

# UNDERVISNINGSFORMER

## Indledende bemærkninger

Samspillet mellem skolens atmosfære, **karakteropdragelse** og kundskabsmeddelelse

Det er erkendt, at skolens opgave er voksende. Kravet om flere kundskaber medfører længere skolegang, og med den øgede skolegang vokser skolens andel i ansvaret for børnenes udvikling.

Samværet med lærere og skolekammerater optager en så stor del af barnets og den unges tilværelse, at skolelivets indflydelse rækker betydeligt ud over meddelelsen af kundskaber og andre bidrag til elevernes intellektuelle udvikling. Skolelivet får større indflydelse på udformningen af personligheden, karakteren.

Der læres noget hele tiden, i frikvartererne såvel som i timerne, enten det så er tilrettet eller ikke. Kundskaber og færdigheder tilegnes, vaner dannes, og holdning over for mennesker, ting, ideer og institutioner grundlægges.

Stærkt medbestemmende for den holdning, eleverne tilegner sig, er skolelivets atmosfære. Ordet atmosfære udtrykker noget uåndgribeligt, og det er heller ikke muligt at give anvisninger på, hvorledes den gunstigste mulige atmosfære skabes. Men selv om begrebet synes at unddrage sig en behandling i håndgribelige detaljer, er det sikkert en almindelig erfaring, at virkningerne kan være særdeles konkrete. Med skolelivets atmosfære tænkes her i første række på de forventninger vedrørende holdning og adfærd, som eleven fornemmer hos lærerne og - ikke mindst - hos kammeraterne.

Den indstilling over for omverdenen, som skolesituationen er stærkt medvirkende til at danne, vil sandsynligvis også være medbestemmende for holdningen til skolens opgaver og dermed for det udbytte, som eleven kan få af undervisningen og af sine medfødte anlæg.

Skolesituationen er en helhed - karakteropdragelse og kundskabsmeddelelse kan ikke adskilles

Kundskabsmeddelelsen kan ikke adskilles fra karakteropdragelsen. Såvel det, man lægger vægt på, som det, man undlader, vil indgå i atmosfæren og påvirke elevernes holdning, deres personlighed, på godt og ondt. Blandt elever og lærere findes en social dynamik, kræfter, der arbejder hele tiden og påvirker alle, og det er ikke muligt i skolearbejdet at efterleve påstanden om, at skolen må begrænse sig til det, børnene skal lære. Man må ikke lade tilfældige omstændigheder være afgørende for skolens andel i elevernes udvikling. Skolelivet må derfor tilrettelægges således, at den ønskede udvikling fremmes og mindre ønskværdige træk begrænses mest muligt.

Nødvendige forudsætninger for arbejdet

En betingelse for, at denne opgave kan løses, er, at de ydre vilkår muliggør og animerer til et intimt samarbejde mellem lærerne indbyrdes, og at skolen er således indrettet og udstyret, at der ikke alene er tænkt på selve undervisningstimerne, men



også på den lære- og udviklingsproces, der finder sted i den øvrige skoletid.

Der er i denne forbindelse grund til at understrege, at udvalget anser det for en forudsætning, at hver klasse har sit eget klasseværelse (jf. kapitel 11).

#### Grundlæggende synspunkter for arbejdets tilrettelæggelse

Til eleverne stilles omfattende krav. De skal ikke blot modtage kundskaber, men de skal kunne anvende dem i sammenhæng. Eleverne må erfare, at kundskaber øger deres muligheder for at klare problemer og situationer. Det kan gælde elementære færdigheder som stavning og regning, kundskaber i historie eller naturfag, erfaringer i samarbejde og organisation, manuelle færdigheder eller kendskab til aktuelle begivenheder.

Gennem emnearbejder, planlægning og gennemførelse af ekskursioner, skolekomedier, sportsarrangementer, møder, elevrådsarbejde, skoleblads- eller klubvirksomhed og mange andre ting kan alle få lejlighed til at yde en indsats og prøve deres kræfter.

#### Hensynet til barnets udvikling

Eleverne påvirkes næppe i den ønskede retning ved moraliseringen og ydre tvang, men snarere ved, at de får lejlighed til at opleve deres virksomhed som meningsfyldt - det vil sige: opleve, at der er god mening i, at netop denne opgave skal løses nu, at den opleves som en indre nødvendighed og ikke blot som noget udefra påbudt. Derfor må arbejdet nok i begyndelsen bringe dem umiddelbare erfaringer med ting og mennesker. Eleverne må umiddelbart kunne opleve, at det, de beskæftiger sig med, har en sammenhæng med deres eget liv.

Heraf følger, at de mindste elever må arbejde mod nære og håndgribelige mål, og at de først i takt med fremadskridende modning og øget overblik kan opleve meningen med virksomheder, der er led i større sam-

menhæng og peger mod fjernere mål. Den virksomhed, som barnet på naturlig måde accepterer og går fuldt ind for, vil i reglen indgå i en social sammenhæng. Den kan f. eks. bygge på barnets nysgerrighed, trang til at undersøge, trang til kontakt, trang til at frembringe noget.

Ud fra disse drivkræfter, der sikrer barnets aktive medleven, kan så arbejdet udvikle sig, således at barnets begrebsverden udvides i takt med dets stadig større interessefelt, og således at stoffet indgår som næring for barnets vækst. Svarende til væksten og differentieringen af barnets forestillingsverden udvides dets ordforråd, og dets mulighed for at få udbytte af læsning øges, idet forståelsen af læsestof er afhængig af begreber, som bygger på erfaring.

#### Opgaver og metoder

Ud fra indsigt i vækstprocessens natur må de pædagogiske situationer søges tilrettelagt, så barnets udvikling ikke hæmmes af mangel på passende opgaver. Opgaverne må være varierede, således at de fleste mulige sider af barnets personlighed tages i brug. De må stemme med barnets situation, så de på naturlig måde leder til en stadig højere udvikling gennem virksomheder, der forudsætter ny indsigt og nye færdigheder. De må være tilstrækkelig svære til, at løsningen giver barnet tilfredsstillelse, men ikke så vanskelige, at det taber modet.

Når man taler om undervisningsmetoder, tænker man ofte udelukkende på tilrettelæggelsen af timerne i klassen, og man benævner metoderne efter rent ydre kendetegn. F. eks. er klasseundervisning, holdundervisning og enkeltmandsundervisning karakteriseret ved antal elever, individuel undervisning er kendetegnet ved materialets opbygning og gruppearbejdet ved arbejdets fordeling mellem eleverne.

Disse tekniske enkeltheder forekommer imidlertid i forskellige forbindelser, og betegnelserne dækker derfor ever højst forskellige fremgangsmåder.

Når betegnelserne anvendes i det følgen-

de, refererer de derfor ikke til forskellige principper eller væsensforskellige opfattelser af børns måde at lære på, men til velkendte variationer af de ydre former for aktivitet i klassen.

Under omtalen af de enkelte fag er der i Undervisningsvejledning for folkeskolen I gjort rede for de metoder og hjælpemidler, der skønnes mest hensigtsmæssige, idet man som princip går ind for, at færdigheder i så vid udstrækning som muligt bør tilegnes *funktionelt*, dvs. læres gennem nyttiggørelse i interessebetonede og livsnære opgaver.

## Synspunkter vedrørende klasseundervisning

Klasseundervisningen har i mere eller mindre tillempet form været den dominerende undervisningsform i den danske skole gennem de sidste 50 år.

I begyndelsen af århundredet trængte klasseundervisningen frem og afløste efterhånden enkeltmandsundervisningen, der var for lidt effektiv. Læreren var under enkeltmandsundervisningen optaget af det enkelte barns præstation, og det var undervisningens forløb, som afgjorde, om de øvrige elever i klassen skulle optræde som tilhørere med mulighed for at blive kaldt til assistance, hvis den elev, der overhørtes, trængte til hjælp, eller om de skulle beskæftige sig selv, indtil de blev »taget op«.

Ved at anvende klasseeksamination i stedet for enkeltmandsoverhøring kunne man få langt mere fart og liv over undervisningen. Det forventedes, at alle børn hele tiden arbejdede med og var parate til at deltage i besvarelsen af de stillede spørgsmål.

Der kunne på denne måde skabes et fællesskab i klassen, som der vanskeligt kunne blive tale om ved enkeltmandsundervisningen. Men dersom denne form for klasseundervisning hovedsagelig anvendes ved overhøring i lektier, er der fare for, at den kan blive for mekanisk, og at der ikke i tilstrækkelig grad tages hensyn til elevernes forskellige udrustning, idet de tunge elever

Læreren har ret til at vælge den eller de metoder, der bedst svarer til hans forudsætninger, og som efter hans opfattelse bedst tilgodeser undervisningsvejledningens krav. Valget af metode og vekslen mellem metoder vil afhænge af fagets karakter, arbejdsstoffet, det forhåndenværende undervisningsmateriale, klassens standpunkt m.v.

Udvalget ønsker i denne forbindelse at understrege betydningen af, at de nødvendige undervisningsmidler er til stede, idet mere frugtbare metoder end de traditionelle ellers ikke vil kunne praktiseres.

ikke vil kunne følge med, og der ikke vil blive stillet virkelige krav til de velbegavede.

Klassegennemgang og overhøring gennem spørge-svare-metoden - som kan være tidsbesparende og stimulerende - må derfor i det væsentlige betragtes som en undervisningsform, der skal suppleres med et mere dybtgående arbejde, hvor eleverne kan få lejlighed til at udnytte deres individuelle forudsætninger.

### Fortælling og samtale

Lærerens fortælling kan skabe interesse om det stof, som skal gennemgås, virke samlende og derved bidrage til et værdifuldt fællesskab i klassen. Hvis dette skal nås, må fortællingen være levende og appellere både til børnenes forstand og følelse.

Undertiden vil læreren skønne, at fortællingen bør stå alene, til andre tider vil han uddybe den ved samtale, og måske kan det fortalte give børnene anledning til at illustrere, hvad de har hørt og selv erfaret fra samme område.

Fortællingen kan udvide børnenes begrebsverden og bidrage til at ordne den. Gennem fortællingen kan der skabes sammenhæng mellem de erfaringer, børnene har, og de nye, de skal indhente under ar-

bejdet. Derved bliver der mening i arbejdet, så eleverne accepterer det og ser formålet med det.

Til støtte for lærerens fortælling og gennemgang findes en rig variation af hjælpemidler: billedplancher, præparater, billedbånd, film, radio osv. En række af disse er omtalt i kapitlet om audiovisuelle hjælpemidler.

Fællesarbejdet og supplerende arbejdsformer  
Forudsætningen for en gunstig indlærings-situation er, at man råder over hensigtsmæssige lokaler og det nødvendige materiale. Investering i lokaler og materialer vil derfor være god økonomi. I den første undervisning med skolebegyndere vil der være brug for at kunne imødekomme mange forskellige behov hos eleverne. De møder med stærkt forskellige forudsætninger, og det er afgørende for deres senere udvikling, om de kommer godt i gang med at til egne sig de grundlæggende færdigheder.

Det er en kendsgerning, at ikke alle børn er modne til f. eks. at læse, når de begynder i skolen. Det er nu lærerens opgave at give børnene de ydre betingelser, der fremmer modningen og gør dem parate til at modtage undervisning. Dels må læreren søge at skabe en god atmosfære omkring arbejdet i almindelighed, dels må han på forskellige måder søge at udvide elevernes begrebsverden; dette gælder ikke blot læseundervisningen, men i høj grad også den indledende regneundervisning. Man må endvidere være opmærksom på, at mange almindelige ord intet indhold har for en del af eleverne.

Børn udvikler under opvæksten deres begreber gennem de erfaringer, deres forskelligartede omgivelser giver dem mulighed for at gøre. Som følge heraf er det ikke alle børn, der har samme forestillinger knyttet til de ord og begreber, de møder i skolen. For at børnene kan følge undervisningen, er det derfor nødvendigt at arbejde på at skaffe alle et godt kendskab til de begreber, som samtalerne og arbejdet i klassen drejer sig

om. Hvis ikke begrebsgrundlaget er i orden, bliver der tale om en mekanisk indlæring af noget, der ikke har nogen virkelighed for børnene.

En del af dette arbejde bliver naturligt fællesarbejde i klassen. Læreren fortæller og læser op for børnene, samtaler med dem og lader dem selv berette om deres oplevelser.

I det indledende arbejde med indlæring af grundfærdigheder holder læreren fællesøvelser med børnene, f. eks. bogstavlege, ordbilledlege, analyse- og synteseøvelser, hvorigennem de forberedes til selvstændige opgaver inden for det gennemgåede stof. De får på denne måde lejlighed til hele tiden at anvende færdighederne, jævnsides med at de indlæres.

Af supplerende arbejdsformer, der følger efter klassens fællesarbejde: på dette trin, kan man f. eks. nævne beskæftigelsen med bogstavkasser, lotterispil, modellervoks, udklipsarbejder, frilæsningsbilledbøger, lette læsehæfter m. m. Under nogle af disse arbejder finder børnene naturligt sammen i små arbejdsgrupper, eller de arbejder hver for sig.

Ligesom udbyttet af læsningen er afhængigt af forståelsen af de anvendte ord, er arbejdet med ordenes betydningsindhold en nødvendig forudsætning for forståelse af regneproblemerne. Vendinger som »flere end«, »færre end«, »lige så mange som«, »halvt så mange« og »tre gange så mange« må benyttes så ofte og i så mange forskellige sagforbindelser som muligt, før børnene selv skal arbejde med dem i opgaver. Historier, hvori der forekommer antal, sammenligninger, mængder o. l., kan f. eks. danne udgangspunkt for samtaler, angivelser på tavlen eller anskuelliggørelse gennem modeller og derigennem give anledning til at bruge ordene, hvorved forståelsen af dem fremmes.

Gennem fællesarbejdet søger man således bestandig at skabe et grundlag for børnenes arbejde med selvstændige opgaver.

Den senere undervisning bygger på de

samme principper. Da børnene vil udvikle sig forskelligt, afhængigt af interesser og intellektuelle forudsætninger, vil der inden for

de forskellige fagområder blive brug for at begramse fællesarbejdet til det stof, som man finder, at alle har brug for at kende.

## Synspunkter vedrørende den rent individuelle undervisningsform

Individuel undervisning bliver ofte stillet op som en modsætning til klasseundervisning, men selv om den er forskellig fra denne, sætter den sig dog samme mål som klasseundervisningen.

Men medens man ved klasseundervisningen søger at føre klassen som helhed frem mod fælles mål, der skal nås til bestemte tidspunkter, prøver man ved individuel undervisning at tilrettelægge arbejdet, så børnene individuelt eller samlede i mindre grupper kan arbejde mod afgrænsede mål, og at give dem den tid, der er nødvendig dertil.

Undervisningsformen bygger videre på arbejdsskoleideerne, der går ud på at gøre børnene så aktive som muligt gennem de opgaver, der stilles dem, og gennem det materiale, de får til rådighed. Denne arbejdsform kan opøve børnene til større selvstændighed i arbejdet og give dem gode arbejdsvaner.

Ret beset er individuel arbejdsform ikke nogen specielt udformet metode, men blot en særlig grundbetragtning af barnet i dets forhold til skolen og dets arbejde der. Denne grundbetragtning skyldes bl. a., at det gennem mange former for undersøgelser er påvist, at intelligens og modenhed varierer stærkt hos elever på samme klassetrin. Intelligensprøver af forskellig slags viser, at der i en 1. klasse kan være en spredning i intelligensalder på op til 4 år.

Det er dog ikke alene intelligensen, der viser store forskelle. Børnene kommer fra forskelligt kulturelt miljø, deres emotionelle udvikling, deres fysiske tilstand, deres indstilling til skolen er vidt forskellig.

Det er da rimeligt, at man i skolen prøver at tage hensyn til disse mange forskelligheder, idet man forsøger på at skabe et godt arbejds-klima i klassen, så hvert barn

får mulighed for at tilegne sig de nødvendige kundskaber og færdigheder i det tempo og i den rækkefølge, der er naturlig for det i overensstemmelse med dets evner, modenhed og fysik. Arbejdsprocessen og indøvelsen af gode arbejdsvaner bliver således noget væsentligt.

Den individuelle arbejdsform kræver af læreren psykologisk forståelse og vilje til at leve sig ind i barnets forudsætninger, så han kan hjælpe det enkelte barn til at overvinde de vanskeligheder, der møder det under arbejdet i skolen.

Velbegavede og skolemodne børn, der begynder i skolen med en forventningsfuld og positiv indstilling til skolearbejdet, volder sjældent store problemer, men det gælder om, at de ikke bliver skuffede ved deres møde med skolen. Nogle af dem kan måske allerede læse og bliver ikke tilfredsstillet i deres virketrang ved i de første dansk-timer blot at skulle lære et par bogstaver. De må have arbejde og materiale, der kan fange deres interesse og bringe dem videre. Får de ikke det, keder de sig, og deres virketrang kan måske give sig uheldige udslag.

De mindre godt begavede og skoleumodne børn kan have vanskeligt ved at tilpasse sig skolen. De må først have tid til at indstille sig på de fremmedartede forhold, på arbejdet og på lærerens og kammeraternes måde at være på. Disse børn fordrer derfor megen opmærksomhed og tid fra lærerens side. Det er afgørende for deres hele skole-tilværelse, at de får den rigtige start, og over for dem kan læreren få brug for hele sin psykologiske viden, sin fantasi og sin indlevelsessevne.

Selv om man nu ofte sender børn til specialundervisning i hjælpeklasser for svagt-begavede, til læseklasser for læseretarderede og til observationsklasser for børn med

tilpasningsvanskeligheder i løbet af de første par skoleår, vil der alligevel hos de børn, der er tilbage, være så store forskelle i intelligens og udvikling, at det vil være tilrådeligt i så stor udstrækning som muligt at supplere klasseundervisningen med individuelt arbejde; herigennem kan læreren medvirke til, at nogle af de børn, der ellers måtte sendes til specialundervisning, kan forblive i klassen. I klasser med lav klassekvotient falder kombinationen af arbejdsformerne helt naturligt.

En af fordelene ved individuel arbejdsform er jo netop, at børnene ikke daglig får lejlighed til at sammenligne hinandens præstationer i et fag. De konkurrerer med sig selv eller til nød i en gruppe med ligestillede og kan konstatere fremskridt ved sammenligning med egne tidligere resultater.

Individuel arbejdsform kræver naturligvis en særlig tilrettelægning af undervisningsstoffet både i færdighedsfagene og på orienteringsområderne.

Det vil være en stor fordel for arbejdets tilrettelæggelse i en begynderklasse, at samtlige børn bliver intelligensprøvede, men dette vil næppe kunne lade sig gøre i alle klasser. Derimod bør børnene være skolemodenhedsprøvede, og læreren kan ved hjælp af Dearborn-prøverne få et ganske vist groft, men dog oplysende billede af visse sider af deres intellektuelle udrustning. Hvis læreren desuden i de første dage af skoleåret tager de af Danmarks pædagogiske Institut udgivne forkundskabsprøver i dansk og regning, kan han få et nogenlunde antageligt startgrundlag for individuel undervisning, idet han under disse prøver vil få talrige oplysninger om børnene, ikke alene gennem besvarelserne, men også gennem børnenes adfærd under løsningen af disse opgaver. Han kan derved få et indtryk af, hvor han bør sætte ind over for hvert enkelt barn, se, hvem der trænger til at opmuntres og hjælpes på gled, og blive klar over, hvilke af børnene der selv eller med blot en lille håndsrækning kan komme i gang med at arbejde på egen hånd.

I klasseværelset må der være rigeligt materiel, som appellerer til børnenes trang til selvvirksomhed. Der må være billedbøger, papir, farver, ler, sakse, bogstav- og talspil, sætteæsker, »trykkeri«, regnepenge, tællepinde, kuglerammer etc. Alle disse ting virker inspirerende og igangsættende, skaber en atmosfære, der peger mod skolearbejdet og giver en tilskyndelse til dette.

Nogle af børnene, som er læsemodne, kan man straks sætte i gang med et egnet læsesystem. Andre børn må indføres mere lempeligt i skolearbejdet ved at tegne, se billedbøger o. l. Lejlighedsvis kan man samle en gruppe af disse børn til leg med bogstaver, til ordlege, leglignende lyd- og taleøvelser for at øge deres ordforråd og stimulere deres interesse for at give sig i lag med læsning.

Det vil vise sig, at alle i Løbet af få uger er beskæftiget med egentligt skolearbejde, selv om de er på vidt forskellige trin. Nogle børn læser frit på egen hånd i løbet af et par måneder, andre vil endnu ikke være sikre i at læse en ganske let tekst, og nogle få kan endnu ikke bogstaverne rigtigt. Man bør ikke forsøge at forcere de sidste. Det afgørende er, at de arbejder med stoffet og kommer små skridt frem, og der skal megen anerkendelse og opmuntring til for hvert af disse skridt.

Nogle af børnene vil gerne arbejde sammen, og er de på nogenlunde samme stade, kan man lade dem danne en arbejdsgruppe, et læsehold eller et regnehold.

Har en lærer flere fag i en begynderklasse, vil det kunne lade sig gøre, at børnene i samme time kan beskæftige sig med forskellige af hans fag.

#### Dansk

Der findes nu flere begynderbøger med begrænset ordforråd, trinvis opbyggede, så børnene har større mulighed for selv at kunne arbejde sig frem i stoffet; men naturligvis må læreren hjælpe dem til rette og kontrollere, at arbejdet bliver udført på en

hensigtsmæssig måde. Materiellet kan aldrig overflødiggøre læreren; men hans indsats bliver en anden, idet han har lejlighed til at komme i nøje kontakt med barnet under arbejdsprocessen og derved bedre lærer barnets vanskeligheder at kende og kan yde den hjælp, det i øjeblikket trænger til. Dette gælder også de opgavehæfter, der er udarbejdet i tilknytning til flere nyere læsebogssystemer.

Det er nødvendigt, at læreren fører en vis kontrol med det enkelte barns standpunkt, dets fremgang i færdighederne og dets arbejdsform. Han kan føre journal over børnenes daglige eller ugentlige arbejde eller - hvor materiellet er passende trindelt - føre kontrolskemaer og afmærke, hvor langt barnet er nået. Der må dog ikke gå for megen tid med kontrollen; den skal være nem og praktisk anlagt; hjælpen til den enkelte må være det primære.

Til elevernes selvstændige læsning må der i klasseværelset forefindes et lettilgængeligt klassebibliotek, der må være righoldigt og alsidigt sammensat og byde på læsestof til såvel de dygtigste som de svageste læsere.

Ved siden af læsetræningen følger skriftligt arbejde med sproget. Det kan begynde med småord sat sammen af bogstaver fra sætteæskan eller fra »trykkeriet«. Også ord- og bogstavklip fra aviser kan bruges til småtekster under billeder. Men før eller senere går barnet over til skrevne bogstaver, og hvad enten man arbejder med trykte typer, formskrift eller skråskrift, kan man tilrettelægge selve skriveundervisningen med henblik på individuel indlæring. Nogle af børnene er vant til at håndtere farver og blyant, og de kan hurtigt gå i gang med bogstavskrivning, medens andre, der ikke har nogen fortræning, mere hensigtsmæssigt bør begynde med tegning og frie øvelser med papir og farver.

Man vil også kunne sætte de enkelte børn i gang med staveøvelser og afskrivning, medens de små begynderdiktater mest praktisk anvendes til ligestillede grupper i diktathold. De børn, der af naturen har let

ved at stave, kan man beskæftige med andet arbejde.

Der findes flere stilsystemer, der er trinvis opbyggede, så læreren hele tiden er klar over det ordforråd, der arbejdes med, og de indskudte prøver er virkelige prøver, der kun kontrollerer de områder, børnene har været igennem.

Fællesarbejde og fællesopgaver går ind som et naturligt led i arbejdet. Samtale, fortælling, små dramatiseringer, leg og sang spiller lige så stor rolle som ved andre undervisningsformer og giver børnene god motivering for yderligere at dygtiggøre sig på de elementære områder. Når litteraturstoffet begynder at dukke op i læsebøgerne, tages dette også som fællesarbejde, mens de lettere stykker skilles ud til frilæsning.

#### Regning

I regning viser forkundskabsprøverne også, at børnene er på forskelligt stade ved skolegangens begyndelse, så det er rimeligt at lade hvert barn arbejde videre fra det trin, som vedkommende står på. De, der har nogle forkundskaber, har som regel også talbegreberne i orden og har en naturlig trang til at komme videre. De behøver kun den motivering, at man giver dem en let tilgængelig regnebog og eventuelt nogle hjælpematerialer; herefter arbejder de sig støt og roligt frem med meget lidt hjælp. Flere regnebogssystemer er nu trindelt med kontrolprøver for hvert trin og med tilhørende øvemateriale, som gør det nogenlunde let for læreren at følge børnenes arbejde.

De børn, der har uudviklede talbegreber, må beskæftiges med anskuelsesmaterialer som terningspil, domino, pindetal, papmønter o. l., indtil de kender taltegnene og deres værdi og kan skrive talcifrene. De skal leges i gang, og der må skabes naturlige regnesituationer, som giver dem interesse for og lyst til at regne. Man må gøre sig klart, at det ikke er nok at give børnene øvehæfter og lade dem regne løs. Man må sikre sig, ikke alene gennem kontrolprøverne, men også hele tiden gennem passen-

de anskuelsesmidler, at barnet indlever sig i og får forståelse af regneproblemerne. Fejlene i prøverne kan give læreren et billede af, hvor barnet har vanskeligheder med forståelsen, og hvor han skal sætte ind med forklaring og supplerende materiel.

#### Orienteringsfag

I orienteringsfagene, hvor man vil give børnene nøjere kendskab til nærmeste og fjerneste omverden, by og land, trafikmidler, årstider osv. for senere at gå over i fagene geografi, biologi og historie, kan man nok lade børnene arbejde individuelt med tilrettelse af det egentlige kundskabsstof; men disse områder egner sig i højere grad til fortælling, samtaler og iagttagelse, så dette må i alt fald indledningsvis blive det væsentlige. Lader man børnene selv samle stof sammen til tegne- og arbejdsbøger, kan de dog få lejlighed til at vise initiativ, til fri udfoldelse, hvor det enkelte barn kan få brug for sine særlige evner og færdigheder. Det er så lærerens opgave at fremme denne fri

udfoldelse, ikke alene ved, at han sørger for, at det rette materiel er til stede, at arbejdsbetingelserne er i orden, men også ved at være den, der stadig opmuntrer og stimulerer og navnlig ikke sparer på sin anerkendelse, også af de små resultater hos de børn, der har svært ved at yde noget særligt.

Efterhånden som eleverne når op på højere klassetrin, kan man overlade til dem selv at vælge opgaver. De bør i så vid udstrækning som muligt have adgang til skolebibliotek og læsestue og være opøvet i at uddrage og nedskrive oplysninger fra håndbøger og fagbøger og i at holde små elevforedrag. På den måde optages emner fra orienteringsfagene til individuel behandling. Læreren må dog drage omsorg for, at eleverne ikke i begyndelsen vælger for svære eller for omfattende emner. Det vil være naturligt, at de særlig interesserer sig for de erhverv, de ønsker at komme ind i. Herved drages erhvervsvejledningen på frugtbar måde ind under den individuelle undervisningsform.

## Synspunkter vedrørende emneundervisning

I emneundervisningen forsøger man at behandle stoffet i helheder uden hensyn til faggrænserne. De emner, der behandles, har ikke ensidig tilknytning til et enkelt fag, men går »på tværs«, og undervisningen får derved en karakter, der bedre svarer til virkeligheden end den stive fagopdeling.

Arbejdsformen bygger ikke på en enkelt undervisningsmetode, men skifter under hensyn til de forskellige arbejdssituationer.

Det er naturligt at begynde med en fællesorientering, hvor læreren fortæller, læser op og ved tekniske hjælpemidler sætter eleverne på sporet uden at udtømme mulighederne for børnenes egen indsamling af stof og udformning af emnet.

Efter en sådan indføring i stoffet bliver børnenes selvvirksomhed det centrale, hvad

enten arbejdet udføres individuelt, i grupper eller ved en kombination af disse arbejdsformer. Særlige anlæg hos eleverne i retning af iagttagelsestegning, dekorations-tegning, linoleumstryk, papmachéarbejder osv. kan udnyttes som led i helheden.

På skolen vil klassebiblioteket og læsestuen give det naturlige arbejdsstof, men emneundervisningen er desuden ganske særlig egnet for arbejde uden for skolen i forbindelse med ekskursioner, institutionsbesøg, museumsbesøg og lejrskole. Skolearbejdet som helhed kan herved få et præg af det praktiske livs forhold, som vil være af betydning navnlig for de ældste elevårsgange.

I denne forbindelse skal specielt nævnes nogle af de nye undervisningsområder, der



er kommet ind i skolen: erhvervsorientering, færdslære, familiekundskab. Disse discipliner indpasses naturligt i de traditionelle fagområder ved, at stoffet samles i emnekredse.

I bilag 1 a-c er der givet nogle eksempler på emnearbejde i 6. skoleår samt i 8. og 9. klasse.

#### Den første orientering

I Undervisningsvejledning for folkeskolen I side 45 er der givet en oversigt over stof, der kan medtages i den første iagttagelses- og hjemstavnsundervisning. Meget af dette stof samles naturligt i større eller mindre enheder, der hver for sig kommer til at fremtræde som små orienteringsemner for børnene.

Gangen i behandlingen af de emner, der naturligt lader sig udskille af stoffet, kan eksempelvis være denne:

Læreren fortæller, nogle børn beretter om deres oplevelser, der samtales om billedstof og iagttagelsesmateriale, som måske er fremskaffet under en udflugt for hele klassen. På den måde får børnene et grundlag og en stimulans for det videre arbejde med stoffet.

Efter de indledende timer vil arbejdet kunne veksle, så læreren f. eks. indleder timen med at fortælle for børnene, vise billeder eller lignende, men hurtigt skifter over til arbejde, hvor børnene selv får udløsning for deres virketrang, og hvor der samtidig bliver mangesidig kontakt imellem dem. De kan arbejde i grupper ved et sandkassebord eller ved sammenstillede borde, medens de løser forskellige opgaver med at forme, klippe og klistre, male, sy osv. Mod slutningen af timen (timerne) samler læreren igen alle børnenes opmærksomhed for kort at vurdere deres arbejder under ét, og hvad der i denne henseende kan vise sig at være muligt for gruppen ved fælles anstrengelse.

Også når den fagligt prægede orientering begynder fra 3. skoleår eller senere, kan undervisningen tilrettelægges, så sammenhængen mellem fagene træder frem.

Det må anses for ønskeligt, at børnene på hvert klassetrin dels får en systematisk oplæring i de enkelte fag, dels arbejder med emner, der ligger inden for deres interesseområde.

Læreren vil imidlertid ikke altid lige let kunne finde et arbejdsgrundlag, der giver overkommelige muligheder for at tilgodese begge principper, og læseplanernes forslag til emnebehandling skal da heller ikke opfattes som norm for, hvad der skal nås i løbet af året. Angivelserne er eksempler på, hvilket stof der *kan* inddrages.

Lærerens timetal i klassen vil bestemme, hvor indgående et emne kan behandles, men er der blot et par fags timer til rådighed, vil det være muligt af og til i løbet af skoleåret at give nogle stofområder en mere indgående behandling; de bedste muligheder vil der naturligvis være, hvor orienteringsarbejdet kan knyttes nøje til danskundervisningen. Det må anses for uheldigt, om arbejdet i en klasse spredes på for mange hænder; dog vil det, når der er tale om ældre klasser, ikke være ønskeligt, at én lærer har næsten alle timer i klassen. Selv under hensyn til disse forhold vil arbejdet ofte kunne organiseres, så det året igennem foregår som en vekslen mellem perioder med fagdelt undervisning og perioder med arbejde omkring emner.

Der vil naturligt under en emnearbejdsperiode blive skabt forbindelse til stof i andre fag, og der vil altid være forbindelse til danskundervisningen, så en del af børnenes skriftlige arbejde med emnet kan henlægges til stilskrivningstimer eller lignende, og læsning af en emnebog kan for nogle timers vedkommende løse arbejdet med læsebogen.

Vælges emnestoffet ud fra flere faggrupper, så væsentlige enheder af undervisningsplanens stof indarbejdes, vil et nøjere samarbejde mellem lærerne i klassen være nødvendigt - en fordring, der ikke uden videre kan stilles, medmindre lærerne har lejlighed til at være sammen om at planlægge arbejdet.

## Synspunkter vedrørende gruppearbejdsformen

Det vil altid betyde meget for det gunstige forløb af et barns skolearbejde og for hele dets udvikling skoletiden igennem, om det føler sig placeret i et fællesskab med kammeraterne, ikke blot under leg i frikvartererne, men også i arbejdet i klassen.

Under arbejdsmåder, hvor læreren stort set dirigerer børnenes aktivitet, bliver der ikke mulighed for så mangeartede relationer mellem børnene, og ønsker man derfor at skabe nøjere indbyrdes forbindelse mellem klassens elever, vil det være hensigtsmæssigt at organisere en del af skolearbejdet som gruppeundervisning.

Under gruppearbejdet stilles børnene i situationer, hvor de er afhængige af hinanden, og hvor indbyrdes hjælp er nødvendig, for at der kan blive et godt resultat af det fælles arbejde. Arbejde i gruppen kan her igennem give eleverne et værdifuldt indblik i og erfaringer m. h. t., hvad det vil sige at samarbejde om løsningen af en opgave.

Eleverne har under gruppearbejdet meget nøje kontakt med stoffet, og de kan føle sig stimuleret til at udfolde stort initiativ, når de får opmuntring og kritik fra kammeraterne. Dette gælder ikke mindst de lidt hæmmede børn, der - når der arbejdes med klassen som helhed - ikke rigtig tør udfolde sig. Hvad det enkelte barn således ikke altid ville kunne magte på egen hånd, kan vise sig at være muligt ved fælles anstrengelse i gruppen.

Men for at børnene kan få disse positive erfaringer under arbejdet, må de ikke stilles over for arbejdskrav - specielt krav om arbejdsdeling og samarbejde - som de mangler forudsætning for at magte. De må lære samarbejdsregler, som passer til deres udvikling og formåen, og de må opøves i forskellige former for arbejdsteknik, der hjælper dem til at få arbejdet til at glide.

Gruppeundervisningen forudsætter, at meget initiativ lægges ud til eleverne, men lærerens arbejde bliver ikke af den grund mindre væsentligt. Han giver oplægget til arbejdet og viser eleverne, hvor de kan

finde stoffet. Han hjælper til rette ved sammensætningen af grupperne, og under arbejdet har han stadig kontakt med de enkelte grupper, så børnene får råd og opmuntring, ligesom han sørger for at skabe forbindelse fra gruppen til de øvrige elever i klassen, så arbejdsresultater æ kommer til at fremtræde som noget, der angår klassen som helhed. Dette kræver, at læreren må tage stilling til mange praktisk-metodiske problemer, som kan siges at være specielle for gruppearbejdsteknikken, og der kan være grund til at nævne nogle af de ting, der altid melder sig i det praktiske arbejde.

### Gruppedannelsen

Ved grupperingen af børnene kan læreren medvirke mere eller mindre. Hvor megen regulerende indflydelse læreren skal have, må afhænge af, hvilke børn det drejer sig om, men man bør stræbe efter at give stor frihed for børnene til at finde sammen i de kombinationer, hvor venskabsbåndene er bedst, og hvor der er fælles interesser.

De forsagte elever eller de stærkt dominerende kan imidlertid ikke rigtig placere sig i arbejdet med andre kammerater, medmindre læreren medvirker til at få dem sat på de rigtige hold og sørger for at have særlig kontakt med dem under arbejdet.

Ind imellem kan det forekomme, at et barn ikke gerne går med i en gruppe, og det kan da udmærket glide uden for gruppedannelsen og arbejde på egen hånd med en særlig opgave.

Med de yngste børn kan man lettest lave gruppenheder ved at lade dem sætte bordene sammen, så sidekammerater danner gruppe med de nærmestsiddende, men man må da samtidig skønne, om de stort set kommer sammen med kammerater, som de også uden for timerne slutter sig særligt til.

Et lodtrækningsvalg, hvor eleverne trækker sedler eller udstreger numre af klasse-tavlen, har et spændende moment, og det accepteres selv mellem ret store børn i

4.-5. skoleår som en rigtig måde at afgøre grupperingen på. Inden for grupperne kan en lodtrækning hjælpe børnene til at afgøre, hvordan de skal dele emnerne imellem sig, og endelig kan lodtrækningen være på sin plads, hvor en gruppe er blevet for stor, så et par elever må søge over i andre hold.

Hvis læreren udpeger grupeledere, kan disse vælge medlemmer til gruppen, eller deres navne kan noteres på en liste, der cirkulerer, så de øvrige elever får lejlighed til at skrive sig på i den gruppe, de helst vil arbejde i. Det er et spørgsmål, om grupelederne skal have videre beføjelser under arbejdet end dem, der sigter mod det rent praktiske: føre regnskab med det fælles arbejde, drage omsorg for arbejdsmateriale, bøger m. v. Tiltager et barn sig lederfunktion som f. eks. at kassere andre medlemmers arbejder, rummer det mulighed for, at svagere elever kan få en ubetænksom behandling. I stedet for at udpege ledere kan læreren skrive arbejdsemner op på tavlen og lade børnene gruppere sig efter den opgave, de vælger. Det må da forud være klargjort for børnene, hvad hovedindholdet af emnerne er, for at de kan tage stilling til, hvad de helst vil arbejde med.

På de ældste klassetrin, hvor man kan regne med, at eleverne har en del erfaring om gruppearbejde og et bredere kendskab til hinanden inden for klassen, bør de så vidt muligt selv finde frem til grupperingen, medens læreren dog stadig har føling med, at ingen tilsidesættes ved gruppeddannelsen eller afskæres fra at få en rimelig arbejdsopgave, når gruppen er dannet.

#### Gruppernes størrelse

I klasser med tomandsborde vil en gruppering på 2-4 eller 6 elever uvilkårligt være mest nærliggende, men hensynet til det praktiske bør ikke alene bestemme gruppernes størrelse. Der er erfaringer, der taler for, at tremandsgrupper i hvert fald i de yngre klasser ofte fungerer bedre end grupper med 4 eller 6 medlemmer. Man kan

bl. a. tænke på, at mindre børn kun sparsomt kan planlægge og fordele arbejdet inden for gruppen, men de kan udveksle ideer og drøfte hinandens arbejde, og det er, som om dette forløber bedst i tremandsgruppen. På et senere tidspunkt kan børnene bedre dele arbejdet og sætte hensynet til det saglige i forgrunden, og der kan da dannes fint arbejdende grupper på 5-6 medlemmer. I øvrigt vil der ikke kunne opstilles et fast skema med hensyn til gruppernes størrelse.

#### Arbejdsvaner

I en klasse, hvor der regelmæssigt forekommer arbejder, der strækker sig over nogle timer ad gangen, kan man have samme gruppering over en længere periode, så børnene får chance for at blive samarbejdende og få dannet vaner med hensyn til den praktiske side af arbejdet. Fra gang til gang vil børnene da finde kendte træk i arbejdssituationen, hvilket er en betingelse for, at de trykt og hurtigt går i gang med opgaverne. Omgruppering af enkelte børn vil indimellem synes rimelig, men det bør da ske, når et nyt arbejde sættes i gang, idet regelen må være, at et påbegyndt arbejde skal fuldføres i gruppen.

Man behøver imidlertid ikke hovedsagelig at tænke på gruppearbejdet som den store og omfattende opgave for børn og lærer. Både i regning, dansk og orienteringsfag kan der opstå situationer, hvor øvegrupper ved at dele arbejdet hurtigt når frem til et fælles resultat vedrørende et problem, som er opstillet for hele klassen.

I 4. skoleår behandles f. eks. kraftværker og elektricitet. Læreren begynder en time med at spørge, hvad elektriciteten anvendes til. Klassen deles i hold på 3-4 elever, som i løbet af 10 minutter skal notere så mange forslag, som de ved fælles hjælp kan finde frem til. En elev i hver gruppe skriver de svar ned, som de andre finder frem. Alle elever i klassen delagtiggøres i det samlede resultat, når de enkelte grupperes besvarelser til sidst skrives op på klassetavlen. Her står da et anseligt antal eks-

empler på områder, hvor elektriciteten anvendes.

I sådanne korte lektioner er det læreren, der fra gang til gang får sammensat nogle hold, der i antal og størrelse passer til opgaven, og samtidig får han lejlighed til at vise børnene andre muligheder for kombinationer end dem, de kender fra arbejder med en fast gruppering.

#### Manuelt arbejde

I 1. og 2. skoleår kan især opgaver af manuel art tilrettelægges, så børnene vænnes til at være sammen i arbejdet.

En af formerne er her at lade størsteparten af børnene beskæftige sig individuelt med en særligt tilrettelagt opgave eller med forskelligt materiale, medens samtidig et par hold børn arbejder i et hjørne af klassen (evt. i grupperum) omkring sandkassen, med papmachéarbejder eller med udsmykningsopgaver af forskellig slags, tegning, udklip osv.

En del af dette vil foregå i forbindelse med iagttagelses- og hjemstavnsundervisningen. Er der f. eks. i klassen blevet talt om hjemmet og dets indretning, kan børnene lave modeller af dukkestuer og ved at sy, klippe og klistre fremstille ting fra hjemmet: gardiner, gulvtæpper, møbler, lamper, dukketøj osv. Bliver der ikke brug for det hele som tilbehør til dukkestuerne, kan børnene få arbejderne med hjem.

Det manuelle arbejde bør også indrømmes en plads i gruppearbejdet på højere klassetrin, ikke mindst af hensyn til de elever, der herigennem kan placere sig lidt bedre, end de ellers formår i det bogligt betonede arbejde. For de fleste børn kan et skabende arbejde med modelbygning, med at forme reliefkort, landskaber m. v. udløse ubrugte evner og stor aktivitet, men arbejde af denne art fordrer, at læreren har rådighed over mangeartede materialer: far-

ver, pensler, ler, gips, cement, sakse, lim, karton, underlagsplader m. m., og at disse materialer kan være for hånden i timerne.

#### Bogligt arbejde

Gruppeundervisningen må fra 3. skoleår og opefter mere og mere have bøgerens stof som grundlag og bygge på børnenes egen brug af bøger, men de opgaver, man vælger, må svare til elevernes modenhed, læseudvikling og faglige forudsætninger. I begyndelsen kan man være opmærksom på opgaver, der kun kræver mundtlig behandling. Klassen læser f. eks. i fællesskab et afsnit om et fagligt emne, eller læreren fortæller dette stof, hvorefter en yderligere fordybelse i emnet foregår ved drøftelse i grupperne. Læreren deler spørgsmål ud og lader eleverne i grupperne finde svar frem, inden emnet på ny drøftes med klassen som helhed. Arbejdsstoffet findes ikke alene i de faglige bøger, men de nyere læsebogssystemer har meget egnet stof og er opbygget med emneregister, ordlister og opgaver, der gør det lettere at arbejde på denne måde.

En anden mundtlig form for gruppebehandling er dramatisering. Noget stof i lærebøgerne er direkte udformet med henblik på dette, andre læsestykker har et indhold og en form, så børnene let omformer dem til dramatiske situationer, dialoger m. v.

#### Større arbejder

Det er en selvfølge, at gruppearbejdets art og omfang vil være bestemt af elevmaterialet, lærerens timetal i klassen osv., men forudsætningen for en heldig gennemførelse af gruppearbejdsformen er i alle tilfælde hensigtsmæssige lokaleforhold, herunder en hensigtsmæssig indretning af lokalerne (jf. kapitel 11).

I bilag 1d er givet et eksempel på gruppearbejde i 7. skoleår.

## Synspunkter vedrørende holdundervisning

Ved holdundervisning forstås en undervisningsform, der i første række er beregnet

for skoler, hvor man ikke har en klasse for hver årgang. Læreren skal her undervise

flere årgange samtidig, hvilket medfører, at klassen må deles i hold, som i nogle af fagene på skift må arbejde på egen hånd eller nøjes med hjælp nu og da fra læreren.

Holddeling vil dog også med fordel kunne gennemføres i klasser med kun 1 årgang.

Selv om der i 2-klassede skoler er op til 3 eller 4 årgange i én klasse, må det tilstræbes, at en klasse normalt ikke deles i mere end 2 hold. Første årgang bør altid danne et hold for sig.

I en række fag (fortællefagene, sang, formning, håndarbejde og legemsøvelser) kan der dog gives fællesundervisning for hele klassen. Dette vil ofte være praktisk, og samtidig vil der derved skabes grundlag for værdifulde fællesoplevelser til fremme af klassens sociale liv.

For *fortællefagene*s vedkommende ligger vanskeligheden i tilrettelæggelsen af stoffet; der må drages omsorg for, at emnerne ikke gentages i det tidsrum, hvori eleven går i den pågældende klasse. Læreren må være velforsynet med inspirerende håndbøger og højt læsningsstof, så børnene ikke på noget tidspunkt får den opfattelse, at man blot gentager, hvad der tidligere er gennemgået for holdet. Er der særlig stor spredning i klassens modenhed, kan arbejdet med fortællefagene suppleres med gruppearbejde, så de modneste og dygtigste af eleverne f. eks. arbejder på grundlag af klassebiblioteket, medens de andre f. eks. arbejder med modeller, billedstof og lettere skriftlige opgaver inden for de pågældende fag.

I *gymnastik* må der være megen variation i de indledende øvelser, mens tropsøvelserne naturligt bliver holdundervisning.

I fagene *dansk*, *regning* og *skrivning* må man i almindelighed holde sig til den årgangsbundne holddeling.

Med hensyn til *regning* falder det naturligt, at tabeller er fælles for klassen, og at hovedregning og skriftlig regning veksler mellem holdene. Her kan ikke opstå særlige problemer, da der er gode muligheder for valg af både skriftlige og mundtlige opgaver.

I *skriftlig dansk* er der forskellige arbejdsgrøner, f. eks. afskrivning, ordøvelser, diktat og stilskrivning, så læreren kan let aktivere 2 hold samtidig.

I *læsning* må man i hvert fald for de første fem årganges vedkommende have holdundervisning med læsebøger, der svarer til alderstrinet. Man bør vælge en læsebog med tilhørende arbejdsbøger. Medens det ene hold læser højt, kan de andre arbejde med frilæsningsopgaver med kontrol eller med de til bogen hørende arbejdsopgaver.

Generelt for holdarbejde gælder det, at jo større børnene bliver, jo mere vægt må der lægges på individuelt, selvstændigt arbejde.

Arbejdsformen i den lille skole rummer en særlig mulighed for en fortrølig, hjemlig form.

## Synspunkter vedrørende anvendelse af emnebog, arbejdsmappe o. lign. i undervisningen

Navnlig så længe børnenes læseudvikling og evnen til skriftlig fremstilling ikke er så fremskreden, at de på egen hånd kan finde frem til og bearbejde et fagligt stof, er en grundbog med letlæselig tekst og opgavesamling et holdepunkt i arbejdet. Inden for området orienteringsfag findes en del emne-

bøger, der er egnede til dette formål. Læreren må dog regne med, at bøgerne, der lægges ud til børnenes eget brug, tit må suppleres med arbejdsanvisninger, som han formulerer ud fra sit kendskab til børnenes formåen. En spritduplikator er en god hjælp til hurtigt at få mangfoldiggjort vejledninger

og opgaver, men man kan tillige vænne sig til at udnytte tavlepladsen til at notere regler, der giver børnene en ledetråd for det selvstændige arbejde.

I et gruppearbejde med en lille emnebog som grundlag kan arbejdsgangen antydes på denne måde: Bogen eller afsnit af den læses igennem enten ved fælleslæsning i klassen eller ved stillelæsning i grupperne. Emnebogen kan da eventuelt afløse læsebogen for nogle timer. Efter at hvert afsnit er læst, indskydes en pause, hvor børnene i holdene drøfter spørgsmål, der står i bogen, eller som læreren har delt ud til dem. Svarene, som børnene i grupperne finder frem til, kan siden drøftes med alle klassens elever, eller de kan blive kontrolleret af læreren, medens han går rundt og taler med børnene under arbejdet.

Efter denne første beskæftigelse med stoffet får børnene adgang til forskellige andre bøger, og deres videre arbejdsresultater indskrives i mappen med lølblade.

Arbejdet kan foregå på den måde, at læreren skriver emneforslag op på tavlen, af hvilke hver gruppe vælger ét, som børnene behandler så alsidigt, de formår. De læser og skriver småstile, medens tegninger og billeder illustrerer de skriftlige arbejder. Efterhånden som arbejdet er kommet i gang, får børnene også lejlighed til at male, klippe og klistre for at anskueliggøre noget af det, de har arbejdet med. Der afsluttes med, at læreren samler alle børnene til samtale om det, der har været behandlet i grupperne. Indholdet af mapperne vurderes, og børnene fortæller frit om de ting, de er blevet ledt ind på under arbejdst.

## Synspunkter vedrørende bogens placering og brug i undervisningen

### Indledning

Gennem århundreder har bogen været den vigtigste kilde til kundskaber og viden, også i skolens undervisning. Oprindeligt var bogen det eneste hjælpemiddel, læreren havde til rådighed (ABC, katekismus), men efterhånden kom der andre til. I forrige århundrede gav troen på det levende ord lærerens fortælling en plads i undervisningen, som også i fremtiden vil være en del af den danske skoles særpræg. Senere blev biologiske, fysiske og andre samlinger noget centralt i undervisningen, og i vor tid er dertil kommet de moderne audiovisuelle hjælpemidler af mere eller mindre mekanisk og teknisk art.

Men også i dag, hvor alle disse undervisningsmidler stilles til skolens rådighed, er bogen den vigtigste formidler af viden og kundskaber. Nye arbejdsformer i skolen har dog medført, at nye bogtyper har vundet indpas i skolen (under fællesbetegnelsen »supplerende litteratur«), og at den »klassiske« skolebog, lærebogen, har ændret udseende - til en vis grad også indhold.

På den ene side ønsker skolen at bibringe eleverne en sum af færdigheder og konkrete kundskaber, som ingen i et moderne samfund kan undvære; på den anden side vil den også opdrage eleverne til på egen hånd at skaffe sig viden - ikke mindst gennem bøgerne.

### Lærebog

Selv om lærebogen i vor tids skole ikke er enerådende, vil den stadig være en vigtig faktor i undervisningen. Den fasthed, som lærebogen forlener undervisningen med, vil mange lærere nødig undvære, og det kan vel også siges, at lærebogen gør det muligt for den elev, der har svært ved arbejdet, at yde en ekstra indsats. Det må dog stærkt understreges, at ikke alt stof skal tilegnes gennem en lærebog (det fysiske forsøg, iagttagelsen af planter og dyr kan ikke erstattes af tekster i en bog), og i de tilfælde, hvor lærebogen er et naturligt arbejdsredskab, står og falder dens betydning med, om den bruges som grundlag for et selvstændigt arbejde med stoffet, så godt uden-

adslæren undgås. Det må ikke være lærebogen, der bestemmer pensum.

I 1. del af undervisningsvejledningen er der i et særligt kapitel redegjort for de krav, der må stilles til lærebogen. Det er meget vigtigt, at den med hensyn til stoffets art og omfang, den sproglige behandling, register, litteraturfortegnelser, opgaver m. v. virkelig tjener sit formål.

Det må anses for ønskeligt, at grænsen mellem de egentlige lærebøger og den supplerende litteratur efterhånden kan slettes eller i hvert fald gøres flydende.

Selv om den gamle lektielæsning efterhånden viger for mere moderne arbejdsformer, understreges det ønskelige i, at man i et vist omfang tildeler børnene hensigtsmæssige opgaver til hjemmeforberedelse, ikke alene i realafdelingen, men også i folkeskolens øvrige afdelinger. De krav, der stilles, må imidlertid være i overensstemmelse med elevernes forudsætninger og muligheder.

Læreren bør undervise børnene i, hvordan de skal lære en lektie. De bør lære at disponere et stof, at benytte bogens typografiske hjælpemidler, afsnit, marginoverskrifter, kursiveringer, ligesom de naturligvis må øves i at benytte registre og ordforklaringer.

Overhøring af lektier bør ikke dominere undervisningen. Skolen må først og fremmest være et sted, hvor der arbejdes, ikke et sted, hvor det konstateres, om børnene har arbejdet hjemme.

Det er umiddelbart indlysende, at lærebogen vinder betydeligt i værdi, dersom den er forsynet med et godt register, således at den ikke blot kan anvendes til traditionel lektielæsning. Et register gør det også muligt at ordne stoffet ud fra andre synspunkter end dem, hvorefter det er ordnet i bogen (i historie kronologisk, i geografi regionalt osv.). Dette kan synes en ringe ting, men det er i virkeligheden betydningsfuldt, da det lærer eleverne at forholde sig mere selvstændigt til stoffet (rent bortset fra, at det giver en mulighed for

ved repetition at anvende princippet: gentagelse med variation).

Under henvisning til, at eksamen bør hvile på et bredt grundlag, er det naturligt af og til at behandle stoffet ud fra andre synspunkter end dem, der umiddelbart fremgår af lærebogen. Det hedder i Undervisningsministeriets bekendtgørelse af 28. juni 1961 om fordringerne og prøveformerne ved realeksamen og oprykningsprøven fra 2. realklasse, at eksamen »har til formål at prøve såvel elevernes modenhed som deres kundskaber, og det må derfor fremgå af præstationen, om de har tilegnet sig det grundlag og den arbejdsform, som kræves, for at et givet spørgsmål kan behandles alsidigt. Ved eksaminationen og bedømmelsen bør dette formål have for øje, således at der i mindre grad lægges vægt på elevernes hukommelse og genfortællingsevne end på deres forståelse af emnet og evne til at anvende deres kundskaber, drage paralleller fra det givne spørgsmål til andre grene af faget og inddrage eventuelt forelagt materiale i deres frestilling«.

Der vil i en række af skolens fag kunne anvendes rigt varierede opgaver af denne karakter. De vil medføre en mere aktiv tilegnelse af kundskabsstoffet, en mere alsidig belysning af emnerne og - sidst, men ikke mindst - øvelse i at bruge bøger på en mere selvstændig måde. Der er intet til hinder for, at opgaver som de ovenfor nævnte ikke gives til hele klassen, men til enkelte elever som elevforedrag.

Lærebogen vil i øvrigt kunne bruges som håndbog, ikke blot i hjemmearbejdet, men også ved arbejdet i timen.

Ethvert emne kan udvides ved hjælp af supplerende litteratur, så eleverne dels arbejder med deres skolebøger, dels med andre bøger. Det må i det hele anses for betydningsfuldt, at lærebøger er forsynet med gode litteraturhenvisninger.

#### Supplerende litteratur

Det er en glædelig kendsgerning, at den supplerende litteratur spiller en stadig større

rolle i skolens daglige arbejde. Uanset hvor god lærebogen er, vil den supplerende litteratur gøre belæringen af emnerne fyldigere og mere alsidig; flere synspunkter vil inddrages. Dertil kommer som noget meget væsentligt, at de brede faglige skildringer kræver en ny læseform, der afviger stærkt fra lektielæsningsens, og som eleverne også bør have lejlighed til at bruge i skolen.

En tredje læseform vil der blive brug for, hvis lærebogen suppleres med opslagsbøger af forskellig art.

### *Fagenes håndbøger*

»Børnene bør ikke overbebyrdes med u-kommensstof. Det er som regel af langt større værdi, at børnene opøves til ved opslag i håndbøger o. l. at finde frem til konkrete oplysninger fremfor at ofre megen tid på et omfangsrigt huskestof«, hedder det i Undervisningsvejledning for folkeskolen I.

Inden for folkeskolens forskellige fag findes der en række håndbøger, dels skrevet for børn, dels »voksne« håndbøger, der kan læses og forstås af folkeskolens elever, og det må være enhver faglærers opgave at drage sådanne bøger ind i undervisningen, således at eleverne lærer at bruge dem.

Det er ikke muligt at omtale alle de bøger, der på denne måde bør knyttes til de forskellige fag, bl. a. fordi der stadig kommer nye bøger, men som typiske eksempler inden for et enkelt fag (geografi) kan nævnes: et verdensatlas, Geodætisk Instituts kort, Statistisk årbog, Verden i tal, en erhvervsgeografi, Traps Danmark, en geologibog.

*Alle de håndbøger, der kan blive brug for i den faglige undervisning, må findes på skolens læsestue, men de bør i øvrigt, i så høj grad som det er muligt, være inden for rækkevidde i det daglige arbejde, f. eks. i faglokalerne eller i små klasse-håndbiblioteker i normalklasseværelserne for de større elever.*

Det er nemlig af den største betydning, at benyttelsen af disse håndbøger vokser naturligt ud fra den daglige undervisning og

knyttes så stærkt til denne undervisning som muligt. Eksempler på en sådan — dels spontan og dels forberedt - benyttelse af fagenes håndbøger er nævnt 1. del af undervisningsvejledningen side 278-279.

Ud over at undervise i denne form for benyttelse af håndbøger bør faglærerne måske også give de større elever en grundigere gennemgang af fagets håndbogslitteratur, således at eleverne dels lærer de vigtigste faglige håndbøger at kende og dels øves i at bringe dem i forbindelse med den daglige undervisning.

### *Almindelige håndbøger*

En del af de håndbøger, som eleverne bør lære at arbejde med, er ikke knyttet til et bestemt fag, men kan finde anvendelse på en række fagområder. Undervisningen i sådanne bøgers brug - del: drejer sig om leksika, forskellige typer af ordbøger m. v. - indgår naturligt i et almindeligt kursus i bibliotekskundskab, der bør varetages af dansklæreren, eventuelt med bistand af skolebibliotekaren (se 1. del af undervisningsvejledningen side 276-277).

### *Brede faglige skildringer*

Den mest almindelige supplerende læsning repræsenteres imidlertid ikke af håndbøgerne i snævrere forstand, men af de brede faglige skildringer, der på udmærket måde supplerer lærebogens knappe fremstilling.

Ofte vil denne supplerelse naturligvis ske ved lærerens fortælling, der altid bør have en fremtrædende plads i barneskolen, men skolen bør - som tidligere fremhævet - også bevidst opdrage børnene til selv at skaffe sig viden og kundskaber gennem bøgerne. Det er derfor nødvendigt, at der på enhver skole er adgang til supplerende litteratur, og man kan næppe sige, at lærerens metodefrihed er sikret, hvis han ikke i undervisningen har mulighed for at bruge andre bøger end de egentlige lærebøger.

Af de brede faglige skildringer må kræ-



ves følgende, for at de kan anses for velegnede til supplerende læsning i folkeskolens undervisning:

Både ved valg af emne og ved dets behandling må problemerne anskues ikke så meget ud af stoffet som ud fra barnets synspunkt. Det stof, der bydes børnene, må kunne gribes af dem (og helst tillige engagere dem), og indholdet må varieres efter læsernes alder og udvikling.

Vil man således skildre et fremmed lands befolkning, kan det for de mindste elever ske ved billeder fra børnenes daglige liv, ved beskrivelser af familien, hjemmets indretning, føde, klædedragt, ved fortælling om børnenes skolegang, om fester osv., alt betragtet med barnets øjne. For de mellemstore børn kan man desuden skildre folkets daglige liv og arbejde i konkrete situationer fra den lille landsby eller bysamfundet, og for de ældste elever kan man gøre rede for landets økonomiske og sociale problemer, erhverv, kontakt med andre lande etc.

Det er ikke altid nok, at behandlingen af emnerne er fagligt forsvarlig; læsestoffet bør også nære barnets fantasi og tale til dets følelser.

Sproget i den supplerende litteratur er ofte en væsentlig hindring for udnyttelsen af materialet. Det vigtigste krav til sproget er, at det skal være enkelt, uden for mange vanskelige ord og med en sætningsbygning, der ikke er for indviklet; på den anden side må sproget ikke virke barnligt på en sådan måde, at læserne føler, der bliver talt fra oven og ned til dem. At sproget har en tilpas bredde er en forudsætning for, at børn kan læse det med glæde og udbytte, og der skal være en intim forbindelse mellem det konkrete indhold og det levende sprog, så hvert afsnit udløser et billede, der står klart og plastisk for det indre øje.

I stigende grad indser man betydningen af gode illustrationer. Det er vigtigt, at forfatterne nøje har overvejet hvert billedes funktioner, og at illustrationer og tekst tilsammen danner en helhed. Gode og fyldige billedtekster er nødvendige (jf. kapitlet om audiovisuelle hjælpemidler).

Det gælder for den supplerende litteratur som for lærebøgerne, at der bør være registre og litteraturhenvisninger, og opgaver vil i mange tilfælde forhøje bøgernes værdi.

Baggrunden for den stigende benyttelse af supplerende læsning er vel bl. a. en erkendelse af, at det i folkeskolen er »nødvendigt, at man holder sig til det fragmentariske princip«, fordi kundskabsstoffet er så overvældende, at det er påkrævet at gå let hen over noget stof, mens man må gå i dybden med andet, og her rummer den supplerende litteratur særlige muligheder.

Dette kan f. eks. ske ved en ren klasseundervisning.

Eksempel: Klassen har læst de få linjer, der står i lærebogen om Leonora Christina, og man supplerer nu denne korte fremstilling med læsning af de afsnit, der findes om hendes og Corfitz Ulfeldts skæbne i Fortællinger om vort folks historie III, som man har i classesæt; måske følger man det op i dansktimen ved at læse det stykke af Jammersminde, der findes i classesæts læsebog.

Drejer det sig om mindre elever, foretrækker man måske at læse Agnete Elkjær Laursen: Leonora Christina, hvis man har den i classesæt.

Den supplerende litteratur kan også anvendes i *gruppearbejde*. Der er intet i vejen for, at gruppearbejdet kan baseres på ét eller et par classesæt, men det vil ofte være at foretrække, at der anvendes flere forskellige bøger, hvoraf nogle kun behøver at være til stede i ét eller nogle få eksemplarer.

Eksempel: Der arbejdes i 6 grupper med emnet Leonora Christina med følgende underemner: 1. Barndom og ungdom, 2. Hammershus. 3. Svenskekrigen. 4. Blåtårn. 5. Alderdom. 6. Billeder af Leonora Christina og Corfitz Ulfeldt. Ud over den ovenfor nævnte litteratur kan der findes stof bl. a. i følgende bøger: Palle Lauring: Fortællinger af Danmarkshistorien. Palle Lauring: Kristian IV. Vort folks historie i billeder. Betty Lund: Danske mænd og kvinder. Th. Roust: Ti fortællinger af fædrelandets historie. Karl Rasmussen: Danske

stormænd. Verdens nyheder. Poul C. Ørberg: Jeg så det ske. Bodil Holm: Arme Kongedatter. Preben Ramløv: Rigshovmesterens sønner.

I ovenstående eksempler er antydnet, hvorledes den supplerende litteratur kan anvendes i klasseundervisning og gruppearbejde; en *kombination* af disse undervisningsformer er naturligvis også mulig, ligesom der kan arbejdes med *enkeltmandsopgaver*, f. eks. elevforedrag, eller lærerne kan henvise til litteratur, som interesserede elever kan læse på egen hånd.

Mulighederne for den supplerende litteraturs anvendelse i undervisningen er ikke udtømt hermed; med hensyn til detaljer må der imidlertid henvises til eksisterende metodiske vejledninger.

*Faglige tidsskrifter* kan selvsagt bruges på samme måde som bøgerne i undervisningen.

Noget lignende gælder *avislæsning* i skolen. I denne forbindelse kan der henvises til Undervisningsvejledning for folkeskolen I side 119, hvor det hedder: »Adskillige steder har man gjort forsøg med *avislæsning* i de ældste klasser, og udvalget finder, at det vil være formålstjenligt at føre denne tanke videre. Man kan på den måde belyse sam-

spillet mellem egnens aviser og egnens liv (foreninger, kulturelle, erhvervsmæssige, økonomiske og sociale forhold), og der vil ved en hensigtsmæssig anvendelse af aviserne være god anledning til, at såvel danske som internationale problemer kan blive taget op med de store børn.«

Her som i andre sammenhænge er det vigtigt, at en sag belyses fra flere synsvinkler, så eleverne vænnes til at vurdere og sammenligne.

#### *Det daglige livs håndbøger*

Selv om bøger som køreplan, vejviser, telefonbog o. fl. kun sjældent bruges i relation til folkeskolens fag, bør eleverne i de ældre klasser undervises i at bruge bøger af denne type. Værdien heraf er umiddelbart indlysende.

#### *Den skønlitterære bog*

Hvad der er sagt i det foregående, har næsten udelukkende sigte på bogens anvendelse i den faglige undervisning. Den rolle, skønlitteraturen spiller i skolen, er en ganske anden - men ikke mindre vigtig.

Der henvises her til de synspunkter, der om dette problem er fremsat i 1. del af undervisningsvejledningen.