opgaven gennem samtale med efterfølgende opskrivning på klassetavlen af elevernes forslag, som skrives i den rækkefølge, de bliver stillet. Derefter ordnes stoffet i punkter på grundlag af opgavens natur.

De første eksempler kan med udbytte udarbejdes i fællesskab og skrives på klassetavlen. Uden at forfalde til formalisme og kun i oplagte tilfælde kan man her lære eleverne at forme en indledning og en afslutning.

3. *Tegnsætning.*

Punktum er langt det vigtigste skille tegn, og det vil være naturligt at arbejde særlig meget med indøvelsen af dette tegn i 3.-7. skoleår. Opgaven er imidlertid vanskelig, fordi der ikke findes faste regler for anvendelsen af punktum. Læreren må appellere både til børnenes øre og deres forståelse af teksten. Man bør i de første frie skriftlige øvelser sigte imod at indøve et sprog med mange korte perioder og hyppige linjebrud. Senere sigter man bevidst mod den mere varierede og smidige stil med stærkere brug af bisætninger og overgangsort.

Brugen af komma efter det grammatiske princip indøver man lettest ved hjælp af særlige øvelser i sætningsanalyse.

Diktater med klar og simpel sætningsbygning er fortrinligt egnede til øvelser i kommasætning allerede på begyndertrinnet. Det er en selvfølge, at der ved den første indøvelse i tegnsætning må gøres flittig brug af klassetavlen. Det gælder i begyndelsen om at lære børnene at finde udsagnsled og grundled. Senere opøver man deres sans for, hvad der naturligt hører sammen i en sætning. Ved de første års undervisning kan systemet »kryds og bolle« under sætningens to hovedled være nyttigt, men der advares mod at bruge det for højt op i klasserne. Man bør udvikle fornemmelsen for det rigtige så tidligt som muligt, og først i 6. og 7. skoleår bør en mere systematisk sætningsanalyse gennemføres. Semikolon, spørgsmålstejn, udråbstegn, kolon og anførselstejn kan man indøve lejlighedsvis.

Foretrækker man pausekommatering, må man anvende en anden fremgangsmåde, men man må drage omsorg for, at der arbejdes med hensigtsmæssige øvelser, som lader princippet for kommatering træde klart frem.

Ved bedømmelsen af skriftlige prøver bør kommatering ikke tillægges for stor vægt.

4. *Skriftlig dansk og det praktiske livs opgaver.*

Når eleverne forlader skolen, stilles de naturligtvis ikke alle over for de samme krav med hensyn til færdighed i skriftlig behandling af modersmålet. Dog er der visse skriftlige arbejder, som alle før eller senere får brug for, f. eks. udfyldning af adressekort, postanvisning og postopkrævning. Skrive- og danskundervisning kan her gå hånd i hånd, og læreren får god lejlighed til at indprente det nyttige i at have en smuk og tydelig håndskrift og god orden.

Man bør anvende originale blanketter ved udfyldning af adressekort m. v.

De forskellige former for brevet: private breve, ansøgninger, indlæg på annonce m. m., gennemgås.

Det kan være nyttigt at give eleverne en disposition for en ansøgning som følgende:

1. Indledning (henvisning til annonce el. lign.).
2. Oplysning om alder, sundhed m. v.
3. Oplysning om uddannelse.
4. Oplysning om tidligere beskæftigelse.
5. Henvisning til bekræftet afskrift af anbefalinger.
6. Slutning med navn og adresse.
7. Udskrift på kuvert.

C. *Sprogiagttagelse.*

Formålet med sprogiagttagelse er at udvikle elevernes sprogforståelse og deres mundtlige og skriftlige fremstillingsform, at støtte stavefærdigheden og - på de senere klassetrin - at danne et elementært grundlag for den sproglære, der er nødvendig i fremmedsprogundervisningen.

Ordet sprogiagttagelse er valgt med overlæg for at understrege, at det væsentlige i denne undervisning bør være en aktiv iagttagelse af sproglige og grammatiske forhold.

Sproglære bør ikke have et mål i sig selv. Det bør udelukkende være de formål, denne disciplin skal tjene: ortografi og fremstillingsform, der bliver bestemmende for undervisningens tilrettelæggelse og omfang og for, hvilke af sproglærens elementer der bør behandles særlig indgående, og hvilke grammatiske begreber der må skønnes at være af så væsentlig betydning, at de bør læres af alle elever. Det bør i alle tilfælde undgås, at der i undervisningen som alment lærestof inddrages begreber og inddelinger, der kun er af rent teoretisk interesse eller udelukkende er traditionsbestemt.

Udgangspunktet for arbejdet med sproglærens enkelte elementer bør så vidt mu-

ligt være motiverede og interessebetonede iagttagelser af det talte og skrevne sprog, og disse iagttagelser med deraf følgende »opdagelser«, hvoraf der evt. vil kunne udledes visse elementære regler for sproget, bør være undervisningens hovedsag, mens arbejdet med formelt bestemte øvelser og mekanisk tillærte bøjningsmønstre bør indskrænkes mest muligt.

Undervisningen i sprogiagttagelse bør tilrettelægges således, at eleverne får lejlighed til at beskæftige sig med et afgrænset grammatisk område, der svarer til deres alder og udviklingstrin, således at iagttagelserne koncentrerer sig om et enkelt forhold ad gangen (f. eks. under navneord: n- og t-ord). Det er betydningsfuldt, hvis eleverne kan få en fornemmelse af, at det er dem selv, der gør de »opdagelser«, iagttagelserne lægger op til. Derefter kan det være formålstjenligt i egnede tilfælde at lade eleverne få lejlighed til at fæstne den således erhvervede viden ved at anvende den igennem mundtlige og evt. skriftlige øvelser (selv at finde ord af de kendte typer og ordne dem efter fællestræk). Når en vis færdighed i at anvende den erhvervede viden er opnået, kan den søges formuleret i en almindelig regel, hvis det ikke allerede er sket spontant på elevernes egen foranledning.

Arbejdet må så vidt muligt være lystbetonet, og det bør derfor ikke lægges i for skematiske rammer m. h. t. hyppighed og varighed. Er interessen vakt, kan der arbejdes intenst i et længere sammenhængende tidsrum, der så kan afbrydes i en periode, så det lærte får tid til at »sætte« sig, indtil der igen er baggrund for at tage fat på noget nyt.

Læreren bør naturligvis have en vis plan for undervisningen, men den bør dog ikke være fastere, end at børnenes egne iagttagelser og interesser er medbestemmende for forløb og indhold.

En inddeling af det stof, der naturligt kan gøres til genstand for iagttagelser, kan i hovedsagen se ud som nedenfor beskrevet, idet de anførte sproglærelementer

ikke må tages som en rettesnor for den rækkefølge, hvori de skal behandles i undervisningen, eller opfattes, som om alle de nævnte forhold skal medtages og hver især have samme indgående behandling. Klassens standard vil bl. a. være bestemmende for omfanget; f. eks. vil det være rimeligt at behandle stoffet mere dybtgående og at søge at inddrage et større område i b- end i a-klasser.

Det må understreges, at det i alle tilfælde er særdeles vigtigt, at de for undervisningens formål væsentligste forhold får en så indgående (og evt. flere gange gentagen) behandling, at de virkelig erkendes og fæstner sig.

lagttagelsesområde:

3.-5. skoleår. Navneord, herunder egenavne, n- og t-ord, ental og flertal, bestemthed. Udsagnsord, herunder at-form, nutid og datid og de to tillægsformer.

Tillægsord, herunder -e- og -t-form og gradbøjning.

Personlige stedord. De henførende stedord *som* og *der*.

De almindeligst anvendte forholdsord og bindeord.

Orddannelse ved sammensætning og afledning.

Analyse: udsagnsled og grundled.

6. og 7. skoleår. Det tidligere lærte holdes ved lige og fæstnes og udvides med navneordenes s-form (ejefald), udsagnsordenes bydeform og evt. handle- og lideform.

Henførende stedord og ejestedord. Spørgende, påpegende og ubestemte stedord.

Forholdsord og bindeord behandles mere indgående end på første trin.

Analysen udvides med genstandsled, forholdsordsled, hensynsled og omsagnsled til grundled.

Under sætningslæren behandles hoved- og ledsætning (bisætning).

Det ovenfor anførte må ikke opfattes som kundskabsmæssige mindstefordringer, der angiver, hvad alle bør lære. Der vil

være elever, som let og ubesværet og med stor appetit tilegner sig hele den ovennævnte terminologi *) og mere til, og de bør naturligvis opmuntres hertil, men det vil være urealistisk at forvente og i alle tilfælde urimeligt at forlange, at alle skal kunne nå så vidt. Kravene bør i det enkelte tilfælde afpasses efter såvel klassens almindelige standard som ikke mindst efter den enkelte elevs forudsætninger og muligheder. Medens det f. eks. med henblik på ortografien vil være hensigtsmæssigt og naturligt, at alle elever er vænnet til at finde »stammen« af ord, der volder vanskeligheder, og at alle kan afgøre, om et udsagnsord i en given sammenhæng er i nutids- eller at-form osv., vil det være urimeligt, at alle elever skal besværes med mere krævende distinktioner, ligesom omfanget af sætningsanalysen for de enkelte elever bl. a. må være bestemt af, om de deltager i en sprogundervisning, der har videre sigte eller ej.

En vurdering af det udbytte, den enkelte elev har fået af undervisningen i sprog-iagttagelse, vil ikke kunne foretages på grundlag af en grammatisk øvelse eller antallet af mekanisk tillærte begreber, men udelukkende efter, i hvor høj grad det behandlede stof har nedfældet sig og sat sig spor m. h. t. ortografisk færdighed og fremstillingsform i elevens praktiske brug af sproget, skriftligt såvel som mundtligt.

D. Skolebiblioteket i danskundervisningen.

I intet af skolens fag er tilknytningen til skolebiblioteket så betydningsfuld som i faget dansk.

Allerede fra 2. skoleår eller slutningen af 1. skoleår bør der i børnenes klasseværelse være et godt udvalg af bøger til selvstændig læsning, jf. kapitel 28.

Indføring i skolebiblioteket. Når børnene har nået en sådan grad af læsefærdig-

hed, at de kan begynde at bruge bøger på mere selvstændig vis - for flertallets vedkommende vel i 4. skoleår - må dansk-læreren give sine elever den orientering og beskedne praktiske øvelse, som er nødvendig, for at de kan udnytte skolebiblioteket på fornuftig måde.

Forberedende øvelser i bøgernes brug bør almindeligvis indledes i 3. skoleår. Som nævnt under »Ordøvelser« kan alfabet-øvelser drives således, at de peger direkte hen imod en senere benyttelse af biblioteket. Sådanne øvelser kan være både mundtlige og skriftlige, og staveliste, skoleord-bøger, læsebøger m. v. afgiver fortrinligt materiale. Når børnene har opnået sikkerhed i alfabetet, kan man gå over til registerøvelser. Det vil med henblik herpå være ønskeligt at have classesæt af bøger med titel-, forfatter- og emneregister. Først senere, almindeligvis i 5. skoleår, bør man opøve børnene i at bruge et kartotek. Hermed begynder da den egentlige indføring i skolebiblioteket, som bør varetages af dansk-læreren, evt. med bistand af skolebibliotekaren.

Børnene bør have en orientering om bøgernes opstilling, ordensregler, åbningstider m. m. Man kan i beskedent omfang give dem forskellige opgavetyper af rent teknisk art. Hvis man ikke bliver ved for længe, vil den slags øvelser i regelen mere eleverne. Det kan blive en sport at opnå hurtighed og sikkerhed i at finde en bestemt bog, en bestemt oplysning osv. Det må dog understreges, at denne rent formelle træning kun bør drives i ganske få timer. Den bør opfattes af eleverne som en nyttig øvelse, der gør det lettere for dem at bruge biblioteket.

I børnenes egentlige arbejde med bøgerne er dansk-læreren den centrale skikkelse. Det beror i høj grad på hans indsats og forståelse af opgavens betydning, om børnene får en positiv, ligegyldig eller negativ indstilling til bøger og læsning i det hele taget.

Gennem en systematisk tilrettelagt læseundervisning må han lære børnene at læse

*) Med de anførte betegnelser har udvalget ikke taget stilling til terminologien. Dette spørgsmål påtænkes behandlet i 2. del af betænkningen.

med forståelse (jf. side 52 i afsnittet om stillelæsning). Man bør ved arbejdet med bøgerne i skolebiblioteket vogte sig for alt for meget skriftligt arbejde. Det er tidsrøvende og vil ofte af børnene føles som en byrde, hvis det overdrives. I det hele taget må det være den *oplevelse*, børnene får gennem læsningen, der skal være hovedsagen. Øvelserne må blive absolut underordnede, og man må aldrig ved utidig indblanding ødelægge børnenes spontane glæde over en spændende eller morsom fortælling.

Udlånet. Det er af den største betydning, at dansklæreren og skolebibliotekaren er i snæver kontakt, når børnene skal til at benytte skolebibliotekets udlånsafdeling, sædvanligvis i 3. eller 4. skoleår, alt efter det enkelte barns læseudvikling. Der vil altid være børn i en klasse, der trænger til særlige hensyn, hvis de skal få glæde af bekendtskabet med skolebiblioteket.

Dette gælder især de svage læsere. Det er al afgørende vigtighed, at de ikke går i gang med for vanskelige bøger og derved hæmmes i deres læselyst.

Også nervøse børn eller børn med tilpasningsvanskeligheder kan det være nødvendigt at være opmærksom på.

Ivrige læsere af kulørte serieblade bør både dansklæreren og skolebibliotekaren holde øje med. Det kan være en smuk opgave at få dem til at forstå, at »rigtige« bøger ikke behøver at være kedelige, og at skolebiblioteket også har bøger, der kommer dem ved.

Opgaver i læsestuen. Det vil være naturlige, at dansklæreren i endnu højere grad end andre faglærere benytter skolebiblioteket i sin undervisning.

Litteraturundervisning kan lægges således til rette, at eleverne vænnes til at søge oplysninger uden for læsebogen gennem skolebibliotekets bøger, hvorfor undervisningen af og til bør foregå på læsestuen, hvor eleverne selv kan finde frem til sagligt nødvendige oplysninger om teksten og dens baggrund, f. eks. forfatterens biografiske data, værkets tilblivelse og place-

ring, vanskelige ord, historiske og geografiske forhold, i stedet for altid at få dem direkte enten af læreren eller i en kommenteret tekststudgave.

Det er vigtigt, at udlånsbiblioteket indeholder de forfattere og værker, som eleverne i de højere klasser har fået interesse for gennem litteraturtimerne, eller som de har fået opgaver i til hjemmeforberedelse.

Ved den *skriftlige* behandling af modersmålet kan læsestuen være til megen hjælp. Når dansklæreren giver stilopgaver, vil han ofte kunne formulere disse således, at eleverne kan finde oplysninger om emnerne på læsestuen.

Under udarbejdelse af læsestile og referatstile kan man have god nytte af skolebibliotekets bogsæt.

Fritidslæsning. Hvad børn i deres fritid læser, er af overordentlig stor betydning både for læsefærdigheden, ordforrådet, den almene orientering og hele deres personlige udvikling. Derfor må dansklæreren interessere sig for børnenes fritidslæsning, men ikke på den måde, at en pædagogisk pegefinger ved enhver lejlighed er til stede. Læreren opmuntring til fritidslæsning må ske med fornøden takt. Det må aldrig glemmes, at børnenes fritid er deres egen, og enhver form for tvang, direkte eller indirekte, vil være i strid med den frie læsnings karakter.

Perspektivet. Arbejdet i skolebiblioteket danner på en naturlig måde afslutning på skolens målbevidste opdyrkelse af læsningens mangeartede arbejdsområder.

Perspektivet i dette arbejde peger imidlertid langt ud over skoletiden. Der bør gå en lige vej fra barnets første ABC gennem arbejdet med bøgerne på klassen og i skolebiblioteket til voksenbiblioteket.

Dansklæreren og skolebibliotekaren må ikke glemme, at det primære formål med deres arbejde må være at give eleverne interesse for god læsning og forudsætning for på egen hånd at kunne læse en bog med glæde og udbytte.

Om skolebiblioteket i øvrigt se kapitel **28.**

8. og 9. klasse.

Mundtlig dansk.

Undervisningen i mundtlig dansk i 8. og 9. klasse er en naturlig fortsættelse af arbejdet i det foregående skoleår og omfatter i det væsentlige de samme elementer, som er beskrevet i afsnittet om 3.-7. skoleår.

Mundtlig fremstilling.

I det praktiske liv er det af stor betydning at kunne meddele sig mundtligt til andre i et naturligt, klart og tydeligt sprog, og det er derfor i særlig grad motiveret, at undervisningen også på disse klassetrin omfatter øvelser i mundtlig fremstilling.

Øvelserne kan fortsat bestå i samtale (herunder evt. telefoning), oplæsning, referat, fri mundtlig fremstilling, dramatisering o. l., ligesom de enkelte elevs præstationer stadig væk lejlighedsvis kan gøres til genstand for drøftelse af fortrin og mangler, idet en sådan kritik dog fortsat bør lægge hovedvægten på de positive træk, så den ikke kommer til at modvirke det egentlige formål med denne undervisning: at vænne eleverne til en naturlig og ugenert optræden.

På disse klassetrin kan elevforedrag, redegørelser for virksomhedsbesøg, »anmeldelser« af bøger, film og fjernsyn, drøftelse af samfundsmæssige og etiske spørgsmål, der kan formodes at have umiddelbar interesse for eleverne, samt af mere personlige problemer, der optager dem, med stort udbytte inddrages i undervisningen, der ligeledes kan omfatte diskussioner om aktuelle spørgsmål, bl. a. med udgangspunkt i avislæsning og aflytning af radioudsendelser. For at få så mange af eleverne som muligt draget aktivt ind i dette arbejde kan det være hensigtsmæssigt af og til at lade de indledende drøftelser foregå i mindre grupper, der hver for sig aflægger rapport. Sådanne diskussioner kan - foruden at tjene det egentlige formål - gøre eleverne fortrolige med de simpleste møderegler (herunder dirigentens beføjelser og pligter o. l.) samt medvirke til en elementær for-

ståelse af, hvorledes demokratiske beslutninger bliver **til**.

Læsning.

Læseundervisningen fortsættes efter de for 3.-7. skoleår angivne retningslinjer, idet der dog naturligvis stilles noget større krav til elevernes formåen.

Læsestoffet bør være bestemt af de i afsnittet om læsetekster side 53 f. anførte hovedsynspunkter. Det vil dog være ønskeligt, at tekster, der belyser menneskers livsvilkår under andre himmelstrøg, eller som på anden måde kan medvirke til øget forståelse for almenmenneskelig samhørighed, kan medtages i noget større udstrækning end i de foregående klasser. Det vil endvidere være naturligt i rimeligt omfang at supplere med ikke-skønlitterære tekster, som — foruden at være alment oplysende — har til formål at give eleverne et sagligt stof som bidrag til overvejelser inden for områder, der har væsentlig betydning for deres egen tilværelse eller for forståelsen af vor tid.

Uanset hvilke arter af tekster det drejer sig om, bør hovedkravet være, at indholdet fængsler og interesserer eleverne og stimulerer deres læselyst.

Læreren bør lejlighedsvis, bl. a. ved oplæsning af hele værket eller dele deraf, gøre eleverne bekendt med litteratur uden for læsebogen, herunder egnede børne- og ungdomsbøger, ligesom man fortsat bør udnytte alle muligheder, bl. a. gennem klasse- og skolebibliotek, for at opmuntre eleverne til fri, selvstændig læsning. Udviklingen af læselysten er også på disse trin læseundervisningens hovedformål, og det vil være overmåde ønskeligt, om eleverne i skoletiden får læseinteresser, der kan føre over i en værdifuld og udviklingsfremmende udnyttelse af deres fritid. De unges behov for handlingsmættede og farverige skildringer bør her kunne imødekommes.

På disse klassetrin vil det endvidere i særlig grad være af betydning, at eleverne

fortsat gennem avislæsning, aflytning af radiodiskussioner o. l. vænnes til en personlig vurdering af fremsatte påstande, således at de i nogen grad får mulighed for at skelne mellem på den ene side det sagligt underbyggede og neutralt oplysende og på den anden side det, der - tilsigtet eller ubevidst, men ofte i en besnærende og tilforladelig form - er vildledende, ligesom eleverne bør vænnes til at være på vagt over for fremstillinger, der ofte ved brug af særlige sproglige virkemidler tjener propagandistiske formål.

Skriftlig dansk.

I 8. og 9. klasse bygges der videre på de øvelser, som eleverne er fortrolige med fra de foregående klasser. Ikke mindst vil det være nødvendigt at sikre sig, at ortografien stadig holdes ved lige gennem regelmæssigt tilbagevendende træningsøvelser.

Det kan derfor anbefales, at to timer om ugen får betegnelsen træningstimer. Arbejdet i disse timer kan uden at miste sit faste sigte tilrettelægges som forskellige former for diktat, ordøvelser (ordbøjning, sammensætning, afledning) og tegnsætningsøvelser, specielt anvendelse af punktum.

I øvrigt arbejdes der videre med genfortælling, læse- og referatstile samt stile over opgivne eller selvvalgte emner.

Med hensyn til læsestueopgaver kan det anbefales, at eleverne nu og da får lejlighed til at arbejde i grupper med egnede opgaver. I øvrigt henvises til omtalen side 62 f. samt kapitel 28.

Mellem de mange muligheder, der foreligger med hensyn til valgfri fag, har dansk de bedste betingelser for at være et centralfag. Her kan f. eks. peges på den nøje forbindelse, der kan etableres med maskinskrivning, på værdien af, at eleverne har lært at nedskrive resumé, referat, arbejdsanvisning o. l., således at faglærerne kan bygge herpå.

Eleverne bør vænnes til at nedskrive et kort referat af lærerens fortælling og gøre

notater i forbindelse med drøftelse af et emne.

Udarbejdelse af elevforedrag er en udmærket øvelse i at skrive klart og naturligt i et sprog, der ligger talesproget nær. Erhvervsorientering, virksomhedsbesøg o. l. giver anledning til udformning af skriftlige arbejder, hvis praktiske værdi er indlysende for eleverne.

Såfremt de ikke inden udgangen af 7. skoleår har fået øvelse i at udfylde blanketter fra offentlige institutioner, opstilling af regninger og udfyldning af arbejdssedler, bør eleverne have adgang til arbejde af denne art. Her er et område, hvor der kan etableres et nært samarbejde mellem dansk og skrivning til gavn for begge fag.

Såvel ved afslutningen af 8. som 9. klasse foreslår udvalget afholdt prøver afpasset efter de to klassetrins forudsætninger. De prøver, der bedst svarer til formålet, er:

1. Diktat.
2. Referatstil eller fristil efter den enkelte elevs frie valg.

Dersom begge prøver i skriftlig dansk afholdes samme dag, bør der mellem prøverne være en pause på mindst $\frac{1}{2}$ time.

Til diktaten gives V2-I time. Resultatet påføres afgangsbrevet under retskrivning. Bedømmelsen af årets arbejde i retskrivning må ikke ensidigt være baseret på de i årets løb skrevne diktater, men bør være udtryk for elevens ortografiske færdighed i almindelighed, således at også andre former for skriftligt arbejde tages ligeligt i betragtning.

Referatstilen skrives på grundlag af en klart disponeret tekst, der ikke frembyder særlige forståelsesvanskeligheder.

Ved fristil gives der eleven valg mellem 3-4 emner, hvoraf ét kan være erhvervsbetonet. Som udgangspunkt kan anvendes tekster, hvori der er redegjort for en bestemt situation, der danner grundlag for elevernes behandling og vurdering af emnet, eller billedmateriale, ligesom også andre muligheder for at engagere eleverne og

forsyne dem med konkret stof kan komme i betragtning.

Det er en selvfølge, at ordbog må benyttes såvel ved referatstil som ved fristil.

Efterhånden som forholdene gør det mu-

ligt, vil også bøger fra skolebibliotekets læsestue kunne anvendes som hjælpemidler ved et emnes behandling.

Til besvarelse af stilopgaven gives 3-4 timer.

Realafdelingen.

A. Mundtlig dansk.

Eleverne er gennem læseundervisningen i de 7 første skoleår gradvis opøvet i oplæsning og beherskelse af et rimeligt ordforråd. De er vænnet til at disponere et stof, at finde detaljer og søge overblik, at følge et handlingsforløb og at skelne mellem væsentligt og uvæsentligt i en fremstilling, ligesom de er øvet i på egen hånd at gengive indholdet af en tekst i sammenhæng og med god forståelse.

Det er vigtigt, at dansklæreren gennem alle realklasserne fortsætter med disse øvelser og supplerer dem med andre, afpasset efter elevernes modenhed og alderstrin.

Mundtlig fremstilling.

Elevernes fortælleglæde bør stadig komme til udfoldelse. Diskussioner, fortælling af oplevelser, dramatiseringer, elevforedrag og »anmeldelser« af bøger, teaterstykker, film m. m. bør have en god plads i undervisningen. Evnen til at give en ordnet, sammenhængende og tydelig *mundtlig* fremstilling i et naturligt og smukt sprog har mindst lige så stor betydning i det praktiske liv, som det har at kunne fremsætte sine tanker skriftligt i en rigtig og veldisponeret sprogform. Elevernes kritiske sans kan og bør opøves, således at fraser og banaliteter undgås, hvilket i høj grad vil få indflydelse også på de skriftlige arbejder. Eleverne må lære at skelne mellem den oprindelige og ægte og den forlorne, uærlige, bestikkende, flotte fremstilling.

Det må anses for at have stor betydning, at man, også på disse klassetrin i undervisningen inddrager de synspunkter, der er anført i tilslutning til 9. skoleår (avislæsning, drøftelser af aktuelle problemer etc.).

Oplæsning.

Ved særlige øvelser i oplæsning bør der lægges vægt på god artikulation, passende tempo og pausering, forstandig betoning og naturligt foredrag. Da det på alle klassetrin er af betydning, at der virkelig undervises i oplæsning, vil det være mere hensigtsmæssigt ved denne undervisning at gennemarbejde et eller flere mindre afsnit grundigt end at lade eleverne læse for omfangsrige stykker. Især i de første realklasser vil det være formålstjenligt at lade eleverne lære nogle få danske digte (herunder sange), eventuelt karakteristiske strofer, udenad.

Litteraturlæsning.

I realklasserne er der rige muligheder for gennem litteraturlæsning at orientere eleverne om menneskelivet og dets vilkår i vid forstand. Det benyttede stof bør hovedsagelig være af skønlitterær art og omfatte både prosa og poesi. Andet stof bør kun medtages i begrænset omfang. Indholdet bør være interessebetonet.

Teksterne bør vælges med tilbørlig hensyntagen til elevernes modenhed og forudsætninger, må være klare i tankegang og indhold og behandle enkle og fundamentale spørgsmål, som er tilgængelige for elever på de pågældende alderstrin (venskab, kammeratskab, trofasthed, familieliv, kærlighed, liv og død, sociale forhold, menneskene og naturen o. l.). For at elevernes kendskab til litteraturen kan blive så alsidigt som muligt, må brugen af læsebøger anses for nødvendig. Disse bør indeholde et så righoldigt stof, at læreren ud fra sit specielle kendskab til klassens forudsætninger kan sortere og udskyde.

Men læreren bør også i så stor udstræk-

ning, som tiden tillader, gøre eleverne bekendt med værdifuld litteratur uden for læsebogen. Eleverne bør have lejlighed til f. eks. gennem et foredrag at gøre rede for et selvstændigt læst værk. Børne- og ungdomslitteratur bør, hvis den inddrages i undervisningen, ligge på et sådant plan, at den hjælper eleverne til udvikling og vækst.

Ved siden af nordisk litteratur kan også fremmed litteratur i god oversættelse medtages.

I skolebiblioteket (og i klassebiblioteket) bør der altid findes bøger, evt. også bogser, der har tilknytning til de tekster, der behandles i timerne, således at eleverne på en let måde kan uddybe kendskabet til en forfatter eller en tekst, som de særlig har fået interesse for. Denne form for læsning bør dog aldrig berøves karakteren af frivillighed.

Behandlingen. Tekstgennemgangen bliver forskellig efter stoffets art og elevernes modenhed. Det bør understreges, at der ikke findes nogen fast metode, der kan bruges på enhver tekst. Læreren må nøje overveje, hvad han vil bruge teksten til. Han må gøre sig klart, om teksten kræver en grundig analyse, eller om en hurtigere gennemgang er tilstrækkelig. I første tilfælde må det undersøges, hvad der er karakteristisk for den foreliggende tekst, og hvilke sider det er frugtbart at drøfte på klassens udviklingstrin. Man bør undgå, at læsestoffet udmåles mere eller mindre mekanisk efter omfang, og tilstræbe at få det til at danne en helhed. I mange tilfælde vil det være frugtbart med en oplæsning enten af hele digterværker eller af karakteristiske dele af dem. Eleverne får herved lejlighed til at fæstne, hvad de har opfattet, enkeltiagttagelser såvel som væsentlige træk, samtidig med at de ser disse som organiske led i den helhed, et digterværk er.

Kommentarerne bør begrænses til det, der er nødvendigt for, at teksten kan forstås ud fra sine forudsætninger. Den nødvendige ord- og sagforklaring må gives i koncentreret form. Derefter følger inddeling (sted, tid, personer, handling) og

endelig fortolkningen, der tilsigter at belyse tekstens indhold og form (f. eks. menneske-, miljø-, tids- og naturskildring, problem, idé, stemning og sproglige virkemidler, alt efter tekstens art).

Det bør fremhæves, at den umiddelbare oplevelse af litteraturen, f. eks. gennem lærerens oplæsning eller elevernes uforpligtede læsning, må have en rimelig plads over for den kommenterede læsning. Læsning med let eller slet ingen kommentering kan modvirke tendenser til litteraturlæsning, der tynges alt for meget af kommenteren og lektiekraft.

Efterhånden som undervisningen skrider frem, bør eleverne vænnes til at se teksten i en større sammenhæng: oplysninger om digteren giver dem et lille indtryk af forbindelsen mellem ham og hans værk, og man kan i tilknytning til de tekster, der giver anledning dertil, lede dem til at se sammenhængen mellem værket og tidsånden; men nogen egentlig undervisning i litteraturhistorie er hverken krævet eller ønskelig på disse alderstrin, idet udbyttet af litteraturhistorisk læsning og kundskabsmeddelelse afhænger af, at teksterne kendes i stort omfang. En hårdhændet litteraturhistorisk tekstgennemgang kan medføre, at lødige, navnlig ældre tekster misbruges og kommer i vanry, fordi eleverne savner forudsætninger for at kunne interesseres for dem.

I de tilfælde, hvor behandlingen af et læsestykke kræver hjemmearbejde af eleverne, må læreren give dem nøjagtig besked om arten og omfanget af hjemmearbejdet. Ofte vil det være heldigt at give hver elev (evt. elevgruppe) sin særlige opgave, der kan løses på grundlag af den anvendte læsebog (særudgaver af værker) eller ved hjælp af håndbøger, som der måtte være adgang til.

Poesi anses ofte for at være vanskelig tilgængelig for børn. Det lønner sig imidlertid i høj grad at gøre eleverne bekendt med denne form for digtning. Sproget fremtræder i poesien i sin smukkeste, mest koncentrerede og vækkende form. Derfor bør

behandlingen af et digt ikke forfalde til gold gennemgang af metrik, inddeling, ordforklaring m. m. Enkelte sproglige ejendommeligheder kan påpeges, vanskelige passager kommenteres varsomt, men i øvrigt bør man lade digtet selv tale til elevernes fantasi og følelse. For at opøve deres sans for kvalitet kan det være formålstjenligt nu og da at sammenligne et godt digt og et tarveligt produkt.

Sprogiagttagelse.

Grammatikkens plads i undervisningen bestemmes i alt væsentligt af dens funktion som støttedisciplin. Den bør hvile på iagttagelse af sproget, på ræsonnement og forståelse og må så vidt muligt indgå som et naturligt led i den øvrige danskundervisning. Arbejdet i realklasserne må blive dels et vedligeholdelses-, dels et udbygningsarbejde og må som hovedområder have bøjnings-, orddannelses- og sætningslæren samt de vigtigste punkter af lydlæren. Når passende lejligheder gives, berøres sådanne forhold, som kan belyse andre sider af vort sprog end dets grammatiske bygning, f. eks. betydningslære, enstydige ord, fremmede bestanddele, ældre ord og ordformer, evt. også lidt dialektlære.

Som grundlag for øvelser i analyse bør man vælge tekster, der er affattet i et let gennemskueligt sprog. Over for læsetekster, der byder på vanskeligt sprogstof, bør som regel den sproglige analyse begrænses til de tilfælde, hvor den er nødvendig for forståelsen af indholdet.

Norsk og svensk.

Det vil være af værdi, at eleverne får lejlighed til at høre norsk og svensk gennem radio, tonefilm, bånd o. 1. eller mere direkte ved udvekslingslæreres fortolkning og oplæsning.

Fonetikken bør begrænses til det mindst mulige, og der stilles ikke krav om oplæsning på originalsproget. Af grammatik bør kun medtages, hvad der støtter forståelsen.

Der læses en halv snes sider lette tekster af begge sprog på hvert klassetrin. Enkelte af de sange, der almindeligvis synges i norske og svenske skoler, gennemgås og synges.

Pensakrav.

Der bør læses mindst ét større værk i hver af de 2 første realklasser og mindst to i 3. realklasse. De mindre tekstprøver bør omfatte såvel ældre som nyere litteratur og bør repræsentere vigtige perioder inden for den danske litteratur. I stedet for det ene hovedværk i 3. realklasse kan man læse en passende række litteraturprøver, der med hensyn til emne, idé, tidsbelysning, geografiske områder o. 1. har en indbyrdes sammenhæng. Det samme gælder uddrag af en enkelt forfatters produktion eller af værker fra en bestemt periode.

Mundtlige prøver.

Oprykningsprøve ef ter 2. realklasse.

Såfremt man ønsker at afholde en prøve i mundtlig dansk ved udgangen af 2. realklasse, kan der f. eks. prøves i:

1. Indholdsforståelse og oplæsning af en ikke opgivet tekst.
2. Litteraturforståelse ud fra det i årets løb gennemgåede eller et af eleven selvstændigt læst værk.
3. Ord- og sætningsanalyse.

Realeksamen.

Det foreslås, at der opgives: 80 sider litteratur (prosa og poesi) samt 2 hovedværker, hvoraf det ene kan erstattes af litteraturprøver som angivet under »Pensakrav«. Eleverne kan opgive individuelt mod tilsvarende reduktion i obligatorisk stof.

Der prøves i:

1. *Oplæsning og litteraturforståelse.*

Ved prøven i litteraturforståelse kan der vælges mellem følgende:

- a. Der prøves i lette litterære tekster, der er gennemgået med læreren, eller i tekster (værker), som eleverne selv har forberedt. Denne prøve tager sit udgangspunkt i et typisk sted i teksten, hvoraf et stykke oplæses af eksaminanden.
- b. Litteraturprøven gennemføres som en gennemgang af en længere tekst ved referat og samtale efter forberedelsestid. Denne tekst må ligge uden for, men nogenlunde på linje med det pensum, der er gennemgået under skolegangen. Der opgives intet litteraturpensum under denne eksamensform.

En sideløbende anvendelse af stilskrivning over bundne eller frie emner og læse- og referatstile appellerer stadig til elevernes omtanke og fantasi, samtidig med at de vænnes til god stofinddeling og til brug af indlednings- og overgangsudtryk.

I realafdelingen udføres lejlighedsvis skriftlige arbejder, som har direkte tilknytning til det praktiske liv, herunder brevskrivning, udformning af en ansøgning, udfyldning af blanketter fra postvæsen og andre offentlige institutioner, besvarelse af annoncer m. m.

Gennem hele realafdelingen bør eleverne vænnes til en fornuftig anvendelse af ordbog.

2. *Sproglig f or ståelse.*

Karakteristiske træk i stil og ordvalg, synonyme, antonymer, ældre sprogformer, dialektudtryk o. 1.

B. Skriftlig dansk.

I realafdelingen bygges der videre på de øvelser, som eleverne er fortrolige med fra hovedskolens ældste klasser: diktat, genfortælling, læse- og referatstil, stilskrivning over opgivne eller selvvalgte emner samt fri stilskrivning.

Kontakten med læsestuen udbygges, hvor de skriftlige arbejder frembyder mulighed herfor.

I de to første realklasser fortsættes med sprogbehandling bl. a. i form af orddannelses- og bøjningsøvelser samt øvelser i sætnings- og periodedannelse.

Disse øvelser samt diktat, herunder ord-diktat og genfortælling, tænkes afsluttet ved udgangen af 2. realklasse.

I 3. realklasse øves eleverne i nøjagtig opfattelse af emner, der er opgivet: af læreren eller foreslået af eleverne, og i udarbejdelse af en grov disposition. Gennemgang af elevstile og egnede tekster fulgt op af disponeringsøvelser giver dem forudsætninger for at forstå værdien af en god stofordning.

Skriftlige prøver i realafdelingen.

I. Ved oprykningsprøven efter 2. realklasse foreslås det, at der aflægges følgende prøver i skriftlig dansk:

1. Diktat.
2. Referatstil eller fristil efter den enkelte elevs frie valg. Ordbog må benyttes.

Eksamenskarakteren i diktat bør påføres realeksamensbeviset under retskrivning. Med hensyn til årskarakter, der ligeledes foreslås overført til realeksamen, stilemmen m. m. henvises i øvrigt til de bemærkninger, der er gjort om skriftlig prøve i dansk for 9. klasse.

II. Ved realeksamen foreslås det, at der gives den enkelte elev frit valg mellem:

1. Referatstil og
 2. Fristil.
- Ordbog må benyttes.

Referatstil skrives på grundlag af en forelagt, ret fyldig og godt disponeret tekst, gerne af faglig art.

Ved fristil gives der eleverne valg mellem 3-4 emner, heraf et par fagligt betonedede. Et af emnerne kan være mere krævende med hensyn til elevernes selvstændige læsning og modenhed. En opgave af denne art giver den virkelig dygtige elev

mulighed for fuld udnyttelse af sine evner og sin viden.

Som udgangspunkt for de skriftlige prøver kan anvendes tekster, hvori der er redegjort for en bestemt situation, der danner grundlag for elevernes behandling og vurdering af emnet, ligesom også andre

muligheder for at engagere eleverne kan komme i betragtning. Efterhånden som forholdene gør det muligt, vil også bøger fra skolebibliotekets læsestue kunne anvendes som hjælpemidler ved et emnes behandling,

Der bør gives 4 timer til besvarelsen.