

37.13

UNDERVISNINGSVEJLEDNING
FOR FOLKESKOLEN **UDKAST**

1

Dansk 1974

FOLKESKOLENS LÆSEPLANSUDVALG

Folkeskolens læseplansudvalg

Skoledirektør Hans Jensen, *formand*
Overlærer Bent Andersen
Skoleinspektør Mogens Andersen
Undervisningsinspektør Jens Bach
Undervisningsdirektør A. Baunbak-Jensen
Overlærer Else Byrith
Undervisningsinspektør A. Bøgeskov
Skolebestyrer B. Christensen-Dalsgaard
Undervisningsdirektør Rikard Frederiksen
Fuldmægtig Henrik Helsted, *tilforordnet*
Undervisningsinspektør Per Iversen
Skoledirektør Poul E. Jacobsen
Overlærer Jørgen Jensen
Skoledirektør mag. art. Kr. Thomsen Jensen
Undervisningsinspektør I. Skov Jørgensen
Overlærer Kirsten Kjersgaard
Undervisningsdirektør O. I. Mikkelsen
Fuldmægtig Eyvind Noer, *tilforordnet*
Undervisningsinspektør B. Kehlet Nørskov
Førstelærer Mogens Rafn
Skoledirektør Svend Aage Rasmussen
Adjunkt Kurt Stolt
Rektor Harald Torpe
Overlærer Kaj Varming

NB! Vedrørende spørgsmål om undervisningslokalers, herunder faglokalers udformning og indretning henvises til den af *Folkeskolens Byggeudvalg* udarbejdede publikation »Projekteringsgrundlag for folkeskoler« (Undervisningsministeriet, seneste udgave).

UNDERVISNINGSVEJLEDNING FOR FOLKESKOLEN - UDKAST I

Dansk

1974

FOLKESKOLENS LÆSEPLANSUDVALG

I KOMMISSION HOS LÆRERFORENINGERNES MATERIALEUDVALG

FORORD

Nærværende udkast til undervisningsvejledning er et led i den række vejledninger, der udsendes af Folkeskolens Læseplansudvalg på grundlag af forslag til lov om folkeskolen af 15. december 1972, hvor der i § 4, stk. 8, bl. a. anføres:

»Undervisningsministeren fastsætter regler om formålet med undervisningen i de enkelte fag eller faggrupper og udsender vejledende timefordelingsplaner og læseplaner, jfr. § 16, stk. 1.«

Udsendelsen markerer tillige en ajourføring i overensstemmelse med den udvikling, der har fundet sted inden for det pågældende område, siden den sidste vejledning blev udsendt.

Udvalget ønsker at præcisere, at dette udkast sammen med de øvrige udkast til vejledninger i første række har til formål at danne grundlag for fortsatte drøftelser omkring indholdet og tilrettelæggelsen af folkeskolens undervisning, og således ikke kan være udgangspunkt for en generel revision af de lokale undervisningsplaner, så længe der ikke er taget politisk stilling til det fremtidige lovgrundlag. Indholdet i udkastet vil dog formentlig tillige inden for de gældende undervisningsplaners rammer kunne virke inspirerende for undervisningen.

Vejledningen er udarbejdet af læseplansudvalgets fagudvalg nr. 2, der har haft følgende sammensætning:

Skoleinspektør Mogens Andersen,
Lyngby-Tårnbæk, (formand)

Lektor Hans Jørgen Schiødt,
Danmarks Lærerhøjskole

Skoleinspektør Karl Brøcher, Tårnby

Viceinspektør Leo Nabe-Nielsen,

Direktoratet for folkeskolen, folkeoplysning, seminarier m. v. (sekretær)

Den har – i den udstrækning, det har været muligt – været forelagt til udtalelse og til åben drøftelse i fagligt interesserede kredse og er herefter af fagudvalget indstillet til godkendelse i læseplansudvalget.

Her er forslaget blevet gennemdrøftet på ny og er – efter enkelte ændringer – i den nu foreliggende form tiltrådt af Folkeskolens Læseplansudvalg som dette udvalgs udkast til undervisningsvejledning for det omhandlede område i folkeskolen.

Folkeskolens Læseplansudvalg,

juni 1974.

Hans Jensen

INDHOLD

1. Formål	9
1.1. Bemærkninger til formålet	9
2. Faglige grundelementer	10
2.1. Grundlæggende færdigheder	10
2.1.1. at lytte	10
2.1.2. at tale	11
2.1.3. at læse	11
2.1.4. at skrive	12
2.2. Faglige aktiviteter	12
2.2.1. Samtale	13
2.2.2. Mundtlig fremstilling	13
2.2.3. Læsning	13
2.2.4. Skriftlige aktiviteter	13
2.2.5. Tegnsætning	13
2.2.6. Sprogiagttagelse	13
2.2.7. Tekstiagttagelse	14
2.2.8. Skrivning	14
3. Undervisningens tilrettelæggelse og forudsætninger	15
3.1. Undervisningssituationer	15
3.1.1. Beskrivelse og definition	15
3.1.2. Emne	16
3.1.3. Elevforudsætninger	16
3.1.4. Arbejdsformer	16
3.1.5. Ydre forudsætninger	17
3.1.6. Evaluering	17
3.2. Støttende foranstaltninger	17
3.2.1. Støtte i klassen	18
3.2.2. Støtte uden for klassen	18
3.2.3. Kombineret støtte	19
3.3. Undervisning af handicappede	19
3.3.1. Eleverne	20
3.3.2. Læreren	20
3.3.3. Ydre forudsætninger	20
3.3.4. Undervisningens indhold	20

3.4. Undervisningsmidler	21
3.4.1. Undervisningens miljø	22
3.4.2. Materialer	22
3.4.3. Tekster	22
3.4.3.1. Tekstbegrebet	23
3.4.3.2. Valg af tekster	23
4. Undervisningens indhold	24
4.1. Første fase (1.–2. klasse)	25
4.1.1. Skolestarten	25
4.1.2. Planlægning af arbejdet	26
4.1.3. Mundtligt arbejde	26
4.1.4. Læsning	27
4.1.5. Skriftligt arbejde	28
4.1.6. Læreren og klassen	29
4.1.7. Samarbejde om klassen	29
4.1.8. Målet for arbejdet i 1. fase	30
4.2. Anden fase (3.–5. klasse)	30
4.2.1. Mundtligt arbejde	30
4.2.1.1. Samtale	30
4.2.1.2. Mundtlig fremstilling	31
4.2.1.3. Drama	32
4.2.2. Læsning	32
4.2.2.1. Stillelæsning	32
4.2.2.2. Oplæsning	33
4.2.3. Sprogiagttagelse	33
4.2.4. Skriftligt arbejde	34
4.2.4.1. Fri skriftlig fremstilling	34
4.2.4.2. Skriftlig fremstilling med opgivet emne	34
4.2.4.3. Billedstil	35
4.2.4.4. Genfortællen	35
4.2.4.5. Vurdering af skriftligt arbejde	35
4.2.4.6. Orddannelses- og bøjningsøvelser	35
4.2.4.7. Sætningsdannelses- og tegnsætningsøvelser	36
4.2.4.8. Alfabetiseringsøvelser	36
4.2.4.9. Skrivning	36
4.2.5. Undervisningsmidler	37
4.2.6. Målet for arbejdet i 2. fase	37
4.3. Tredje fase (6.–7. klasse)	37
4.3.1. Mundtligt arbejde	38
4.3.1.1. Samtale	38
4.3.1.2. Mundtlig fremstilling	38
4.3.1.3. Drama	39

4.3.2. Læsning	39
4.3.2.1. Fri selvstændig læsning	39
4.3.2.2. Forskellige læsemåder	39
4.3.2.3. Tekstarbejde	40
4.3.3. Sprogiagttagelse	40
4.3.4. Skriftligt arbejde	41
4.3.4.1. Emnestil	41
4.3.4.2. Billedstil	41
4.3.4.3. Referatstil	41
4.3.4.4. Rapport	42
4.3.4.5. Vurdering af skriftligt arbejde	42
4.3.4.6. Orddannelses- og bøjningsøvelser	42
4.3.4.7. Sætnings- og tegnsætningsøvelser	42
4.3.4.8. Alfabetiseringsøvelser	43
4.3.4.9. Skrivning	43
4.3.5. Samarbejde om klassen	43
4.3.5.1. Studieteknik	43
4.3.5.2. Skolebiblioteket	44
4.3.5.3. Rådgivnings- og uddannelsesorientering	44
4.3.6. Målet for arbejdet i 3. fase	44
4.4. Fjerde fase (8.–10. klasse)	44
4.4.1. Mundtligt arbejde	45
4.4.1.1. Samtale	45
4.4.1.2. Mundtlig fremstilling	46
4.4.1.3. Drama	46
4.4.2. Læsning	47
4.4.2.1. Fri selvstændig læsning	47
4.4.2.2. Forskellige læsemåder	47
4.4.3. Tekstiagttagelser	48
4.4.4. Tekstvalg	49
4.4.5. Skriftligt arbejde	49
4.4.5.1. Emnestil	50
4.4.5.2. Referat- og resuméstil	50
4.4.5.3. Rapport	50
4.4.5.4. Frit skabende arbejde	50
4.4.5.5. Andre former for skriftligt arbejde	51
4.4.5.6. Vurdering af skriftligt arbejde	51
4.4.5.7. Retstavning, tegnsætning m. v.	51
4.4.5.8. Skrivning	52
4.4.6. Målet for arbejdet i 4. fase	52
5. Særlige emner	53
5.1. Tekstarbejde	53

5.2. Sprogiagttagelse og sproglære	54
5.3. Norsk og svensk	55
5.4. Radio, tv og film	55
5.5. Pædagogisk drama	56
5.5.1. Den frie form for drama	57
5.5.2. Den teksbundne form for drama	57
5.6. Skrivning	58
5.6.1. Formål	58
5.6.2. Undervisningsmidler	58
5.6.3. Undervisningens indhold	59
5.6.4. Særlige problemer	61
6. Dansklæreren som klasselærer	62
6.1. Eleven	62
6.2. Klassen	63
6.3. Skole og hjem	63
6.4. Samarbejde om klassen	64

Formålet med undervisningen i modersmålet er, at eleverne udvikler sig alsidigt og styrker deres muligheder for at indgå i et mangesidigt sprogligt fællesskab.

Undervisningen skal fremme elevernes mulighed for at vurdere, tage stilling og handle: De får et middel til oplevelse og erkendelse af deres egen og andre menneskers situation; de får et middel til at erhverve viden, og de får en støtte for begrebsdannelsen; de får et redskab for kontakt og kommunikation.

Eleverne skal erhverve en sådan færdighed i at lytte, tale, læse og skrive, at de bliver i stand til at opfatte og udtrykke sig sikkert og varieret.

1.1. Bemærkninger til formålet

Faget har en central stilling i folkeskolen. Det at opfatte og udtrykke sig på dansk er en afgørende forudsætning for beskæftigelsen med de fleste andre skolefag og bidrager dermed til en alsidig faglig udvikling. Evnen til at forstå og formulere sig varieret og præcist er en betingelse for en alsidig personlig udvikling gennem kontakt med andre.

Som udgangspunkt for overvejelser om danskundervisningens væsen og mål

er det vigtigt at lægge mærke til følgende to forhold vedrørende sprogudviklingen:

Sproget er et socialt fænomen. Det er et middel til at skabe forbindelse mellem mennesker; beskæftigelse med sproget har kun mening, når denne forbindelse opnås. Mennesker med ringe kontakt med omgivelserne får en mangelfuld sprogudvikling. Ophører kontakten af fysiske, psykiske eller sociale grunde, standser sprogudviklingen og kan afløses af en nedbrydning.

Sproget er en helhed. Uanset udviklingstrin oplever ethvert menneske »sit« sprog som et brugeligt redskab. At opdele sproget i bestanddele kan skabe overblik og indsigt; men det kan næppe stimulere den sproglige vækst. Derimod kan systematikken medvirke til en større ensartethed.

Disse to forhold vedrørende sprogudviklingen er grundlaget for skolens danskundervisning. Undervisningens mål bliver derfor at tilrettelægge situationer, der medfører, at eleven – ud fra sine forudsætninger – erkender sproget som et middel til at skaffe sig personlige oplevelser og erfaringer og som et redskab for kontakt med andre. Danskundervisningen bør gennemføres på en sådan måde, at eleven udvikler sit sprog i tillid til sig selv og til fællesskabets muligheder.

I dette hovedafsnit gøres rede for de faglige bestanddele, som på forskellig måde og i varierende omfang indgår i danskundervisningen. Færdighederne og de faglige aktiviteter omtales i en oversigtsmæssig form, der intet har at gøre med den undervisningsmæssige sammenhæng, hvori de optræder.

2.1. Grundlæggende færdigheder

De fire grundlæggende færdigheder beskrives i en udviklingsmæssig og pædagogisk hensigtsmæssig rækkefølge. Det drejer sig både om en udvikling i tid og en udvikling, der er stigende med hensyn til kompleksitet. Sproget høres, før det tales, og det læses, før det skrives. Skriftligt arbejde med sproget forudsætter kendskab til de tre andre færdigheder.

2.1.1. At lytte

At lytte og at tale kan ikke i pædagogisk praksis skilles fra hinanden. Hørensansen er en betingelse for, at man kan regulere sin stemme, og den aktive lytten er en forudsætning for, at det, man siger, kommer til at indgå i sammenhængen.

Det er vigtigt, at eleverne får aktive

lyttevaner. De vænner sig derved til at formulere spørgsmål til det, de hører, til at handle ud fra det hørte og til at gengive indholdet af en aflyttet fremstilling.

De skal kunne udføre en instruks, referere en besked, forklare og uddybe en redegørelse og på saglig måde vurdere og diskutere en mundtlig præstation f. eks. med hensyn til ordvalg, sprogbrug, udtale og stemmeføring.

Lyttefærdigheden kan således spænde fra det enkle til det sammensatte og mere krævende: fra den aktive lytten til en fortælling og til vurdering og bedømmelse af et synspunkt, en holdning eller en fremførelse.

Efterhånden vænnes eleverne til at vurdere de mange iagttagelser, som de lytter sig til ud fra følgende hovedsyns- og diskutere en mundtlig præstation, punkter:

Svarer indholdet til det, der var lovet?

Er talen udtryksfuld og oplysende med hensyn til ordvalg, udtale og stil?

Er sproget korrekt? Skal det være korrekt?

Er det, der siges, tydeligt og klart?

Er stemmeføringen god?

Svarer sprogbrugen til situationen, til hørernes ønsker og forventninger, teksttypens (»genrens«) krav?

2.1.2. At tale

Der arbejdes metodisk med talesproget gennem hele skoleforløbet. Eleverne fortæller oplevelser fra hverdagen, gengiver handlingsforløb og historier, som de har set, hørt eller læst (f. eks. film, tv), beskriver billeder, fotos, tegneserier, uddyber og begrundet synspunkter.

Deres stemmer må plejes, således at der indøves en fysiologisk hensigtsmæssig udtale. De må tilpasse stemmen efter vekslende betingelser: tale over en afstand og nær på, i et lokale og i fri luft, til mange og til få tilhørere.

Gennem undervisningen får eleverne øget deres kendskab til debat, diskussion, foredrag, improvisation, og de lærer at vurdere denne sproglige adfærd i en større sammenhæng, hvor at tale er nært forbundet med at lytte, at se, at bevæge sig, at mime og at synge.

De erfarer, at talen ikke blot bruges til meddelelse, men også til udtryk. Man kan lege med sin stemme, man kan udfolde sig, gøre indtryk og give udtryk.

2.1.3. At læse

Arbejdet med læsning bør begynde i første klasse, når den enkelte elev er parat. Øvelser i at lytte og tale er en støtte eller måske direkte en forudsætning for en heldig start.

Eleven må finde sit eget tilegnelsestempo, men skal have hjælp og opmuntring.

Også under læsningen vil det være nødvendigt at samarbejde færdighederne, således at eleven støttes ved f. eks. at lytte til oplæsning og følge med i teksten og selv læse højt.

Selv om læsningen stabiliseres, må der arbejdes med denne færdighed gennem hele skoleforløbet. Eleven må arbejde

frem mod en stadig større sikkerhed, en udbygget læseteknik, et varieret læsetempo og en god orientingsfærdighed. Under arbejdet med oplæsning er det nyttigt, at eleven lærer at vurdere forholdet mellem læsetempo, emne og sprogform. Efterhånden lærer eleverne at gøre brug af forskellige læsemåder til forskellige formål. Samtidig med, at den formelle træning plejes, bruger eleverne læsefærdigheden som et redskab for oplevelse, erkendelse og tilegnelse af viden. Dette støttes, når eleven i et vist omfang vælger sit læsestof på egen hånd eller i samråd med læreren. Væsentligt for læseøvelser på alle klassetrin er egnede tekster.

På de ældste trin kan der f. eks. arbejdes med avislæsning, som tydeligt lægger op til forskellige læsemåder: den hurtige orientering gennem overskrifterne, den større fordybelse i artiklernes underrubriker og den fulde tilegnelse gennem selve artiklen. I tegneserier kan man følge samme historie i tegningerne, den ledsagende tekst og i replikkerne. I den faglige læsning støttes fremstillingen af illustrationer. Herigennem værner eleverne sig til at vurdere en tekst, ikke blot ud fra dens emne og handling, men også ud fra dens holdning og opsætning.

Fri selvstændig læsning af skønlitterære og lette faglige tekster er væsentlig på alle trin.

Oplæsningen indtager en beskedent plads i forhold til stillelæsningen, men udbyttet af stillelæsningen kan i nogle tilfælde diskuteres og vurderes ud fra en forberedt oplæsning.

Med udgangspunkt i de fire grundlæggende færdigheder kan man diskutere forholdet mellem tale og tekst og søge at beskrive det særegne ved læsningen.

Den læsende har mulighed for at finde egnet stof og kan selv bestemme tilegnelsestempoet, blade frem og tilbage, slå ord efter i leksikon eller ordbog, eftergå en oplysning, læse hurtigt eller langsomt.

Igennem læsningen kan eleven styrke sin fornemmelse af sprogets regler og normer, af sprogbrug og stil, retstavning og tegnsætning.

2.1.4. At skrive

At skrive forudsætter aktiv støtte fra lytte-, tale- og læserutine på det pågældende trin. I de første skoleår kan man f. eks. i fællesskab snakke sig frem til små forløb, som skrives ned og læses op. Også her er variationen vigtig, tekst og tegning, lyd og bogstav veksler.

I hele skoleforløbet får den skriftlige præstation sin begrundelse gennem samspillet med de øvrige færdigheder. Man skriver for at få det skrevne læst; man taler i visse situationer for at få det talte skrevet ned; man lytter for at notere sig noget eller for at deltage i en samtale. Gennem dette samspil sikres det, at det bliver elevernes eget ordforråd og egne sætningstyper, der udgør teksten.

Det er vigtigt, at der skrives hyppigt, og at det skrevne bliver brugt, f. eks. til klasseavis, tekst til udfyldning, til illustration, til oplæsning, som notits, rundskrivelse, »seddel«.

Hermed dannes forudsætningerne for et enkelt og håndterligt skriftsprog, som eleven kan udvikle og styrke med en stigende forståelse for retstavning og tegnsætning. Dette sprog lærer eleven bedst at anvende, når mange af de skriftlige præstationer bliver til i fællesskab, og når undervisningen bygger på et samspil mellem tale- og skrivefærdighed.

Først ret sent i skoleforløbet inddra-

ges bestemte og definerede teksttyper som f. eks. brev, ansøgning, avisnotits, annonce. Enhver ny type indføres i forbindelse med en drøftelse af dens karakteristiske træk og en vurdering af dens muligheder.

Gennem hele skoleforløbet er det væsentligt, at eleverne hyppigt får træning i skriftlig fremstilling, og at de efterhånden lærer at respektere sprogets normer og formelle krav, finder frem til en læselig, passende hurtig håndskrift og øves i at vælge teksttype og sprogbrug ud fra situation og behov.

Skolens traditionelle skriftlige aktiviteter: diktat, referat, stil kan udvikle elevernes skriftsprog, men der kan også arbejdes med andre teksttyper, f. eks. leksikonartikel, rapport, telefonbesked samt med sproglig leg.

Elevernes sprogsans og færdighed i at læse og skrive styrkes ved, at de på de ældre trin efterhånden lærer at tale om sproget ud fra en viden om orddannelse, bøjning, ordklasser, sætningsbygning, sprogbrug og stil.

2.2. Faglige aktiviteter

Ved en faglig aktivitet forstås her en typisk faglig del af en undervisningssituation i dansk. Den er typisk ved at være en slags »byggeklods«, således at samme aktivitet kan optræde flere gange i løbet af en undervisningssituation og i forskellige undervisningssituationer.

Det følgende er blot eksempler på, hvad der i hvert fald er danskaktiviteter; oversigten er ikke udtømmende og kan ikke blive det.

Inden for hver af de otte grupper er tilstræbt en rækkefølge, der angiver en udvikling fra faste og overvejende lærer-

styrede aktiviteter til mere frie og selvstændige elevaktiviteter. Lærerens opgave, når det drejer sig om tilrettelægning af undervisningssituationer, bliver at tage stilling til, hvilke aktiviteter der bør indgå med hvilken vægt, når der skal tages hensyn til både elevens muligheder og danskundervisningens krav. At træne aktiviteterne formelt og en ad gangen, vil være misbrug af følgende præsentation og oversigt over, hvad danskaktiviteter er.

2.2.1. Samtale

Lærerens fortælling med eventuelle spørgsmål og svar.

Samtale (debat, diskussion) mellem lærer og elev(er).

Samtale (debat, diskussion) mellem elever indbyrdes.

2.2.2. Mundtlig fremstilling

Vejledning i forbindelse med mundtlig fremstilling.

Genfortælle på baggrund af noget læst, set, hørt eller oplevet.

Referat eller resumé af læst, set eller hørt tekst.

Den tekstbundne form for drama.

Fri mundtlig fremstilling.

Den frie form for drama.

2.2.3. Læsning

Lærerens oplæsning.

Elevens koralæsning.

Elevens højtlesning.

Elevens oplæsning.

Punktlesning, skimming og andre særlige læsemåder.

Læsning med henblik på tilegnelse (studielæsning).

Læsning med henblik på kritisk stiltingen.

Læsning med opgaveløsning.

Selvstændig læsning med kontrol.

Selvstændig læsning.

Træning i læsehastighed.

Samtale om læste bøger.

Opmuntring til selvstændig læsning.

2.2.4. Skriftlige aktiviteter

Alfabet- og ordbogsøvelser.

Bøjnings- og orddannelsesøvelser.

Andet arbejde i forbindelse med retstavning.

Afskrivning med eller uden opgaveløsning.

Forskellige former for diktat.

Genfortællen.

Spørgestil.

Referat og resumé.

Billedstil.

Fristil med opgivet emne.

Rapportskrivning.

Notatteknik.

Skrivning med bestemt hensigt (f. eks. avisnotits, interview, brev eller udfyldning af blanketter).

Frit skabende arbejde.

2.2.5. Tegnsætning

Afsnits- og punktumøvelser.

Kommasætning på baggrund af sætningsanalyse.

Kommasætning på anden baggrund (pausekommatering).

Benyttelse af andre tegn.

2.2.6. Sprogiagttagelse

Iagttagelse af sprogbrug og øvelser med henblik på sproglig sikkerhed og færdighed.

Iagttagelse med henblik på retstavning.

Inddeling ud fra bøjningsmønstre (ordklasselære).

Systematisk sætningsanalyse (led- og sætningslære).

2.2.7. Tekstiagttagelse

Iagttagelse med henblik på bestemmelse af teksttype («genre»).

Iagttagelse af samspillet mellem en teksts emne, sprogbrug og hensigt.

Iagttagelse af tekstens disponering.

Iagttagelse af sætningsbygning, ordvalg, stil.

2.2.8. Skrivning.

Træning i håndskrivning.

Vejledning i forbindelse med håndskrivning.

Iagttagelse af tekstens placering (disponering, illustration og tekst).

Notatskrivning.

Renskrivning (hånd- eller maskinskrift).

Mens det foregående hovedafsnit overvejende beskæftiger sig med de faglige grundelementer i danskundervisningen, gøres der i dette hovedafsnit rede for nogle almene synspunkter vedrørende selve tilrettelæggelsen af undervisningen og i den forbindelse nogle af de forudsætninger, der har betydning for tilrettelæggelsen.

3.1. Undervisningssituationer

Da begrebet en undervisningssituation er en væsentlig faktor i det helhedssyn, som faghæftet bygger på, fremsættes her nogle kommentarer til belysning af, hvad der i dette hæfte forstås ved en undervisningssituation.

3.1.1. Beskrivelse og definition

Ethvert menneske, der lever i et samfund, udvikler sit sprog for at kunne arbejde sin opfattelse af omverdenen og udtrykke sig i forhold til den. Ethvert sprog har en regelbundethed, som kan iagttages og beskrives; men det er vigtigt at fastholde, at et menneske kan udvikle sig sprogligt, uanset om det er opmærksom på struktur og regler, og uanset om

det modtager undervisning eller ej. At begynde en undervisning i faget dansk med at påpege sprogets struktur, indskærpe dets regler eller formelt træne enkeltaktiviteter vil derfor være hæmmende for den helhedsudvikling af sproget, som allerede er i gang.

Alle elever møder i skolen med et brugeligt sprog af forskelligt præg og omfang. Skolens opgave bliver derfor først og fremmest at stimulere elevens sprogudvikling. Efterhånden – og langsomt – bringes eleverne til at indse det hensigtsmæssige i at følge fælles retningslinjer for at kunne opfatte og udtrykke sig ved hjælp af et fælles redskab, uden at elevernes individuelle sproglige særpræg derved behøver at gå tabt. Udgangspunktet er elevens eget sprog.

Undervisningen bør stimulere eleverne til at udvikle et stedse mere præcist og varieret sprog, der bygger på så tilpas ensartede retningslinjer, at det forstås af de fleste. Dansk lærerens opgave bliver at tilrettelægge og gennemføre undervisningssituationer, der er sprogstimulerende.

En undervisningssituation holdes sammen af et fælles emne (eller idé) og bygges op af en eller flere danskaktiviteter

og træner dermed på funktionel måde en eller flere færdigheder. Undervisningssituationer kan have tidsmæssig forskellig udstrækning, varierende fra en del af en lektion og indtil flere uger. Bestemmende herfor er alene emnet for situationen. En undervisningssituation af længere varighed kan i sig rumme flere mindre situationer, der dog alle falder inden for samme fællesemne eller -idé.

I det følgende gøres opmærksom på almene synspunkter i forbindelse med valg af undervisningssituationer.

3.1.2. Emne

Dansk er hovedsagelig et færdighedsfag, hvor det primære er de faglige aktiviteter, der arbejdes med i undervisningssituationer. Derfor er man i emnevalget ikke snævert bundet af faggrænser, da ethvert emne, fagligt eller ikke fagligt, normalt lægger op til flere danskaktiviteter. En tekst kan opfattes som et vigtigt danskemne, der tillige kan have holdningsdannende virkning.

Ved valg af emne bør læreren overveje, om det pågældende i tilstrækkelig grad indebærer mulighed for at dyrke de aktiviteter, som på det aktuelle tidspunkt bedst fremmer elevernes sproglige udvikling. Det vil ofte være forskellige aktiviteter, de enkelte elever har brug for at beskæftige sig med.

Som nævnt kan undervisningssituationer have varierende tidsmæssig udstrækning. En situation, hvis emne er én danskaktivitet, f. eks. selvstændig læsning, kan være lige så værdifuld som et meget sammensat emne, der rummer mange danskaktiviteter, f. eks. lejrskoleophold med et fælles emne eller et større dramatisk arbejde, der inddrager hele klassen.

Det absolut vigtigste hensyn er, at det

valgte emne kommer eleverne ved, at de er motiverede eller kan motiveres for det. Det er i de fleste tilfælde muligt og ønskeligt at finde frem til egnede emner ved en fælles drøftelse med eleverne.

3.1.3. Elevforudsætninger

Læreren bør til enhver tid kende elevernes faglige forudsætninger – både klassens og den enkelte elevs m.h.t. de forskellige danskaktiviteter. Elevernes sproglige og almene modenhed har betydning for deres evne til at arbejde på egen hånd og er derfor også bestemmende for tilrettelægningen af en undervisningssituation.

Elevernes fortrolighed med arbejdsformen har ligeledes stor betydning. Det vil f. eks. kun være hensigtsmæssigt at tilrettelægge en undervisningssituation, der udelukkende bygger på gruppeaktiviteter, hvis eleverne har erfaring med denne arbejdsform.

3.1.4. Arbejdsformer

Faget dansk er ikke alene redskabsfag for de fleste andre fag, men også det fag, der direkte har som opgave at udvikle sproget, som er et vigtigt kontaktmiddel mellem mennesker. Den kendsgerning, at de enkelte elever på ethvert trin i skoleforløbet er på forskellige sproglige udviklingstrin, stiller store krav til tilrettelæggelsen. Der forudsættes en vidtgående differentiering med henblik på, at den enkelte elev får udviklet netop sine evner og anlæg bedst muligt, og samtidig forventes det, at eleverne i en klasse erkender og respekterer forskelle i den sproglige udvikling.

Valg af arbejdsformer i forbindelse med tilrettelæggelse af undervisningssituationer bør derfor foretages med den

største omhu og gerne i samarbejde med eleverne. Af hensyn til differentieringen bør der i ret udstrakt grad anvendes individualiserende metoder. Af hensyn til klassemiljøet bør der anvendes fællesskabs-fremmende arbejds- og samværformer. Konkurrencebetonede arbejdsformer kan modvirke bestræbelserne for at skabe et godt miljø i klassen.

Når der vælges arbejds- og samværformer, er hovedproblemet derfor at finde situationer, der træner og udvikler den enkelte elev sprogligt og inddrager klassen på en sådan måde, at den føler sig som en helhed.

3.1.5. Ydre forudsætninger

Mange ydre og praktiske forhold har indflydelse på undervisningens tilrettelæggelse. Her skal blot nævnes enkelte, da en mere indgående behandling finder sted i afsnittet om undervisningsmidler.

Undervisningslokalets størrelse og indretning vil – sammenholdt med antallet af elever – i høj grad være bestemmende for, i hvor stor udstrækning det vil være muligt at individualisere indlæringen. Læreren skal have mulighed for at bevare overblikket og samtidig have tid til hver enkelt elev. Lokalet bør under alle omstændigheder være så stort, at der kan foregå forskellige aktiviteter, uden at disse forstyrrer hinanden.

Udbuddet af undervisningsmidler bør være stort og varieret af hensyn til differentieringen af undervisningen.

3.1.6. Evaluering

Selv om en undervisningssituation i dansk ikke bør bestå af énsidig og formel fællestræning af enkeltaktiviteter i en bestemt rækkefølge, bør det dog være sådan, at de danskaktiviteter, der arbej-

des med, skal kunne vurderes. Først og fremmest af hensyn til eleven, der har krav på at vide, om han gør fremskridt i forhold til sig selv og andre. En sådan vurdering vil kunne bruges til justering af arbejdet med hans fortsatte sproglige udvikling og vil således også være vejledende for læreren i vurderingen af undervisningens effekt og i den fortsatte tilrettelæggelse af arbejdet. Derudover har hjemmet krav på at få at vide, hvorledes eleven med sine evner og muligheder klarer sig i forhold til de opstillede mål og i forhold til klassen.

3.2. Støttende foranstaltninger

Eleverne i en klasse har forskellig sproglig baggrund og dermed også forskellige vilkår og muligheder for sproglig udvikling. Da disse forskelle i større eller mindre grad er til stede i hele skoleforløbet, bliver det en opgave for dansklæreren at være opmærksom på dem og handle derefter samt at få eleverne til at erkende og respektere dem, således at klassemiljøet til stadighed kan være præget af gensidig tolerance og accept.

Nogle elever vil imidlertid have så store vanskeligheder på det sproglige område, at der må træffes særlige foranstaltninger for at støtte dem. Der kan være vanskeligheder med enkelte eller med mange danskaktiviteter. Vanskelighederne kan i nogle tilfælde afhjælpes; i andre tilfælde synes de at være permanente. I begge tilfælde er der brug for støtte. Ofte er de faglige vanskeligheder hos en elev forbundet med eller direkte udsprunget af personlige problemer. Disse forhold bliver bestemmende for arten af den støtte, der skal ydes.

Hovedsynspunktet i følgende omtale af støttemulighederne er, at støtten i videst mulig udstrækning bør gives uden at bryde forbindelsen til elevernes klasse- og skolemiljø. De støttemuligheder, der beskrives først, bør derfor søges, inden man evt. går videre i rækken. Bestræbelsen for læreren må være at tilrettelægge og gennemføre undervisningen på en sådan måde, at de elever, der har brug for støtte, bliver hjulpet mest muligt, og helst uden at de mister forbindelsen med deres klasse.

3.2.1. Støtte i klassen

Den form for støtte, hvor elevens egen lærer har – og tager sig – tid til at hjælpe, uden at eleven skilles ud fra klassen, er principielt en meget ønskelig form, men også den mest krævende for læreren. Den forudsætter, at læreren har praktisk mulighed for at individualisere undervisningen – ikke kun i de første skoleår, men i hele skoleforløbet. Den forudsætter endvidere, at læreren har adgang til forskellige materialer – også til brug for de ældre og ældste elever. Hvis læreren derudover har erfaring i at iagttage og bestemme arten af støtte og samtidig har mulighed for at få konsultativ bistand, vil en stor del af støtten kunne ydes på denne måde.

Nogle problemer kan være af en sådan art, at elevens egen lærer ikke kan støtte tilstrækkeligt. I nogle tilfælde kan en ordning med, at to lærere arbejder sammen om klassen, måske være en løsning. I andre tilfælde kan en udefra kommende støttelærer komme på tale som en specialpædagogisk foranstaltning.

I det sidstnævnte tilfælde må man være opmærksom på, at nogle elever har svært ved at modtage støtte af en frem-

med lærer, når kammeraterne er til stede. Værdien afhænger også af, om dansklæreren og støttelæreren, især på de første trin, griber undervisningen an på en sådan måde, at de ikke modarbejder hinanden. Hvis støttelæreren og dansklæreren i øvrigt arbejder godt sammen, kan denne foranstaltning være mindst lige så god, som hvis dansklæreren selv støtter. I de tilfælde, hvor elevens vanskeligheder er store og måske af speciel art, vil støttelæreren nok være mere virksom, fordi han bedre end dansklæreren vil kunne bruge sin opmærksomhed på problemet, da han ikke samtidig har ansvaret for de andre elever i klassen.

3.2.2. Støtte uden for klassen

I de tilfælde, hvor enkelte elever har så store vanskeligheder med en enkelt eller flere danskaktiviteter, og hvor støttemulighederne inden for klassens rammer har vist sig utilstrækkelige, kan støtte uden for klasse miljøet komme på tale – enten i form af fagligt kvalificeret hjælp i en eller flere dansktimer i en særlig støtteklinik (læseklinik) eller i særlige støttetimer, hvor der kan ydes enkeltmandsundervisning, der kan ligge ud over elevens skema bundne arbejdstid.

I støtteklinikken (læseklinikken), der bør være centralt placeret i skolen, kan støttekliniklærerne yde sagkyndig hjælp på alle områder inden for danskundervisningen. Det er en forudsætning, at støtteklinikken har et så righoldigt udbud af materialer, at ikke alene klinikens egen funktion er dækket, men at dansklærere og støttelærere også kan forsynes herfra til deres støttearbejde i klassen. Støtteklinikken må aldrig blive en isoleret institution, sådan at elevens pro-

blemer opfattes som løst, når de er henvist hertil. Den må være en foranstaltning, der medvirker til at skabe helhed i elevens danskundervisning. Der forudsættes derfor et udstrakt samarbejde mellem støtteklubbens lærere og alle dansklærere på skolen, især når disse deler elever med støtteklubben.

I nogle tilfælde vil støttetimer ud over elevens skemaabundne arbejdstid være at foretrække. Hvis elevens vanskeligheder f. eks. skyldes tilflytning eller vanskeligheder forbundet med kontaktproblemer, kan støttetimer, som varetages af en støtteklublærer eller af dansklæreren være den bedste løsning. Hvis dansklæreren varetager støttetimerne, vil overensstemmelsen med den daglige danskundervisning være sikret. Dersom en støtteklublærer tager sig af undervisningen, forudsættes et snævert samarbejde med dansklæreren. Denne enkeltmandsundervisning bør være af begrænset varighed.

En støtteklasse (læseklasse), hvortil eleven henvises i alle sine undervisningstimer for en længere periode, kan komme på tale, når en enkelt elev har så store sproglige vanskeligheder, at det helt eller delvis blokerer skolearbejdet, således at hans skolesituation generelt forværres. Opmærksomheden henledes på, at elever i en støtteklasse kun kan stimulere hinanden sprogligt i begrænset omfang. Derfor bør bestræbelsen være, at elever i en støtteklasse vender tilbage til et almindeligt klasse- og skolemiljø så hurtigt, der er mulighed derfor, eventuelt ved hjælp af støtteklubben.

3.2.3. Kombineret støtte

Den mest ønskværdige form for støtteforanstaltning er en fleksibel ordning, hvor de nævnte foranstaltninger kan

kombineres efter elevernes behov. For eksempel indebærer enkeltmandsundervisningen den fordel, at eleven er i en optimal kontaktsituation, men har den ulempe, at eleven er uden for klasse-miljøet.

Det er væsentligt, at støtteundervisningen tilrettelægges og gennemføres således, at der arbejdes med sproget som en helhed. Et ensidigt arbejde med en enkelt aktivitet kan i nogle tilfælde hæmme den samlede sproglige udvikling.

Til slut kan anføres, at nogle elever vil have sproglige vanskeligheder og dermed behov for støtte i hele deres uddannelses-tid. I den forbindelse gøres der specielt opmærksom på, at udbyttet af en støtteundervisning ikke bør ansues alene ud fra behovet i faget dansk. Sproget er en afgørende forudsætning for beskæftigelsen med andre fag og uddannelsesområder.

3.3. Undervisning af handicappede

I afsnittet om støttende foranstaltninger (3.2.) er der gjort rede for, på hvilke måder skolen kan støtte elever, hos hvem der opdages og erkendes sproglige vanskeligheder i løbet af deres skoletid.

I dette afsnit behandles særlige problemer, som skal løses for elever, om hvilke man ved, at de har et direkte handicap af fysisk eller psykisk art. Ofte modtager sådanne elever deres undervisning på særlige institutioner, men da udviklingen går i retning at, at flere handicappede elever undervises i skolens almindelige klasser, er der behov for at gøre opmærksom på, hvorledes disse elever kan hjælpes så effektivt som muligt,

samtidig med at de glider naturligt ind i skolelivet.

3.3.1. Eleverne.

Mange af de handicappede elever har vanskeligt ved at udtrykke sig mundtligt, ligesom de ofte har læsevanskeligheder, der dog også kan forekomme, uden at der er tale om vanskeligheder med det mundtlige udtryk. Elevernes vanskeligheder med at udtrykke sig kan også spores på det skriftlige område, hvor nogle af dem tilmed kan have direkte motoriske hæmninger.

Ved siden af de faglige vanskeligheder har de handicappede elever ofte følelsesmæssige og personlige problemer, som læreren må være opmærksom på, fordi de indvirker på skolesituationen som helhed.

3.3.2. Læreren

Når dansklæreren (ofte klasselæreren) får at vide, at der kommer en handicappet elev i klassen, skal han i samarbejde med skolepsykologen og eventuelle andre sagkyndige dels være informeret om alle forhold vedrørende eleven, dels tage stilling til, på hvilken måde klassekammerater og forældre kan orienteres, sådan at den nye elevs følelsesmæssige og sociale indpasning i klasse- og skolemiljøet lettes mest muligt.

Dansklæreren (klasselæreren) må være indstillet på, at handicappede elever kan øge arbejdsbyrden i betydeligt omfang, både fordi deres undervisning kræver en særlig tilrettelæggelse og hensyntagen, og fordi det forudsættes, at læreren har nær kontakt med institutioner, specialister og forældre.

3.3.3. Ydre forudsætninger

Da en handicappet elev stiller store krav

til lærerens arbejdsindsats bl. a. i retning af individualisering af undervisningen bør elevtallet i klasser, der har optaget handicappede, være lavere end sædvanligt, ligesom man bør være opmærksom på forholdet i forbindelse med tildelingen af deletimer.

Den pågældende klasses hjemmeareal skal være indrettet med henblik på, at f. eks. fysisk handicappede skal kunne arbejde og opholde sig der. Der bør være apparatur til støtte for sansehæmmede og motorisk handicappede elever, f. eks. båndoptager og elektrisk skrivemaskine. Materialeudvalget skal være så righoldigt, at det kan imødekomme alle særlige behov.

3.3.4. Undervisningens indhold

Indholdet er principielt det samme, som er beskrevet i afsnit 4, men der må i hvert enkelt tilfælde tages hensyn til den handicappede elevs behov og forudsætninger. Hvis det skal lykkes på tilfredsstillende måde at inddrage sådanne elever i de almindelige klassers undervisning, er det nødvendigt, at læreren er indstillet på, at ikke alle kan og skal lære det samme på samme tid.

Ud over de forskellige støttende foranstaltninger, der kan anvendes af læreren, kan det i nogle tilfælde være påkrævet at henvise til specialundervisning og specialtræning, som tilrettelægges i samarbejde med den pågældende handicapkonsulent og de pædagogiske konsulenter, der er til rådighed.

Elever med sproglige udtryksvanskeligheder bør i særlig grad arbejde med lytte- og taleaktiviteter, ligesom dansklæreren må være opmærksom på de indfaldsveje for en træning af begreber og sprog, som findes i sangleg-rytmik, form-

ning og drama, hvor det sproglige udtryk og handlingen er direkte sammenknyttede. I denne forbindelse henvises til afsnittet om personlighedsudvikling i faghæftet for musik.

Læseindlæringen må bygge på forskellige metoder, idet læreren tager hensyn både til elevens stærke og svage sider. Man kan her gøre opmærksom på, at læreren i de enkelte tilfælde kan rådføre sig med konsulenten om tilrettelæggelse af elevens undervisning, ligesom han må sætte sig i forbindelse med hjemmet, så han kan drage nytte af dets erfaringer og iagttagelser.

De sprog- og læseretardedede elever, der følger deres klasse ind i de efterfølgende faser, vil stille krav til læreren om øget individualisering.

Læreren må være opmærksom på, at eleven får mulighed for oplevelser og tilegnelse af viden ad mange andre veje end bogens.

Man må derfor påpege nødvendigheden af rigeligt og stimulerende billedmateriale med letlæselig tekst på et alderssvarende niveau. Desuden må bøger, indlæst på lydånd, i stigende grad være til rådighed.

Med henblik på de skriftlige aktiviteter, der er nævnt i vejledningen, f. eks. billedstil og genfortællen, må den læseretardedede elev have mulighed for at løse den samme opgave som kammeraterne ved hjælp af båndoptagere eller tilsvarende hjælpemidler.

Da finmotorikken hos en del elever ofte er sent udviklet, vil skrivemaskinen være et hensigtsmæssigt og arbejdsfremmende hjælpemiddel ved skriftlige opgaver.

Midt i skoleforløbet skifter undervisningsbilledet, idet nye fag indføres, og

flere faglærere får timer i klassen. Et samarbejde mellem dansklærer, elev og klassens øvrige lærere er derfor nødvendigt, for at faglæreren kan få hjælp til at tilrettelægge undervisningen under hensyntagen til elevens forudsætninger i faget dansk.

I den videre planlægning af skoleforløbet for handicappede elever kan elev og dansklærer rådføre sig med psykolog, skolelæge og psykiater, ligesom hjemmet selv sagt inddrages aktivt.

Gennem hele skoleforløbet må det tilstræbes, at de handicappedes undervisning og udvikling foregår i et åbent fællesskab med klassens øvrige elever, og at det daglige samvær i skolen bliver præget af accept og tolerance. Dette vil bl. a. kunne fremmes ved, at man finder frem til områder, hvor den handicappede kan yde en indsats inden for klassefællesskabet.

3.4. Undervisningsmidler

Da faget dansk er obligatorisk for alle elever i hele folkeskoleforløbet, må undervisningen i høj grad bygge på en vidt forgrenet differentiering i selve undervisningssituationen. Denne individualisering stiller store krav til undervisningens rammer og vilkår. Forhold som elevtal i klassen og ugentligt timetal spiller en stor rolle; men det er lige så væsentligt at sikre, at der i praksis er mulighed for at differentiere i valget af undervisningsmidler efter den enkelte elevs muligheder og behov. Undervisningsmidler har at gøre med lokalets størrelse, indretning og udstyr. Det drejer sig også om at kunne få fat i de materialer, der er nødvendige. Til sidst et særligt afsnit om tekster.

3.4.1. Undervisningens miljø

Danskundervisningen foregår i elevernes hjemmeareal. Her holder eleverne til og sætter deres præg på udsmykning og indretning. Her skabes klassefællesskabet – miljøet, som er en væsentlig faktor i danskundervisningen.

Hjemmearealet skal være rummeligt. Der skal kunne foregå fællesaktiviteter, hvor klassen er samlet om et oplæg fra læreren, en classesamtale, en forevisning, en båndafspilning, en optræden osv. Der skal være mulighed for, at der kan arbejdes gruppevis og enkeltvis, uden at man forstyrrer hinanden. Der bør være plads for musisk prægede aktiviteter som formning, musik og drama.

Hjemmearealet bør være udstyret med håndbøger, ligesom der kan være et udskifteligt bibliotek af skønlitterær og fagligt præget litteratur til selvstændig læsning. Der bør endvidere være apparatur til f. eks. film- og diasforevisning samt apparatur til ind- og afspilning af lyd-bånd. Større eleverbejder skal kunne udarbejdes og udstilles i hjemmearealet, som i øvrigt bør være indrettet således, at der er rig mulighed for ophængning og opslag.

En classes hjemmeareal bør bære præg af at være hjemsted for netop den klasse og samtidig være indrettet sådan, at de gængse danskaktiviteter kan foregå uden større praktiske vanskeligheder.

Der henvises i øvrigt til »Projekteringsgrundlag for Folkeskoler«, hæfte 2.

3.4.2. Materialer

Alt, hvad der i den pædagogiske sammenhæng kan danne udgangspunkt for sproglig aktivitet og dermed fremme den sproglige vækst, er materialer til danskundervisningen.

De bør vælges således, at de både tager hensyn til individets behov for selvudfoldelse og til samfundets krav om fælles sproglige normer. Især i begyndelsen af skoleforløbet vil mange konkrete forhold og materialer, hentet fra elevens nære miljø, kunne fungere som sproglige igangsættere, (hjem, skole, andre mennesker, nærmeste omegn, legetøj, dyr). Ting, billeder og materialer til andre fag er i høj grad anvendelige – også til dansk.

Der bør være bedst mulig adgang til undervisningsmaterialer fra skolens samlinger af undervisningsmidler. Det gælder både skolebiblioteket og tilhørende centrale fællessamlinger samt materialer til støttende foranstaltninger.

I undervisningslokalet bør der i nødvendigt omfang være engangsmaterialer i form af f. eks. papir-, skrive- og formningsmaterialer.

Eleven er i fornødent omfang udstyret med materialer til brug for arbejdet med de forskellige, jævnligt forekommende danskaktiviteter.

3.4.3. Tekster

En af danskundervisningens vigtigste opgaver er at sørge for, at eleverne arbejder med tekster af mange slags. Dette arbejde fremmer evnen til abstraktion, og derved muliggøres en mere nuanceret diskussion, vurdering og stillingtagen. Samtidig giver arbejdet mulighed for rige personlige oplevelser for eleverne. Der bør såvidt muligt være lejlighed til at arbejde med teksterne i den originale form og opsætning.

I det følgende gøres der rede for det udvidede tekstbegreb, som vejledningen bygger på, samt nogle principielle overvejelser vedrørende tekstvalget.

3.4.3.1. Tekstbegrebet

Den type undervisningsmaterialer, der er kendetegnet som henvendelser med en bestemt hensigt, kaldes tekster. Ved begrebet en tekst forstås derfor ikke blot et trykt eller skrevet udtryk formet i ord. En ordtekst kan også siges og høres. Dertil kommer, at lyd- og billedmæssige udtryk, der ikke er på ordform, spiller en stedse større rolle som meddelelsesmidler. Tekstbegrebet må derfor udvides til at omfatte: skrevne og talte ordtekster, lyd, f. eks. i form af »lydbilleder«, samt tegnede, fotograferede og filmede billedforløb. Hertil kommer forskellige kombinationer af ord, lyd og billede.

Da en sådan udvidelse af tekstbegrebet medfører, at mange fags udtryksformer falder inden for definitionen, må det for det første slås fast, at der undervises i dansk i mange fag i folkeskolen. Dernæst må der foretages en yderligere afgrænsning for at finde frem til, hvad der primært er opgaven for faget dansk. Når det drejer sig om at iagttage måden, hvorpå man udtrykker sig (vælger medium, disponerer, vælger midler), er det danskundervisning. Når det drejer sig om emnet, man udtrykker sig om eller i forhold til, kan det vedrøre mange fag, deriblandt også dansk. Det siger sig selv, at en sådan definition i høj grad lægger op til et fagsamarbejde.

Ordet tekst bør overalt i vejledningen læses som læst, hørt eller set tekst.

3.4.3.2. Valg af tekster

Tekstvalget bør overalt i skoleforløbet foretages på en sådan måde, at eleverne gennem arbejdet udvikler sig personligt alsidigt, både sprogligt, intellektuelt og følelsesmæssigt.

Teksternes sværhedsgrad, deres sproglige og faglige niveau, skal afpasses efter deres funktion i undervisningen. Tekster til selvstændig læsning skal med hensyn til typografi, opsætning, udformning, ordforråd og begrebsverden være umiddelbart tilgængelige for eleverne. Tekster, som hele klassen i fællesskab arbejder med, skal være af en sådan sværhedsgrad, at eleverne ved hjælp af lærerens vejledning og et behersket håndbogsarbejde bliver i stand til at forstå og arbejde med indholdet. Derved udvides ordforråd og begrebsverden, samtidig med at eleverne bliver bedre læsere.

Teksternes emner skal repræsentere forskellige sider af tilværelsen og menneskelivet. Nogle tekster giver eleverne mulighed for at forstå og leve sig ind i ældre og nyere dansk kulturs tanke- og følelsesliv. Andre tekster giver oplysning og oplevelse om elevernes samtid, nationalt og internationalt. Enkelte ordtekster kan rumme sådanne rytmiske, poetiske og menneskelige kvaliteter, at eleverne ønsker at tilegne sig dem helt ved også at lære dem udenad. Valg af emner bør i vid udstrækning foretages i samarbejde med eleverne.

Den følgende opdeling af danskundervisningen i fire faser er foretaget ud fra en overvejende faglig argumentation, der støtter sig såvel på faglige synspunkter som på tidspunkter for nye fags indførelse i skoleforløbet. Opdelingen er til lige søgt afstemt efter elevernes almene og sproglige udvikling.

I første fase (1.–2. klasse) samler undervisningen sig om, at eleverne når til et vist fælles mundtligt og læseligt fællessprog på baggrund af de vidt forskellige sproglige og udtryksmæssige forudsætninger, som skolebegynderne har. I 1. klasse begynder samarbejdet med matematikken, mens de mere praktisk-musisk prægede fag, (formning, musik og idræt) får tillagt selvstændige timer fra 2. klasse. Dette sidste forudsætter, at der i 1. klasse foregår musiske aktiviteter i dansktimerne, og indebærer, at der fra 2. klasse etableres et samarbejde mellem de musiske fag og dansk, som fortsat bør have et stort musisk indhold. En beskrivelse af en mere fuldstændig integration mellem fagene findes i notatet om undervisningen i 1. og 2. skoleår.

I anden fase (3.–5. klasse) fortsætter læseundervisningen på en sådan måde, at det bliver muligt for eleverne på egen hånd at læse lette skønlitterære og fag-

lige tekster, ligesom lette øvelser i skriftlig fremstilling kan begynde. I 3. klasse indføres orienteringsfagene som selvstændige fag, hvorved læsningen af lette faglige tekster støttes. I 4. klasse begynder eleverne på det første fremmedsprog, som vil kunne bygge på elevernes generelle sproglige erfaringer på dansk.

I tredje fase (6.–7. klasse) vil læsesikkerheden i almindelighed være så stor, at stoffet kan udvælges, så eleverne får en alsidig læseerfaring og mangeartet læseoplevelse. Eleverne vil nu kunne udtrykke sig mere varieret i skriftlig form, ligesom der kan arbejdes systematisk med retskrivning og tegnsætning. I 7. klasse indføres tysk, fysik-kemi samt valgfrihed med hensyn til musiske og manuelle fag. Det giver mulighed for et udvidet samarbejde mellem fagene. Samtidig kan eleverne på grund af deres større modenhed dels arbejde med mere abstrakte begreber, dels indtage en mere kritisk holdning over for det, de læser og skriver.

I fjerde fase (8.–10. klasse) har eleverne nået en sådan modenhed og sikkerhed i fagets hovedaktiviteter, at de vil kunne arbejde systematisk med mere avancerede former for mundtlig fremstilling, forskellige læsemåder og skriftlige

udtryksformer, afpasset efter emne og hensigt. I 8. klasse indføres samtidsorientering, der bl. a. vil kunne tilføje danskundervisningen øget mulighed for at arbejde med aktuelle emner af samfundsmæssig art. I 8.–10. klasse lægges op til personlig stillingtagen ved indførelse af valgfrihed for yderligere en række fag; dette medfører et udvidet ansvarsområde for dansk læreren især i de tilfælde, hvor han tillige er klasselærer.

For oversigtens skyld er beskrivelsen i dette hovedafsnit bygget således op, at de enkelte faser grænser op til hinanden uden at overlape. Det er givet, at der i praksis kan og må finde en forskydning sted. Der kan f. eks. være tale om, at undervisningsdifferentieringen inden for en klasse er lykkedes så godt på det tidspunkt, hvor 3. klasse begynder, at enkelte elever er et godt stykke inde i 2. fase, medens andre kun er godt halvvejs gennem 1. fase. Der vil endvidere være forskel fra den ene klasse til den anden.

Enhver dansk lærer bør dog tilstræbe, at klassen som helhed følger faseudviklingen, som den er beskrevet. Klasse-, lærer- og skoleskift skal kunne forekomme, uden at det går ud over eleverne.

I det følgende er de 4 fasebeskrivelser opbygget forskelligt, fordi hovedvægten må lægges forskellige steder.

Hver fasebeskrivelse har dog følgende fem faste afsnit: En kort indledning om hovedsigtet med arbejdet, en beskrivelse af de tre hovedaktiviteter (mundtligt arbejde, læsning og skriftligt arbejde) og en sammentrængt angivelse af målet for arbejdet i den pågældende fase. Dette sidste afsnit er holdt i så almindelige vendinger, at det kun bør opfattes som et resumé – ikke som en norm.

I de tilfælde, hvor et emne kun er be-

handlet i en af faserne, skal det pågældende emne opfattes som vigtigt for i hvert fald den fase.

4.1. Første fase (1.-2. klasse)

Hovedsigtet med danskundervisningen i denne fase er, at der med udgangspunkt i elevernes meget forskellige sproglige baggrund arbejdes hen imod at skabe et fælles grundlag for det videre arbejde i næste fase. Hovedvægten må lægges på dels at arbejde med det talesprog, som eleverne i forskelligt omfang har med, dels at lære dem teknikken at læse.

4.1.1. Skolestarten

Eleverne møder i skolen den første dag med forskellige forventninger. Nogle har f. eks. gået i børnehave eller børnehaveklasse og er her blevet vænnet til aktivitet og selvvirksomhed; de vil af skolen forvente en fortsat mulighed for selvudfoldelse og skabende virksomhed. Andre har måske haft sparsom kontakt med jævnaldrende og kun begrænset voksenkontakt; de vil med nogen usikkerhed forvente en gradvis indføring i fællesskabet.

Elevernes sproglige erfaringer og muligheder er også meget forskellige. Nogle har et rigt og varieret sprog, som de kan bruge. Andre har et mere fattigt sprog. Enkelte er måske så sky eller sprogfattede, at læreren ud fra et første skøn kunne være tilbøjelig til at betragte dem som handicappede.

Det er disse sproglige forskelle, der skal arbejdes med og ud fra. Et af skolens vigtigste mål må være at gøre begynderundervisningens miljø så rumme-

ligt, at disse forskelle ikke bliver en hindring for sproglig vækst hos nogen elev.

Det gælder for de fleste elever, at de forventer at lære noget, og den forventning må indfries hurtigst muligt.

Dansklærerens opgave er i forhold til skolebegyndere dobbelt. For det første skal han udvikle hver enkelt elevs sprog. For det andet skal han fra starten stræbe imod at få eleverne til at føle sig som én klasse, hvor det er naturligt, at der er forskelle i sprogudviklingen. Især det sidste er ofte en stor udfordring.

4.1.2. Planlægning af arbejdet

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

Den første orienteringsundervisning er en del af den første danskundervisning. Ofte vil emnerne til den første orientering kunne hentes i elevernes nære verden. Der kan f. eks. være tale om eleven, klasselokalet, skolen og dens indretning, skolens omgivelser, herunder stedlige virksomheder, bygninger og natur. Det bør i denne forbindelse huskes, at tv, radio og andre massemedier også skaffer fællesstof for eleverne. Tingene kan hentes til klassen i form af f. eks. iagttagelsesmaterialer, eller klassen kan tage ud at se emnerne i deres rette omgivelser.

Udover at sørge for, at undervisningssituationernes emner kommer eleverne ved, påhviler der læreren den særlige

forpligtelse, at de faglige aktiviteter, der skal arbejdes med i 1. fase, bliver systematisk indlært hos alle elever.

Mange lærere vil med fordel kunne anvende begyndermateriale, udarbejdet netop med henblik på, at det både skal være meningsfyldt for eleverne og samtidig på systematisk måde skal få dem til at arbejde med de aktiviteter, der hører til den første danskundervisning.

4.1.3. Mundtligt arbejde

Eleverne møder i skolen med forskellig baggrund, også når det drejer sig om at opfatte og udtrykke sig. Det er imidlertid værd at lægge mærke til, at de alle har erfaringer på området, og at det er disse erfaringer, som den første undervisning skal bygge på. Udtryksformerne er af såvel sproglig som ikke-sproglig art. Opgaven bliver, at der efterhånden udvikles en varieret sproglig udtryksform, der fuldstændiggøres af kropssproget og støttes af ikke-sproglige virkemidler.

Talesproget er en udtryksform, som alle elever har tilegnet sig i større eller mindre grad, når de begynder i skolen. Derfor begynder danskundervisningen med talesproget. Eleverne må stimuleres til at bruge talesproget i forskellige sammenhæng og til mange formål. En forudsætning for at arbejde med talesproget er, at klassen får noget fælles at tale om. Derfor er det en vigtig del af arbejdet med talesproget, at eleverne får lejlighed til at opfatte på mange måder. F. eks. at se ting i og uden for klasselokalet, se dias, samtalebilleder, bøger, film og tv, opleve situationer og forløb. Eleverne bør også vænnes til at lytte: lytte til lærerens fortælling og oplæsning, som det er meget væsentligt at fastholde

langt op i skoleforløbet, lytte til lyd-bånd, lytte til hinanden og til sig selv. Ved at give eleverne lejlighed til at se og lytte – varieret efter formålet – kommer de til at opleve og erfare og udvide deres ordforråd. De får udvidet deres begrebsverden ud fra noget konkret.

Eleverne må lære at udnytte talesprogets mange funktionsmuligheder. Der må være mulighed for at fabulere, d.v.s. at skabe nye oplevelser for sig selv og andre ud fra egne erfaringer, ved hjælp af fantasi og egen sproglig formåen. De skal have lejlighed til i rig udstrækning at fortælle egne oplevelser og små historier. Talesproget kan bruges til beskrivelse, f. eks. af ting, så andre genkender dem.

Forskellige former for samtale om konkrete ting eller om klassens forhold vil ud over at udvikle eleverne sprogligt også kunne udvikle dem som hørende til fællesskabet.

Kropssproget er i denne fase et vigtigt udtryksmiddel, og det er af betydning, at tale- og kropssprog opfattes som en helhed. Drama-arbejdet får derved en naturlig plads i danskundervisningen. Andre udtryksformer anvendes, når det findes naturligt. Der kan indgå dukkespil, leg, sang og musik, samt formningsprægede aktiviteter. På den måde inddrages andre fagområder i den udstrækning, de har betydning for den sproglige udvikling.

4.1.4. Læsning

Forståelse og anvendelse af talesproget i dets mange sammenhænge er for de fleste elever en nødvendig forløber for, at de kan arbejde med læsningen. Da eleverne udvikler talesproget i forskelligt tempo, vil det også være forskelligt,

hvornår de enkelte elever er parate til at begynde på en egentlig læseundervisning. Der er dog intet i vejen for at begynde på den første elementære læseundervisning umiddelbart efter skolestarten. For det første kan enkelte skolebegyndere allerede læse, mens resten forventer at lære det hurtigst muligt. For det andet opnår man ved en tidlig start på læseundervisningen, at den elementære indlæring kan strækkes over så lang tid, at undervisningens grundlæggende elementer tilgæns af de fleste elever.

Det er af afgørende betydning, at den første læseundervisning er systematisk opbygget og nøje tilrettelagt. Den bør bygge på stavemetode, lydmetode, stavelsesmetode, ordbilledmetode eller anden metode på en sådan måde, at hver af de nævnte metoder indgår i det tilrettelagte stof af hensyn til elevernes forskellige anlæg, der kan være overvejende visuelle, auditive eller motoriske. Kombinationen er også velbegrundet ud fra de forskelligartede opgaver, eleverne stilles over for med hensyn til lydrette eller ikke lydrette, korte eller lange ord osv.

Så snart de enkelte elever har tilegnet sig blot nogen teknisk læsefærdighed, bør læseundervisningen skifte karakter fra alene at være et mål i sig selv til også at være et middel, der kan bruges til at tilfredsstille et oplevelses- eller vidensbehov. Efterhånden som det bliver muligt med en mere indholdspræget læsning, bliver det lærerens opgave at forsyne eleverne med inspirerende læsestof, opmuntre dem til at læse det og samtidig huske på, at elevernes læsestandpunkter er meget forskellige, og at det gerne må være sådan.

Den første læsning tager sit udgangspunkt i meningsfulde helheder. Aktivi-

teter som stavning, gætterier fra illustration til tekst, fra samtale til tekst, vil være naturlige.

Højt læsning knytter forbindelse til talesproget og er tillige den enkleste måde, hvorpå man kan skaffe sig at vide, om eleverne kan læse en tekst; derfor bør alle elever med mellemrum læse højt gennem hele første fase. Højt læsning er også en nødvendig forløber for en udtryksfuld oplæsning på et senere tidspunkt. Læreren oplæsning er vigtig for elevernes læseudvikling, da den bl. a. giver dem en fornemmelse af, hvor rige personlige oplevelser og erfaringer der ligger gemt i det at kunne læse selv. Elevernes selvstændige læsning er et vigtigt mål at arbejde hen imod.

Den selvstændige læsning af en skønlitterær eller faglig tekst er midlet til personlige oplevelser og tilegnelse af viden. Megen erfaring ved selvstændig læsning er ligeledes en nødvendig forudsætning for et senere arbejde med forskellige mere specielle læsemåder. Det væsentligste i første fase er, at så vidt muligt alle elever får lært teknikken at læse.

4.1.5. Skriftligt arbejde

Arbejdet med skriftlig dansk må ses i et langt perspektiv. At kunne få alle elever til at udtrykke sig præcist og varieret i skriftlig form ved skoletidens ophør forudsætter en langsigtet planlægning allerede fra skolestarten.

Det anbefales, at skriftlig dansk i hele første fase fortrinsvis betragtes som en hjælp til fasens hovedaktivitet – læsningen. Dette hindrer ikke enkelte elever i at benytte en fri skriftlig form til f. eks. brevskrivning, nedskrivning af små forløb o. l. I forbindelse med denne frie skriftlige aktivitet frarådes det at stille

krav om korrekthed, f. eks. med hensyn til retstavning, da det må anses for et led i udviklingen af en skriftlig udtryksform, at eleverne staver udtalenært. Et systematisk arbejde med retstavning og tegnsætning begynder i anden fase. Overdrevent krav om korrekthed i første fase kan virke hæmmende for skrivelysten og er derfor til skade for et senere arbejde med skriftlig dansk. Det vil dog være rigtigt af læreren at være opmærksom på tilbagevendende fejl hos den enkelte elev, således at han på et senere tidspunkt vil have materiale til at forholde sig vejledende – ikke rettende – med. Såfremt læreren vænner sig selv og eleverne til at udtale især de lydrette ord tydeligt, vil det i en vis udstrækning hjælpe på retstavningen.

Den indledende skriftlige fremstilling kan f. eks. tage sit udgangspunkt i billeder og tegninger, som kan få vedføj et en tekst, måske blot et enkelt ord. Ordene til teksten vil ofte kunne hentes fra læseteksterne. Efterhånden vil der kunne formuleres sætninger og små forløb, som kan illustreres med tegning eller billede. En anvendelig måde at undervise i skriftlig fremstilling på kan f. eks. være: Efter en samtale om en ting, et billede eller en afgrænset situation skriver læreren nogle ord på tavlen, som eleverne så kan forme en historie eller en beskrivelse ud fra. De ord, der under udformningen af det skriftlige arbejde bliver spurgt om, skrives ligeledes på tavlen med tydelig skrift (d.v.s. trykbogstaver).

Undervisning i håndskrivning i første fase foregår ved, at eleverne tegner de trykte lodrette bogstaver efter lærerens forskrift. Samtidig arbejdes der med at udvikle elevernes motorik fra et grovere plan til en beherskelse af grundbevægel-

serne med skrivefingre og -arm som en forudsætning for arbejdet med grundskriften i anden fase.

Indøvelsen af hensigtsmæssige skrivestillinger (arbejdsstillinger) og -bevægelser påbegyndes i første fase, dels for at lette skrivefunktionerne, dels for at forebygge uhensigtsmæssige vaner, som er vanskelige at fjerne på et senere tidspunkt.

4.1.6. Læreren og klassen

Dansklæreren, som i de fleste tilfælde tillige er klasselærer, har to hovedopgaver i løbet af første fase. Han skal dels formidle en faglig udvikling af den enkelte elev ud fra elevens forudsætninger, dels prøve at tilvejebringe et klassemiljø, hvori de enkelte elever føler sig som en del af fællesskabet.

Mens der i det foregående er gjort rede for lærerens rolle m.h.t. den individuelt faglige udvikling, skal der i det følgende fremhæves nogle synspunkter, der angår lærerens forhold til klassen som det fællesskab, den er:

En udvikling af fællesskabsfølelse og tolerance er en af forudsætningerne for, at det faglige arbejde med enhver af klassens elever kan lykkes. Læreren bør f. eks. være tilbageholdende med at tilrettelægge og gennemføre en undervisning, der lægger op til en konkurrence mellem eleverne.

Besøg hos andre klasser på egen eller andre skoler bør arrangeres, når der er en anledning til det. Det gælder ikke alene klasser på samme udviklingstrin, men også ældre klasser. Det kan være overordentlig givende for både de ældre og de yngre elever – også på det sproglige område.

4.1.7. Samarbejde om klassen

Som den, der har klassen i mange timer (og ofte er klasselærer), bliver dansklæreren ofte den, der formidler samarbejdet om klassen.

Det faglige samarbejde kan dreje sig om fælles tilrettelæggelse af undervisningssituationer, der inddrager aktiviteter fra andre fag, eller der kan blot være tale om en løbende information fra det ene fag til det andet med den hensigt at lette elevernes situation i skolen. På samme måde kan socialt prægede emner spænde fra tilrettelæggelse af kortere eller længere ture til en almindelig drøftelse af fælles holdning til klassen eller enkelte elever i klassen.

Tilknyttet enhver skole findes et større eller mindre antal pædagogiske og sundhedsmæssige serviceinstitutioner, som eleverne på forskellig måde kommer i forbindelse med i løbet af deres skoletid. For at gøre disse institutioner til noget naturligt i skoletilværelsen bør klassen besøge og få besøg af de personer, der repræsenterer de pågældende institutioner. Man kan invitere skolens leder, skolebibliotekaren, støtteklinikk læreren, observationskliniklæreren, skolepsykologen, talelæreren, skolebetjenten, lægen og tandlægen: Da alle de nævnte på et eller andet tidspunkt får at gøre med klassens elever, vil de have interesse i at kende den enkelte klasse.

Skole – hjem samarbejdet er meget væsentligt for elevernes skolesituation. Initiativet til kontakten mellem skole og hjem bør komme fra skolen, der på et tidligt tidspunkt oplyser hjemmet, bl. a. om undervisningens faglige mål og de benyttede materialer og metoder. Kontakten kan også bestå i samtaler om, hvordan de enkelte elever befinder sig i sko-

len, herunder hvordan de arbejder og magter arbejdet. Det er vigtigt, at kontakten også omfatter en præsentation af de før omtalte pædagogiske og sundhedsmæssige serviceinstitutioner.

4.1.8. Målet for arbejdet i første fase

Ved afslutningen af fasen må det forventes, at eleverne har lært at lytte aktivt, at samtale og på egen hånd at fortælle afsluttede forløb. Alle elever bør læseteknisk være ført så langt frem, at der er grundlag for at begynde en selvstændig indholdslæsning ved anden fases start.

Det vigtigste er dog, at eleverne har bevaret lysten til at lære, herunder lysten til at læse, da en positiv indstilling til denne færdighed er en forudsætning for, at det sproglige arbejde kan fortsætte i næste fase.

Nogle elever vil ved afslutningen af begynderfasen stadig have vanskeligheder med at klare de sproglige aktiviteter, der arbejdes med. Elever, der har store vanskeligheder på næsten alle områder, bør støttes, eventuelt med særlige foranstaltninger. Det er dog en kendsgerning, at for store forventninger til eleverne på dette trin kan reducere udbyttet af undervisningen på længere sigt.

4.2. Anden fase (3.-5. klasse)

Udgangspunktet for danskundervisningen i denne fase er det fælles sproglige grundlag, der er opbygget på en vis fælles viden og erfaring i første fase.

Hovedsigtet i anden fase er, at den enkelte elev lærer at udtrykke sig mundtligt ud fra sine egne forudsætninger, til-

egner sig færdighed i at læse lette tekster med forståelse og indlevelse samt når frem til at udtrykke sig skriftligt i en personlig form, der mod slutning af fasen nærmer sig fastlagte normer med hensyn til retstavning, tegnsætning og andre formelle krav.

I de følgende afsnit behandles arbejdet med hovedaktiviteterne hver for sig for overskuelighedens skyld. I det daglige undervisningsarbejde vil de forskellige aktiviteter kunne indgå med forskellig vægt i den samme undervisningssituation – afhængig af emne og tilrettelæggelse.

4.2.1. Mundtligt arbejde

For oversigtens skyld opdeles det mundtlige arbejde i tre aktiviteter: samtalen, hvor to eller flere taler sammen; mundtlig fremstilling, som er en individuel aktivitet; drama, som støttes af eller bygger på talesproget. I det daglige arbejde bør aktiviteterne sammen med læsning og skriftligt arbejde indgå med forskellig vægt i de undervisningssituationer, der udgør danskundervisningen.

4.2.1.1. Samtale

Samtalen – mellem elev og lærer eller mellem eleverne indbyrdes – er en vigtig del af danskundervisningen på alle trin. Det, der i 1. fase af og til kan og må have karakter af fortællen efter tur, bliver i denne fase til en mere egentlig samtale, hvor en opmærksom lytten spiller en stedse større rolle. Ved at træne eleverne i at lytte aktivt lægges grunden til mere udbyggede samtaleformer som debat og diskussion, hvor argumentation og begrundelse spiller en større rolle. Det må indskærpes, at det primært er eleverne, der skal lære samtalskunsten.

Anledningerne til samtaler kan være mange. Det kan være aktuelle emner, f. eks. opståede situationer mellem eleverne indbyrdes, stof fra en lokalavis eller mere landsdækkende problemer fra dagblade, radio og tv. Samtaler kan forekomme i forbindelse med et fagligt emne, der arbejdes med. Ofte vil et emne til en undervisningssituation indledes med eller direkte udspringe af en samtale, ligesom en vurdering af udbyttet vil kunne have samtalsform. Der kan samtales om en læst, hørt eller set tekst. Fællesoplevelser og fælleserfaringer fører naturligt mange samtaler med sig.

Formålet med at arbejde med samtaler er dels at vænne eleverne til at bruge dette vigtige kontaktmiddel, dels at tilføre elevernes sprog nye begreber. Det sidste forudsætter, at eleverne ud over at samtale med hinanden i høj grad også får lejlighed til at samtale med forskellige voksne og elever fra andre klasser. Elevernes begrebsapparat udvides kun lidt af ensidig indbyrdes samtale i klassen, hvor risikoen for en fast rollefordeling og en fastlåst emnekreds er til stede.

Samtalen har i høj grad sin pædagogiske berettigelse ved at kunne være fødested for mange andre danskaktiviteter. En fri samtale kan meget vel føre over i en samtale om et emne, som klassens elever f. eks. bliver enige om at læse eller skrive om.

4.2.1.2. Mundtlig fremstilling

Mens der i første fase hovedsagelig arbejdes med at fremelske og vedligeholde en fortællelyst, kan man i løbet af anden fase arbejde mere bevidst med mundtlig fremstilling.

Almindelig fortælling og fabulering bør

nok fortsat accepteres, men bør indtage en mere beskedent plads i løbet af fasen, da denne aktivitet sjældent udvikler fortællerens sprog og begrebsverden eller i længden interesserer tilhørerne. Fri gengivelse af et forløb, en oplevelse eller en læst, hørt eller set tekst er en udmærket start på en egentlig genfortælling, som kan udbygges i løbet af fasen. Forkortet gengivelse i form af referat eller resumé vil for de fleste elever være for vanskeligt og bør kun optræde i enkelte tilfælde mod slutningen af fasen.

Den frie fabulering kan føres videre til arbejdet med tekster, som eleverne selv fremstiller på baggrund af en mere eller mindre afgrænset opgave.

En del mundtlige fremstillingsformer er bundet til bestemte situationer eller medier. De følger ofte bestemte regler eller mønstre, som eleverne for en stor del ikke finder på at bruge på eget initiativ. De må altså læres.

Ved orienteringsfagenes indførelse i begyndelsen af fasen er det naturligt i et vist omfang at arbejde med fagligt prægede fremstillingsformer i dansktimerne. Det kan f. eks. dreje sig om at give en dækkende beskrivelse af en genstand eller en illustration. Der kan også arbejdes med det egentlige foredrags forløb: fremlæggelse af fagligt stof, gerne med støtte i genstande eller illustrationer.

Eleverne vil i denne fase begynde at læse bøger på egen hånd. Dette medfører, at der kan arbejdes med en boganmeldelsesgenre, hvori der også kan indgå genfortælling og oplæsning.

I forbindelse med indsamling af stof eller synspunkter kan interviewformen opstå. Interviewet er ikke en samtaleform, men en overvejende individuelt styret spørgeform, som kræver et om-

hyggeligt forarbejde. Kun nogle elever vil kunne magte denne aktivitet.

Der findes mange specielle mundtlige fremstillingsformer, der kan tages op. Det bør dog bemærkes, at hvis de ikke ligger nær ved elevernes hverdag og indeholder meget konkret stof, bør de udskydes til senere faser. Der kan udmærket arbejdes med telefonsamtale, mens f. eks. foredrag ikke hører hjemme på dette trin.

En god mediebundet fremstillingsform er den fingerede radioudsendelse, hvor eleverne tvinges til udelukkende at udtrykke sig ved hjælp af sprog, eventuelt støttet af lydlig virkemidler.

4.2.1.3. *Drama*

Drama indgår fortsat naturligt i dansk-undervisningen. Fantasi og følelsesindhold, tale- og kropssprog kan i dramaarbejdet blive en helhed, og derved støttes elevens evne til at udtrykke sig over for andre. Der bør skelnes mellem den frie og den tekstbundne form for drama, da de i nogen grad har hvert sit sigte.

Den helt frie form (også kaldet dramik), hvor der f. eks. gives udtryk for en følelse eller stemning ved hjælp af mimik, gestus og bevægelse alene, er en udtryksform, der i høj grad kan støtte og uddybe den sproglige udtryksform. Den frie form kan også tage sit udgangspunkt i situationer og problemer, som eleverne kender, og som kommer dem direkte ved, f. eks. en skole- eller hjemmesituation. På baggrund af en samtale fordeles roller, og igangsætning aftales. Forløbet kan blive til ved improvisation. Det vil være hensigtsmæssigt, at læreren sørger for at følge handlingsforløbet på en sådan måde, at han kan støtte det eller bringe det til ophør, når situationen

ikke kan bære mere. Udklædning og dekorationer hører ikke nødvendigvis hjemme her, da brug af sådanne virkemidler kan sløre hensigten: alene at arbejde med sproglige og kropslige virkemidler inden for en rolle. Der inviteres normalt ikke tilskuere udefra.

Den bundne form følger en tekst, der f. eks. efter fælles beslutning er skrevet ud i replikker. Omdannelsen af teksten er en danskaktivitet. Den tekstbundne form vinder i mange tilfælde ved at blive støttet af antydet udklædning og enkle dekorationer. Selv om den tekstbundne form for drama følger forlægget, bør der ikke i denne fase stilles krav om fuld overensstemmelse mellem nedskrevne og fremsagte replikker. Der kan i nogle tilfælde inviteres tilskuere.

4.2.2. **Læsning**

Ved begyndelsen af anden fase har alle elever, hver ud fra deres forudsætning, lært en vis læseteknik; denne må systematisk udbygges, samtidig med at læsning anvendes som et middel til erhvervelse af oplevelser og viden.

Det, der i første fase havde karakter af læsetræning og ofte blev dyrket som højtælning, udvikler sig efterhånden til indholdslæsning, dyrket som stillelæsning og evt. som oplæsning.

4.2.2.1. *Stillelæsning*

Et systematisk arbejde med at fjerne alle højtælningens lyde og bevægelser udføres på en sådan måde, at det fremmer tilegnelsen af læsestoffet for den enkelte. Målet er, at kun øjenbevægelserne bliver tilbage. Der arbejdes med stillelæsningsformer på forskellig måde afhængig af trin i læseudviklingen og tekstens overvejende faglige eller skønlitterære karakter.

ter. Arbejdet henimod en ren stillelæsning tager tid og kan næppe nås af alle.

Læsning med opgaveløsning kan være én måde at påbegynde en undervisning i stillelæsning. Ved at forvente opgaver løst efter en stillelæst tekst sikrer man sig i nogen grad, at indholdet af teksten er forstået. Det samme kan opnås ved at arbejde med tekster med henblik på mundtlig gengivelse.

Selvstændig læsning med kontrol kan være næste trin i udviklingen for den enkelte elev. Få kontrolspørgsmål, kombineret med iagttagelse af de læsende elever, vil i mange tilfælde være tilstrækkeligt.

Fri selvstændig læsning af lette skønlitterære og faglige tekster (bøger) er et meget vigtigt mål i løbet af anden fase.

Træning af læsehastighed og særlige læsemåder (skimming, punkt-læsning) hører hjemme i næste fase.

Samtale om bøger og opmuntring til fri selvstændig læsning bør forekomme jævnlige som et naturligt led i læseundervisningen.

Fri selvstændig læsning udvikler kun i begrænset omfang ordforråd og begrebsverden og kun for nogle elever. Der bør derfor tilstræbes en rimelig balance mellem fri selvstændig læsning og mellem klassearbejde med fælles tekster.

Læsning af fælles tekster med klassen udvikler ordforråd og begrebsverden og fremmer desuden klassefællesskabet ved at give fælles oplevelser og erfaringer. Valget af fælles tekster bør foretages på en sådan måde, at udvalget er alsidigt både emnemæssigt, holdningsmæssigt, historisk, geografisk og med hensyn til sværhedsgrad. Om teksterne er samlet i en eller flere læsebøger eller tilvejebringes på anden måde har mindre betyd-

ning. Tekster, som eleverne arbejder med på egen hånd, bør være lettere tilgængelige end tekster, der arbejdes med under lærerens vejledning.

Lette norske og svenske tekster indgår som en del af det fælles læsestof fra midten af anden fase. De indgår naturligt, når der arbejdes med undervisningssituationer, der har tilknytning til norske og svenske forhold, eller når det findes hensigtsmæssigt at udbyde et emne med norske og svenske synspunkter. Eleverne skal lære at forstå de andre nordiske sprog – ikke at tale dem.

4.2.2.2. Oplæsning

Ved højtlesning forstås, at teksten læses uden særlig forberedelse og uden særlige fremhævelser ved hjælp af stemmeføring og pausering. Højtlesning er »koralæsning udsat for én stemme« og hører især hjemme i den første læseundervisning.

Oplæsning er indholdslæsning forstået på den måde, at der ved hjælp af varieret stemmestyrke, rollefordeling ved stemmevariation, ved pausering og forskel i hastighed gives udtryk for tekstens indhold. Oplæsning kræver omhyggelig forberedelse.

Eleverne lærer at læse op dels ved at høre udtryksfuld og god oplæsning af læreren eller fra lydbånd, dels ved at forberede egnede tekster, som så læses op.

Varieret og god oplæsning kræver stor læsesikkerhed og vil ikke kunne præsteres af alle elever i denne fase. Oplæsning bør indtage en tidsmæssig begrænset plads i forhold til de forskellige stillelæsningsaktiviteter.

4.2.3. Sprogagttagelse

Sprogagttagelse bør i denne fase alene

betrages som en støtteaktivitet for hovedaktiviteterne læsning, mundtlig og skriftlig fremstilling. For oversigtens skyld behandles den i et særligt afsnit.

Hensigten med at iagttage sproglige forhold er at styrke og variere elevernes opfattelses- og især udtryksformer. Kun i det omfang, dette mål nås, er sprogiagttagelse nødvendig. Det er værd at lægge mærke til, at sprogiagttagelse i sig selv kun kan virke sprogforbedrende, ikke sprogudviklende og kun sprogstimulerende på få elever.

Det må være en hovedbestræbelse, at der arbejdes med sprogiagttagelse, før der fremstår en egentlig sprog lærer, der betegner en systematisk oversigt over sprogiagttagelsesforhold.

I løbet af anden fase vil det være naturligt, især i forbindelse med skriftligt arbejde, at iagttage forskellige forhold vedrørende ordklasser, led og orddannelse. Følgende emner kan tages op: Navne skrives med stort begyndelsesbogstav; navneord deles i fælleskøns- og intetkønsord, kan bøjes i tal og bestemthed og tilføjer -s i tillægssald; udsagnsordene kan bøjes i fortælle måde (nutid og datid), bydemåde, navnemåde og lang og kort tillægsmåde; tillægssordene kan bøjes i køn, tal, bestemthed og grad; der kan findes personlige stedord og henførende stedord (som, der). Udsagnsled og grundled (a.h.t. tegnsætningen). Ord dannelse ved sammensætning og (i begrænset omfang) ved afledning.

Hvis lærer og elever vurderer, at det vil være en støtte at arbejde med en kortfattet oversigt (en sprog lærer) vedrørende disse forhold, så er det rigtigt at gøre det, men iagttagelser og øvelser er vigtigere end og går forud for en oversigt.

4.2.4. Skriftligt arbejde

Mens skriftlig fremstilling i første fase følger elevernes talesprog og især støtter læsningen, arbejdes der på dette trin med at gøre den til en mere uafhængig udtryksform. Hvilke skriftlige aktiviteter der arbejdes med, afhænger af, hvilke undervisningssituationer de indgår i.

Eleverne må vænnes til at anvende skriftsproget som et redskab på linje med talesproget. Mange undervisningssituationer indbyder til, at eleverne veksler mellem mundtligt og skriftligt udtryk.

4.2.4.1. Fri skriftlig fremstilling

Den frie skriftlige fremstilling ud fra egne oplevelser eller på initiativ af et for eleven interessant emne har sin naturlige plads på dette trin. Det drejer sig primært om at fremme og vedligeholde lysten til at udtrykke sig i skriftlig form. Et sådant skriftligt arbejde må meget gerne støttes af illustrationer af enhver art, f. eks. tegninger, udklip og fotos.

Udgangspunkterne kan være selvoplevede forløb, elevens hobby eller faglige interesser fra andre fag. Sådanne skriftlige arbejder bør i begyndelsen blive til på frivillig basis, og initiativet må støttes med en positiv modtagelse og en opmuntring til at fortsætte.

4.2.4.2. Skriftlig fremstilling med opgivet emne

Den skriftlige fremstilling med opgivet emne kan i begyndelsen gribes an på den måde, at eleverne enkeltvis eller i grupper skriver om hver sit emne. Derved bliver det muligt at tage hensyn til individuelle interesser.

Når der arbejdes med opgivet emne, bør der gå en samtale forud, hvor læreren sørger for, at alle dels forstår, hvad

opgaven går ud på, dels ved, hvordan stoffets dele kan behandles i en fornuftig rækkefølge. Selvoplevede eller fællesoplevede forløb er velegnede emner, da de er lette at disponere kronologisk. Samtalen kan f. eks. slutte med, at elevernes forslag til punkter noteres på tavlen og derefter ordnes. I begyndelsen kan hele stilen eller dele af den skrives på tavlen som fællesopgave.

4.2.4.3. Billedstil

Billedstil er en skriftlig form, der bl. a. kan hjælpe de elever, der har svært ved at komme i gang. Til at begynde med kan anvendes en billedserie, der viser et handlingsforløb; senere kan et enkelt billede, der forestiller en situation, være udgangspunktet. Stile, der går ud over billedets rammer, må fuldt ud accepteres.

4.2.4.4. Genfortællen

Genfortællen af en læst, set eller hørt tekst bør være en mundtlig aktivitet, før den bliver skriftlig. Det er en forudsætning, at teksten kan interessere eleverne. Det skriftlige udtryk bør alene indholdsmæssigt være i overensstemmelse med forlægget.

Forkortede gengivelser i form af referat eller resuméstil vil være for vanskelige for de fleste elever og bør udskydes til senere faser.

4.2.4.5. Vurdering af skriftligt arbejde

Ved det indledende arbejde med skriftlig fremstilling, både den frie og den, der er bundet af emne, billede eller tekst, er det væsentligt, at læreren forholder sig positiv og opmuntrende til de skriftlige arbejder, som eleverne skaber. Det drejer sig først og fremmest om at holde skrivelysten ved lige, selv om der kan forekomme mange formelle fejl, f. eks. med

hensyn til retstavning og tegnsætning. Det betyder ikke, at læreren helt skal undlade at gøre opmærksom på formelle fejl. Eleverne forventer, at han foruden at bedømme indholdet, som er det vigtigste, også vejleder med hensyn til formelle spørgsmål. Blot er det væsentligt, at vejledningen får karakter af alternative forslag i stedet for en opregning af fejl, der kan tage skrivelysten fra mange elever.

Sideløbende med de forskellige frie og mere bundne fremstillingsformer arbejdes der med aktiviteter, som øver retstavning, tegnsætning og sprogformning. Arbejdet kan foregå ved hjælp af systematisk udformet materiale, som er afpasset efter elevernes udviklingstrin. Det er i denne fase, et systematisk arbejde med at skabe et formelt korrekt skriftsprog kan begynde. I forbindelse hermed har sprogiagttagelse og sproglære sin berettigelse.

Følgende skriftlige aktiviteter kan anvendes, når den enkelte elev i undervisningssituationen har brug for det:

4.2.4.6. Orddannelses- og bøjningsøvelser

Iagttagelse af ordene og dannelse af nye ord ved f. eks. sammensætning og afledning virker udvidende på ordforrådet og støtter sikkerheden i retstavning.

Iagttagelse af ord og deres forskellige bøjningsformer kan føre til en opdagelse af ensartede bøjningsmønstre, der støtter retstavningen. Iagttagelserne i denne fase kan omfatte følgende forhold: Navne skrives med stort begyndelsesbogstav; navneordenes deling i køn, deres forskellige former i tal og bestemthed; udsagnsordenes bøjningsformer i nutid og datid, bydemåde, navnemåde og evt. lang og

kort tillægsmåde; tillægsordenes forskellige former i køn, tal og bestemthed samt 1., 2. og 3. grad; de personlige stedord og (sidst i fasen) de henførende stedord som og der.

Når eleverne gennem iagttagelser er blevet fortrolige med forskellige bøjningsformer i disse ordklasser, kan der arbejdes med skriftlige omsætnings- og indsætningsøvelser.

Eleverne kan anvende forskellige former for diktat til kontrol af deres retstavning og til oplysning om deres retstavningsproblemer. En pædagogisk hensigtsmæssig diktatform er selvdiktaten, hvor eleven indtaler teksten på lydband, hvorpå båndet dikterer til eleven, der naturligtvis bruger ordbog, inden teksterne sammenlignes. Lydbåndet kan eventuelt erstattes af en anden elevs diktering.

4.2.4.7. Sætningsdannelse- og tegn-sætningsøvelser

I begyndelsen af fasen arbejdes der med enkle og korte helsætninger. Det er i forbindelse med dette arbejde vigtigt, at eleverne fra starten vænnes til at danne alternative udtryk ved at anbringe helsætningens ord og helheder i forskellig rækkefølge; dog således, at alle udtryk ligger inden for elevernes normalsprog. I løbet af fasen kan der efterhånden indføres en enkelt ledsætning inden for helsætningen.

Det naturlige skilletegn mellem helsætninger er punktum. Anbringelse af komma indføres, efterhånden som ledsætninger forekommer i helsætningen. Færdighed i at finde udsagnsled og grundled støtter brugen af disse tegn. Hvis der undervises i pausekommatering, sker det i forbindelse med læsning. Andre tegn nævnes, hvis teksten giver an-

ledning til det. Der arbejdes grundigt med periodeadskillelse (linjebud) og punktum i denne og senere faser.

4.2.4.8. Alfabetiseringsøvelser

Allerede i slutningen af første fase vil eleverne kunne nævne bogstaverne i alfabetisk rækkefølge. I anden fase indøves alfabetet så omhyggeligt, at alle elever bliver i stand til at gå både frem og tilbage i alfabetet. Denne færdighed er en forudsætning for elevens selvstændige arbejde med ordbøger og andre håndbøger. Derved får eleven mulighed for på egen hånd at forbedre sin retstavning og øge sin viden.

4.2.4.9. Skrivning

I anden fase vil en systematisk undervisning i sammenhængende grundskrift kunne begynde. Udgangspunktet er de lodrette trykbogstaver, som eleverne har gjort brug af i første fase. Trykbogstavernes ensartethed med hensyn til form og hældning øves samtidig med, at bogstaverne sammenbindes. Sammenbindingen kan trænes, når trykbogstaverne skrives med så tilpas hastighed, at det af eleven føles som en nødvendighed at binde bogstaverne sammen for at kunne skrive mere flydende. Sammenbindingen kan medføre en god bevægelsesrytme og en ensartet bogstavafstand. Med sammenbindingen følger en øgelse af hastigheden, som dog på intet tidspunkt må blive så stor, at det går ud over læseligheden. Der bør i løbet af anden fase ved forskrifter, afskrift og hyppig træning skabes en ensartet og harmonisk grundskrift hos alle elever. Det anbefales, at overgangen fra trykbogstaver til grundskrift foregår ved hjælp af koncentrerede kurser for at undgå længere-

varende sammenblandingsvanskeligheder. Håndskriften, som er den personlige variant af grundskriften, begynder først at udvikle sig i slutningen af denne fase.

Det er væsentligt, at klassens øvrige faglærere også føler sig forpligtet over for indøvelsen af en harmonisk og tydelig håndskrift.

4.2.5. Undervisningsmidler

Arbejdet med fagets hovedaktiviteter afhænger af undervisningsmidlernes antal, art og tilgængelighed. I løbet af denne fase bør eleverne vænnes til på egen hånd at skaffe sig adgang til de undervisningsmidler, som de i den aktuelle situation har brug for. At vænne dem til det er en del af danskundervisningen. At der på skolen er et rigt og varieret udbud af undervisningsmidler er en forudsætning for undervisningen.

Den enkelte elev bør være udstyret med systematisk udarbejdet træningsmateriale, især til de skriftlige aktiviteter.

Skolebiblioteket er et redskab for danskundervisningen på alle trin. At kunne betjene sig af skolebibliotekets samling af undervisningsmidler er en aktivitet, der danner grundlag for mange andre aktiviteter såvel i dansk som i andre fag. Da den selvstændige indholdslæsning er en hovedbestanddel af arbejdet i anden fase, er det også på dette trin, eleverne skal lære at bruge skolebiblioteket.

I første fase vil biblioteksorienteringen ofte indskrænke sig til, at skolebibliotekaren i samarbejde med dansklæreren præsenterer samlingen for eleverne på den måde, at de gøres særlig opmærksom på, hvor der er materialer, som de kan bruge.

I begyndelsen af anden fase kan skolebibliotekar og dansklærer begynde på en mere detaljeret orientering om de opstillings- og ordningsprincipper, der gælder for især skønlitterære bøger. I løbet af fasen vil eleverne kunne vejledes i brug af kataloger – særlig titel- og forfatterkatalog.

I hele fasen etableres hyppige klassebesøg i skolebiblioteket, hvad enten hensigten er at finde bøger og andet materiale til konkret faglige opgaver eller til selvstændig læsning på klassen eller hjemme.

4.2.6. Målet for arbejdet i anden fase

Ved slutningen af anden fase må eleverne have udviklet sig fra at kunne udtrykke sig mundtligt i eget sprog om egne oplevelser til også at kunne anvende andre udtryksformer og til at kunne udtrykke sig ud fra og om noget tilegnet.

De må være i stand til selvstændigt at læse tekster, selv om udbyttet varierer efter den enkelte elevs muligheder. På baggrund af mangeartede læsesituationer må de have erfaret sig til, at læsefærdigheden er et værdifuldt middel til erhvervelse af oplevelser og viden.

De må have udviklet en personlig skriftlig udtryksform, der gennem et systematisk vejledende arbejde er gjort så tilpas ensartet med hensyn til retstavning, sætningsdannelse, tegnsætning og bogstavformer, at den vil kunne forstås og læses af alle.

4.3. Tredje fase (6.-7. klasse)

Udgangspunktet for arbejdet i denne fase er elevernes erfaring med og lyst til

at bruge en personlig mundtlig udtryksform. De kan i eget tempo læse med selvfølgelig indholdstilegnelse, både når det drejer sig om oplevelseslæsning og læsning af lettere faglige tekster. De har vænnet sig til at udtrykke sig skriftligt i en personlig præget form.

Hovedsigtet med danskundervisningen på dette trin er et mere alsidigt arbejde med særlige mundtlige udtryksformer og et systematisk arbejde med at variere og stabilisere den skriftlige udtryksform i overensstemmelse med almindelige regler med hensyn til disponering, sætningsbygning, ordvalg, retstavning og tegnsætning, samtidig med at både det mundtlige og det skriftlige udtryk bevarer et i god forstand personligt præg. Der kan arbejdes med forskellige læsemåder, ligesom der i samarbejde med andre fag kan gives vejledning i hensigtsmæssige arbejdsvaner ud fra studietekniske synspunkter.

Det understreges, at undervisningssituationerne må tilrettelægges, således at eleverne er motiveret for at beskæftige sig med de faglige aktiviteter. Undervisningssituationerne skal af eleverne opleves som rimelige.

4.3.1. Mundtligt arbejde

Mundtlige aktiviteter kan normalt ikke i det daglige arbejde skilles fra hinanden eller fra de andre hovedaktiviteter. Dog vil der være mulighed for i denne fase at lade mere specielle mundtlige aktiviteter dominere den enkelte undervisningssituation.

4.3.1.1. Samtale

Den almindelige samtale i klassen eller gruppen er en danskaktivitet, som på intet tidspunkt i skoleforløbet kan undvæ-

res Udover samtalens værdi som fælles kontaktmiddel har den i høj grad faglig værdi som igangsætter, vedligeholder og vurderingsmiddel i forbindelse med undervisningssituationer af mange slags.

Debatten er en samtaleform, hvor vægten lægges på en alsidig belysning af et emne. Anledninger til debat vil kunne opstå inden for klassens eller skolens rammer eller i forbindelse med forhold uden for skolen, som i særlig grad interesserer eleverne. Formålet med at arbejde med debatten er at vænne eleverne til at udtrykke sig i forhold til et emne og at lære dem at argumentere for et synspunkt.

At eleverne tillige gennem debatten kan lære indbyrdes tolerance, skal nævnes som en mulighed. Det er i arbejdet med debatten vigtigt, at alle elever deltager, også selv om det medfører en mindre emnefast samtale.

4.3.1.2. Mundtlig fremstilling

Der kan arbejdes med mundtlig fremstilling ud fra et læst, hørt eller set oplæg. Den egentlige genfortælling kan udbygges med det kortere referat, ligesom enkelte elever mod slutningen af fasen vil kunne give et kort væsentligt resumé af en foreliggende tekst.

Den faglige fremlæggelse af et emne forudsætter et begyndende arbejde med at disponere den mundtlige fremstilling. Det vil være naturligt, at eleverne på dette trin vænner sig til at gøre brug af billede og lyd, både fordi det vil være en støtte, og fordi det kan medvirke til at variere og præcisere det mundtlige udtryk.

Anmeldelse af læste, sete eller hørte tekster kan der arbejdes med ud fra to synspunkter: Eleverne får lejlighed til

personligt at vurdere og evt. anbefale en bog, de har læst – eller de kan give udtryk for en personlig mening om en tekst, som alle kender, med den hensigt at få skabt en debat om det emne, som teksten (f. eks. en film) handler om.

Interviewformen vil umiddelbart interessere mange elever på dette trin. Den medvirker til at træne spørgeteknik og vil tillige kunne virke begrebsudvidende, fordi den giver mulighed for at træffe og tale med personer uden for klassen og skolen.

4.3.1.3. Drama

Drama vil som en selvfølgelig udtryksform kunne finde anvendelse i hele skoleforløbet. Et dramatisk forløb med aftalt situation og rollefordeling kan f. eks. virke som oplæg til debat om emner, som optager eller måske derved kommer til at optage eleverne.

På dette trin vil det være muligt at arbejde med teksttro gengivelse af mundrette og lette dramatiske tekster. Dette arbejde fører til et mere direkte arbejde med nogle enkle teatermæssige virkemidler. Derved opstår et naturligt samarbejde med andre fag, f. eks. formning (dekorationer), håndarbejde (dragter) og musik (sange). Det må være en hovedbestræbelse, at alle elever i klassen deltager efter mulighed og behov.

Hørespil, hørebillede og lydreportage kan være en dramatisk form, som i sig rummer mange danskaktiviteter af mundtlig, skriftlig og læsemæssig art. Båndoptageren som medium vil interessere mange elever, også fordi mange af dem har stor indsigt i apparatets tekniske muligheder og ofte god rutine i at betjene det.

4.3.2. Læsning

Ved begyndelsen af denne fase har eleverne erfaringer med at læse sig til indhold og oplevelse. Dette udbygges gennem elevernes frie selvstændige læsning og gennem læsning af fælles tekster i klassen. Samtidig begyndes et direkte arbejde med forskellige læsemåder, således at der kan læses med forskellig hensigt.

4.3.2.1. Fri selvstændig læsning

Den frie selvstændige læsning af skønlitterære og faglige tekster er fortsat meget vigtig og bør på forskellig måde opmuntres.

Dansklærerens særlige opgave i den forbindelse er, i samarbejde med skolebibliotekaren at foreslå tekster, der tager hensyn til de enkelte elevers interesser og muligheder. Der vil i denne fase stadig være elever, der ikke er tilstrækkeligt sikre i at læse og derfor næppe selv vil tage et initiativ. Sådanne elever kan i nogle tilfælde komme i gang ved hjælp af meget lette faglige tekster, der ligger inden for et område, der interesserer dem.

4.3.2.2. Forskellige læsemåder

Mange elever vil på dette trin have mulighed for og gavn af et begyndende arbejde med forskellige læsemåder afhængig af teksten og hensigten med at læse den.

Inddelingen af en tekst i flere afdelinger med hver sin overskrift kan være begyndelsen til et egentligt disponeringsarbejde med henblik på at danne sig et overblik over, hvad teksten indeholder. At finde nøgleord i de enkelte tekstblokke (afsnit) er en aktivitet, der har samme formål.

Punkt-læsning er en læsemåde, eleverne benytter, når de skal finde en enkelt oplysning måske til brug for et fagligt arbejde.

Skimming af en tekst vil de dygtigere læsere kunne beskæftige sig med, når de er motiverede for at danne sig et indtryk af hovedindholdet.

Systematisk træning af læsehastighed vil kun enkelte dygtige læsere kunne magte og kun med udbytte i slutningen af fasen. For de fleste elever vil et sådant arbejde i for høj grad gå ud over sikkerheden i indholdstilegnelsen, hvortil kommer, at eventuelle resultater ofte vil have kortvarig virkning.

Det indledende arbejde med disponering (nøgleord), punkt-læsning og skimming bør alene foregå på grundlag af let tilgængelige tekster af stærkt begrænset omfang. Det er dansklærerens særlige forpligtelse at finde frem til sådanne korte og lette tekster.

I den forbindelse gøres opmærksom på, at læseligheden ikke blot afhænger af sproget, men også af tekstens typografi, linjelængde, linjeafstand, papirkvalitet med videre.

4.3.2.3. Tekstarbejde

Fælles arbejde med samme tekster er en aktivitet, som hverken helt eller delvis kan erstattes af elevernes individuelle arbejde med egne tekster. Valget af tekster til fællesarbejde må foretages ud fra flere hensyn:

De skal være så tilgængelige, at eleverne ved hjælp af begrænset vejledning og (for ordteksternes vedkommende) overkommeligt ordbogsarbejde er i stand til at opfatte indholdet, således at der i forbindelse med tilegnelse sker en udvidelse af begrebsverden og ordforråd

samt en forbedring af det læsetekniske standpunkt. De skal emnemæssigt repræsentere forskellige tider og steder samt sider af menneskelivet, som vil kunne interessere elever på dette udviklingstrin, således at der bliver tale om en alsidig kulturel påvirkning. De skal repræsentere forskellige typer af tekster, dog med hovedvægten på prosaen som den lettest tilgængelige for elever på dette trin. Der bør i begrænset omfang arbejdes med lette norske og svenske ordtekster i denne fase.

Fælles tekster rummer betydelig vanskeligere begreber, udtryk, ord m. v. end de tekster, der sigter mod elevens selvstændige læsning.

Det arbejde, der i anden fase gøres for at få flest mulige elever til at læse mange slags ordtekster med umiddelbar indholdstilegnelse for øje, fortsættes i denne fase. Dertil kommer, at eleverne i løbet af fasen vænnes til – ofte gennem arbejdet med de fælles tekster – at indtage en spørgende holdning over for indholdet af det, de læser, hører eller ser. Denne holdning kan i næste fase føre videre til en mere vurderende stillingtagen til de mange forskellige tekster, som de kommer i forbindelse med.

4.3.3. Sprogiagttagelse

I denne fase vil flere sprogiagttagelsesforhold end dem, der er nævnt i anden fase, kunne behandles, f. eks. som støtte for det mundtlige arbejde, læsningen og ikke mindst det skriftlige arbejde.

Nye iagttagelsesområder inden for ordklasserne er dels resten af bøjningsformerne i de ordklasser, der i forvejen arbejdes med, dels resten af ordklasserne: Stort begyndelsesbogstav i to- og flerleddede navne, navneordenes tillægs-

bøjning (tillægsfald), udsagnsordenes aktiv- og passivformer, ejestedord, mængdetal og ordenstal (talord over ti skrives med cifre), sideordningsbindeord og evt. enkelte underordningsbindeord.

Ved fasens slutning kan eleverne gøre iagttagelser vedrørende forholdet mellem – på den ene side – bøjningsmønstre, ordenes betydning og placering i sætningen – og på den anden side – ordklasseinddelingen. Derved fremkommer en sproglære som resultatet af iagttagelser. Eleverne vil fra slutningen af fasen kunne anvende en del af sproglæren som et redskab for arbejdet med tekster, også deres egne.

Alene i det omfang, en oversigt er en støtte for elevernes iagttagelser, bør der arbejdes med sproglære og altid i forbindelse med egentlige danskaktiviteter.

Der arbejdes fortsat med orddannelse ved sammensætning og afledning, hvortil kommer iagttagelser af almindelige fremmedord og deres afvigende bøjningsformer.

4.3.4. Skriftligt arbejde

Beskrivelsen af det skriftlige arbejde i denne fase er for overskuelighedens skyld foretaget i mindre afsnit, hvoraf de første fem behandler forskellige udtryksformer og deres vurdering, mens de fire sidste tager sigte på et mere systematisk arbejde med det skriftlige udtryks ensartethed og tydelighed.

4.3.4.1. Emnestil

Eleverne vil på dette trin kunne arbejde mere systematisk med skriftlig behandling af et konkret emne.

Emner kan i mange tilfælde fremkomme i forbindelse med samtaleaktiviteter og ved arbejdet med fælles tekster. De

bør altid blive til på grundlag af et samarbejde mellem lærer og elever. Ofte kan en grundig drøftelse af emnets muligheder samt en udarbejdelse af en disposition være en god øvelse i stilskrivning, således at stilen ikke i alle tilfælde behøver at skrives helt ud. Det er vigtigt at vænne eleverne til at se mange sider ved et emne og ikke blot at lade dem skrive om det uden en forudgående vejledning.

Når der skrives emnestil, bør man være opmærksom på, at mange elever på dette trin gerne vil skrive om et personligt eller fagligt præget emne, der interesserer dem. Alment-menneskelige eller samfundsbetonede emner i bred betydning bør normalt vente til fjerde fase.

4.3.4.2. Billedstil

Forlægget til en billedstil kan være et detaljeret enkeltbillede, der lægger op til en beskrivelse – eller billedet kan gengive en situation, hvis forudsætninger og følger eleven kan give personligt udtryk for.

En serie billeder, som angiver en handling, kan danne en udmærket baggrund for en personligt udformet skriftlig fremstilling. Billedforløbet kan foreligge i form af en diasserie eller en film, der vises et par gange.

En sammensætning af billeder ud fra en bestemt idé (en collage) kan være en stil i sig selv eller kan fungere som udgangspunkt for en stil.

4.3.4.3. Referatstil

Formålet med aktiviteten er at lære eleverne at finde frem til, hvad der er væsentligt for sammenhæng og mening i en læst, hørt eller set tekst, og så referere dette i forkortet skriftlig form.

Arbejdet med skriftligt referat begynder som en mundtlig aktivitet, hvor der diskuteres »væsentligt og uvæsentligt« i en forelagt tekst. Derefter arbejdes der med at disponere teksten (finde nøgleord) og først derpå udarbejdes et skriftligt referat, hvor man bør acceptere alle forkortelsesgrader af teksten samt personlige udtryksformer.

4.3.4.4. Rapport

En tur, en udflugt, et lejrskoleophold osv. kan give anledning til udarbejdelse af en rapport, hvor mange udtryksformer kan og må tages i brug. Det gælder f. eks. egne illustrationer, fotos, grafiske fremstillinger og andet materiale, som har betydning for rapporten.

4.3.4.5. Vurdering af skriftligt arbejde

Om alle de her nævnte skriftlige udtryksformer gælder det, at eleverne forventer at få deres arbejde læst og kommenteret. I dette arbejde bør læreren fortsat »rette« ved at foreslå alternative muligheder, f. eks. med hensyn til disponering og formulering. Når det drejer sig om retstavning og tegnsætning, kan eleverne efterhånden motiveres for at arbejde med gennemgående fejl eller fejltyper, der forekommer i deres skriftlige arbejder.

Samtidig med de forskellige former for skriftlig fremstilling kan der arbejdes systematisk med retstavning, sætningsbygning, tegnsætning, skrivning og andre forhold af betydning for ensartethed og tydelighed.

Med udgangspunkt i deres eget skriftlige arbejde vil eleverne kunne motiveres for et direkte træningsarbejde inden for områder, hvor de har brug for det. I

denne sammenhæng skal sprogiagttagelse og sproglære ses.

4.3.4.6. Ordannelses- og bøjningsøvelser

I forbindelse med fri selvstændig læsning, arbejdet med fælles tekster og benyttelse af håndbøger lærer eleverne nye ord og begreber. Disse kan iagttages sammen med det eksisterende ordforråd med henblik på at danne nye sammensætninger og afledninger til udvidelse af ordforrådet og til støtte for retstavningen.

Elevernes sprogiagttagelsesområde udvides og kan f. eks. videreføres i form af indsætnings- og omsætningsøvelser, der er tilrettelagt således, at særlige retstavningsformer kan iagttages og indarbejdes. Diktaten kan bruges til kontrol eller til at afsløre retstavningsvanskeligheder.

4.3.4.7. Sætnings- og tegnsætningsøvelser

Arbejdet med at danne alternative udtryk fortsættes og udbygges, således at eleverne lærer begreberne helsætning, ledsætning og sætningsstamme. Mod slutningen af fasen kan der dannes alternative udtryk inden for helsætninger, der rummer flere ledsætninger, med den hensigt at udvikle et klart og flydende sprog.

Den detaljerede led- og sætningsanalyse, hvor der arbejdes med at finde frem til de enkelte leds funktion og benævnelse, er en meget tidkrævende aktivitet. Den er overflødig i forhold til det mundtlige arbejde og læseundervisningen, lige som den kun i meget begrænset

omfang er en forudsætning for arbejdet med det danske skriftsprog. Det vil normalt være tilstrækkeligt at arbejde med udsagnsled og grundled for at finde sætningens grænser. Det er ikke nødvendigt at benævne resten af leddene for at kunne iagttage en sproglig og betydningsmæssig virkning i en tekst. Dertil kommer, at en gennemført led- og sætningsanalyse vil være for vanskelig og abstrakt for en del af eleverne.

Linjebrud og punktum er fortsat de vigtigste adskillelsesmuligheder, da fejl i forbindelse hermed virker læsehæmmende. Punktummets funktion ved ordenstal og forkortelser indarbejdes i løbet af fasen.

Hvis der arbejdes med grammatisk kommasætning, er det tilstrækkeligt at finde frem til udsagnsled og grundled. Et arbejde med pausekommatering kan tages op fra begyndelsen af fasen og helt og holdent træde i stedet for den grammatiske kommatering. Arbejdet med pausekommatering finder sted i forbindelse med læseundervisningen og arbejdet med linjebrud og punktum.

Af øvrige sætningstegn medtages kolon, citationstegn, spørgsmålstegn og ud-råbstegn, når det i sammenhængen forekommer rimeligt.

4.3.4.8. Alfabetiseringsøvelser

Af hensyn til arbejdet med registre, håndbøger (især ordbøger) og skolebibliotek lærer eleverne i løbet af fasen at alfabetisere efter andet og følgende bogstaver. Fra begyndelsen af fasen bør eleverne have en efter udviklingstrinet afpasset retskrivnings- og fremmedordbog til rådighed. I løbet af fasen må de vænnes til at anvende den som et redskab

til brug for retstavning og sprogudvidelse.

4.3.4.9. Skrivning

Den regelmæssige, formsikre og let læselige grundskrift, som er indøvet i anden fase, kan i denne fase udvikle sig til grundskriftens personlige variant: håndskriften. Ved omhyggelig skriftpleje sørges der for, at håndskriften på intet tidspunkt bliver så personlig, at det går ud over læseligheden.

I skriveundervisning kan indgå forskellige former for dekorativ udtryksfuld skrift med særlige skrive- eller tegneredskaber, f. eks. ved udarbejdelse af særlige overskrifter og ved opsætninger.

Hvis nogle elever ønsker at maskinskrive skriftlige arbejder, bør dette accepteres.

4.3.5. Samarbejde om klassen

Dansklæreren vil – især når han tillige er klasselærer – ofte være formidler af et samarbejde om klassen til mange sider. I tredje fase vil der forekomme emner, der ikke direkte har med faget at gøre, men som i høj grad har med dansklæreren (klasselæreren) at gøre.

4.3.5.1. Studieteknik

Studietekniske aspekter i forbindelse med skolearbejdet er et emne, som dansklæreren kan tage initiativet til at drøfte med klassens øvrige faglærere. Selv om andre fag på dette område kan have deres egne metoder og hjælpemidler, vil dansklæreren ofte være den, der som hovedansvarlig for elevernes mundtlige, læsemæssige og skriftlige udvikling bedst kan koordinere et forsøg på at indøve hensigtsmæssige arbejdsvaner.

Det er i denne forbindelse vigtigt at slå fast, at andre faglærere også underviser i dansk på den måde, at de tilfører begreber og ord, der er særegne for netop deres fag. For eksempel udvikler orienteringsfaglæreren et geografisk ordforråd hos eleverne, mens fremmedsprogslærerne måske søger at tilvejebringe et for netop det pågældende sprogs indlæring nødvendigt grammatisk grundlag, og matematiklæreren arbejder med særlige sproglige vendinger og symboler.

4.3.5.2. Skolebiblioteket

Det kendskab til bøgernes indretning og anvendelsesmuligheder med hensyn til forord, forskellige registre m. v., som dansklæreren naturligt orienterer om, bliver ved et samarbejde med skolebibliotekarerne til en orientering om skolebibliotekets indretning og anvendelsesmuligheder.

I løbet af tredje fase bør eleverne ved direkte orientering og hyppig brug blive fortrolige med, hvilken slags oplysninger de kan få ved hjælp af skolebiblioteket, og hvordan de kan anvende denne samlings kataloger og andre vejledninger.

4.3.5.3. Rådgivning og uddannelsesorientering

Den centrale person i arbejdet med at rådgive eleverne ved valg af fag m. v. fra 7. skoleår og i resten af skoleforløbet er naturligvis klasselæreren (ofte dansklæreren), der kender de enkelte elevers personlige forudsætninger. Han har kontakten med elevernes hjem, og han har sammen med de øvrige faglærere et kendskab til elevernes faglige og mere almene forudsætninger.

Til dette vigtige arbejde har klasselæreren brug for at kunne trække på

tilgængelig sagkundskab med hensyn til uddannelses- og erhvervsspørgsmål.

4.3.6. Målet for arbejdet i tredje fase

Ved slutningen af tredje fase må de fleste elever, gerne i et personligt ordvalg, kunne anvende forskellige mundtlige udtryksformer og være i stand til i en debat at argumentere for egne synspunkter samt anerkende tilstedeværelsen af andre.

De må have vænnet sig til at tage stilling til tekster samt være i stand til i nogen udstrækning at læse med forskellig hensigt.

De må have opnået erfaring med forskellige skriftlige udtryksformer og må have erhvervet en så god sikkerhed i retstavning og tegnsætning, at den sammen med deres tydelige håndskrift gør deres skriftlige udtryk éntydigt og let læseligt.

4.4. Fjerde fase (8.-10. klasse)

Udgangspunktet for arbejdet i denne fase er en rimelig sikkerhed i at anvende almindeligt forekommende mundtlige udtryksformer, god sikkerhed i indholdslæsning og begyndende erfaring i at læse med forskellig hensigt. Eleverne har til lige nogen erfaring med forskellige skriftlige udtryksformer. De kan udtrykke sig i et klart og enkelt skriftsprog, der er tilpas ensartet med hensyn til retstavning og tegnsætning.

Hovedsigtet med arbejdet i den afsluttende fase er en for den enkelte elev optimal sikkerhed i og lyst til: at udtrykke sig mundtligt i en personlig form med forskelligt formål i vekslende situationer, at læse for at opleve og lære samt

afpasse læsningen efter hensigt og tekst, at udtrykke sig i skriftlig form på en måde, der er varieret efter emne og hensigt.

Arbejdet med de faglige aktiviteter foregår på dette trin fortrinsvis i og ved hjælp af de undervisningssituationer, som lærer og elever i fællesskab finder det interessant og hensigtsmæssigt at arbejde med. Derved bliver det muligt, at eleverne enkeltvis eller i grupper efter behov og formåen kan arbejde med forskellige aktiviteter i løbet af den samme undervisningssituation.

En systematisk træning af mere formelle aktiviteter kan foregå i form af kortvarige kurser over for hele klassen, en gruppe af elever eller enkelte elever.

4.4.1. Mundtligt arbejde

Samtidig med, at eleverne anvender en steds mere præcis og varieret personlig udtryksform, arbejdes der med særlige udtryksformer, der er afhængige af emne, sammenhæng og formål. Der må arbejdes med samtale- og fremstillingsformer, for hvilke der gælder særlige regler eller sædvaner. Eleverne vil næppe af sig selv arbejde med sådanne strukturerede udtryksformer. De må nødvendigvis læres.

I forbindelse med det mundtlige arbejde vil der helt naturligt forekomme såvel læseaktiviteter som skriftlige aktiviteter.

4.4.1.1. Samtale

Den almindelige samtale af mere spontan karakter er en nødvendig og værdifuld del af mange danskaktiviteter. At en samtale af og til kan få karakter af en slags konversation, der betegner en uforpligtende vedligeholdelse af en samtale, bør godtages og kan i øvrigt anvendes til

at iagttage, hvorledes en sådan fri samtale kan være udgangspunkt for mange former for meningsbrydninger om vidt forskellige emner.

Emnediskussion er en samtaleform, der behandler et afgrænset emne med henblik på at nå frem til en afklaring eller en beslutning. Emnediskussion kan have forskellige former, afhængig af emnets art samt formålet med at diskutere det. Mange af disse formers rammer og sædvaner vil eleverne være henvist til at følge, når de senere i uddannelsen eller tilværelsen skal udtrykke sig mundtligt; derfor bør de have erfaringer med disse strukturer og deres muligheder.

Som eksempel på sådanne fast strukturerede diskussionsformer kan nævnes møder i grupper eller forsamlinger med besluttede myndighed (kompetente forsamlinger), hvad enten det drejer sig om møder i mindre grupper (bestyrelsesmøder, samarbejdsudvalgsmøder m. v.) eller i større forsamlinger af politisk, faglig, kulturel art. Fælles for sådanne møder er, at de ofte arbejder på grundlag af vedtagne regler (vedtægter), at der til møderne er udarbejdet en plan (en dagsorden), og at mødet skal ende med en beslutning (en konklusion) vedrørende de enkelte emner. Hensigten med at beskæftige eleverne med sådanne mødeformer er at vænne dem til at argumentere i forhold til et bestemt emne, at styre et møde, så flere synspunkter kommer frem samt at arbejde hen imod en konklusion, som flest mulige af mødets deltagere kan gå ind for.

Ud over de målrettede emnediskussioner kan der arbejdes med diskussionsformer og debat af mere generel karakter, f. eks. paneldiskussioner eller høringer, hvor emnet er givet, men hvor opgaven

i højere grad er alsidig belysning end beslutning om en bestemt handling.

I forbindelse med diskussioner kan der gøres erfaringer med vekslen imellem diskussioner i mindre grupper og i større forsamlinger.

4.4.1.2. Mundtlig fremstilling

Hvor undervisningssituationerne giver anledning til det, arbejdes der med mundtlig fremstilling ud fra forskellige udgangspunkter.

Når det drejer sig om mundtligt gengivelse af læste, hørte eller setede tekster, kan der være tale om genfortællingen, referat og resumé. De to sidste former for gengivelse er vanskelige for nogle elever og bør øves på baggrund af tydeligt disponerede og let tilgængelige tekster.

Særlige mundtlige fremstillingsformer, der er afhængige af emne, situation og hensigt, tages op, når undervisningssituationen indbyder til det.

De fleste elever vil komme ud for at skulle komme med et indlæg, at give en redegørelse om et bestemt emne, måske at holde en tale i en bestemt anledning eller at holde et foredrag. Det samme gælder rapportaflæggelse og aflæggelse af beretning over for en større forsamling.

Den personligt prægede tale, det fagligt prægede foredrag såvel som rapportaflæggelse og beretning forudsætter et konkret arbejde med mere eller mindre udførlig udarbejdelse af et manuskript, der betegner skriftlig udarbejdelse af mundtlig fremstilling. I forbindelse hermed øves disponering, hensigtsmæssigt ordvalg og markering af talesproglige virkemidler. Forskellige former for illustrationer, også lydige virkemidler, støt-

ter og varierer disse mundtlige fremstillingsformer.

Anmeldelse af skønlitterære og faglige tekster er en særlig mundtlig fremstillingsform, hvori der også kan indgå referat og oplæsning.

Den enkelte elevs mulighed for at arbejde med mundtlig fremstilling, mens klassens øvrige elever lytter, er dels afhængig af elevens evne til at formulere sig tydeligt og varieret, dels af de øvrige elevers tilbøjelighed til at acceptere meget forskellige udtryksformer. Det bør derfor tilstræbes at skabe en så tolerant holdning i klassen, at alle elever efter evne og mulighed har lyst til at udtrykke sig mundtligt. Eleverne bør kunne vurdere hinandens præstationer på saglig måde.

4.4.1.3. Drama

Den frie form for drama finder sin naturlige plads i danskundervisningen også i denne fase – især hvis eleverne har været vant til denne udtryksform i de tidligere faser. Den form, hvor eleverne giver udtryk for egne følelser, stemninger og oplevelser samt for deres egen opfattelse af omverdenen, er mere direkte personlig og kræver, at klassen som helhed er indstillet på at forholde sig sagligt og tolerant.

Den bundne form følger en tekst, der er skrevet med scenisk fremførelse for øje. Her bliver opgaven at tolke forfatterens tekst ved hjælp af stemmeføring, kropssprog og scenegang (eventuelt ud fra anvisninger i teksten). Teksterne kan være skuespil eller dele af skuespil, som elever og lærer i fællesskab finder velegnede, eller eleverne kan skrive sceniske optrin selv.

Arbejdet med et dramatisk værk er en klasseopgave, som kan fremme fællesskabsfølelsen. Det er dog en forudsætning, at alle eleverne bliver beskæftiget efter muligheder og (rimelige) behov; ikke alle elever behøver at optræde på scenen – suffløren, belysningsmesteren og regissørerne er vigtige personer for stykkets gennemførelse. Et skuespil kan også opføres som læsedrama, hørespil eller film.

Til forskel fra den frie form beskytter og støtter den tekst-bundne dramatik elevernes personlige følelsesliv ved hjælp af fast afgrænsede roller og ydre virkemidler i form af f. eks. maskering, dragter og dekorationer.

4.4.2. Læsning

Beskrivelsen af hovedaktiviteten læsning i denne afsluttende fase er lagt således til rette, at forskellige virkninger af mødet mellem læser og tekst er søgt beskrevet: teksten som et underholdnings- og oplevelsesmiddel, der tillige formidler viden og erfaringer; teksten som anledning til forskellige læsemåder, afhængige af tekstens art og hensigten med at læse den; teksten som udgangspunkt for iagttagelse og udvidelse af sprog- og begrebsverden samt teksten som grundlag for livsforståelse og menneskekundskab. Til sidst nogle synspunkter vedrørende tekstvalget.

4.4.2.1. Fri selvstændig læsning

Læsning af skønlitterære og lette faglige tekster, der er umiddelbart tilgængelige for eleverne, er en aktivitet, som dansk-læreren på intet tidspunkt må forsømme. Målet for denne læse måde er, at enhver elev vænner sig til at læse og opleve tekster af mange slags for derigennem at få

udvidet sin erfaringskreds og beriget sit følelsesliv.

Dansklæreren bør derfor ikke alene støtte og opmuntre, men også afsætte tid til fri selvstændig læsning. Elevers og lærers omtale og anmeldelse af egnede tekster kan virke fremmende på dette arbejde. Med jævne mellemrum kan lærer og elev aftale at læse, se eller høre samme tekst (novelle, roman, film, teaterstykke eller lydband) og derefter samtale spontant om det fælles udbytte.

Arbejdet med at finde tekster til fri selvstændig læsning bygger på et snævert samarbejde mellem dansklæreren, eleverne og skolebiblioteket.

4.4.2.2. Forskellige læsemåder

De følgende former for læsning er bestemt af hensigten med at læse en tekst (ordtekst), tekstens art eller begge dele. De mere usammensatte læsemåder er beskrevet først, de komplicerede sidst.

Disponeringsøvelser, punkt-læsning og skimming fortsættes i denne fase, således at der i begyndelsen anvendes lette tekster af begrænset omfang. Målet med disse læsemåder er at gøre eleverne så fortrolige med dem, at de efterhånden bliver selvfølgelige arbejdsredskaber i forbindelse med tilegnelse af viden inden for alle fag og fagområder.

Træning af læsehastigheden kan de fleste elever arbejde med, efterhånden som de i løbet af fasen bliver sikre i at læse med indholdstilegnelse. Målet er at lære eleverne at læse hurtigere med samme forståelse. Der bør i begyndelsen anvendes tekster, som er meget let tilgængelige. Da træning af læsehastighed for enkelte elever i nogen grad vil kunne hæmme indholdstilegnelsen, bør denne aktivitet næppe trænes med alle elever

på én gang. Den kan derimod trænes individuelt eller i mindre grupper med sikre læsere. Et arbejde med punktlæsning og skimming træner også læsehastigheden.

Kritisk læsning betegner en læsemåde, hvor der tages stilling til indholdet af teksten, mens den læses. I begyndelsen kan der vælges tekster, der rummer én-sidige påstande (f. eks. visse læserbreve). Læreren kan formulere spørgsmål til teksterne, inden de læses. Efterhånden vænnes eleverne til at »diskutere« med den tekst, de læser.

Eleverne bliver mod slutningen af fasen i stand til at variere deres læsemåde efter teksten og hensigten med at læse den. Denne varierede læsemåde forudsætter rutinerede læsere, der har nået en rimelig sikkerhed i at disponere, punktlæse og skimme og har vænnet sig til at forholde sig kritisk til teksten. Læseren danner sig et overblik over indholdet ved at skimme teksten for derefter at tage stilling til, hvorfor den er skrevet. Til sidst afgør læseren, hvordan han så vil læse den: gå let hen over noget, fordybe sig i visse afsnit, sammenligne noget med andre tekster, undersøge sætningsbygning, ordvalg osv.

Oplæsning af egnede tekster eller dele deraf er en læsemåde, der kan medvirke til forståelse af og indlevelse i fortrinsvis skønlitterære tekster. Under arbejdet med oplæsning lægges vægt på, at eleverne lærer at udtrykke tekstens indhold tydeligt og nuanceret ved god artikulation, ved variation i stemmestyrke og læsehastighed, ved pausering samt ved rollefordeling via stemmevariation.

4.4.3. Tekstiagttagelse

De fleste tekster læses umiddelbart på

grund af deres mulighed for at give oplevelse, viden og erfaringer af mange slags. Nogle tekster læses på en særlig måde og med en bestemt hensigt, der kan være styret af situationen eller teksten. Enkelte tekster eller dele af tekster vil på grund af deres emne og form kunne udvælges til detaljeret iagttagelse. Derved opnår man at få både et større udbytte af den pågældende tekst og en mulighed for at kunne overføre iagttagelsesmetoderne til andre tekster. Arbejdet med iagttagelse vil i stor udstrækning inddrage mundtlige og skriftlige aktiviteter.

Tekstiagttagelse kan begynde med undersøgelse og bestemmelse af, hvilken type tekst der foreligger. Teksttype er ikke noget éntydigt begreb. Typen kan f. eks. bestemmes ud fra mediet: Har den skriftlig, lydlig eller billedlig form? Kan den bestemmes ud fra grad af fiktion: Digt eller sagforhold? Også omfanget har noget med typen at gøre: Udviklingsroman eller reklameslogan? De mere traditionelle hoved- og detailgener vedrører naturligvis også teksttypen: Er det en episk, lyrisk eller dramatisk tekst? Er det en fabel, et cirkulære, et epigram eller et lydbillede? Bestemmelse af teksttypen fører naturligt ind i overvejelser om, hvorfor netop denne type er valgt til dette indhold.

Teksten kan dernæst iagttages med henblik på opbygning (disponering). Er der brud på den tidsmæssige rækkefølge (kronologien)? Hvordan er vægtfordelingen på tekstens delemner? Hvorfor er den opbygget sådan?

Tekstiagttagelsen kan føres videre ned i enkelthederne. Karakteristiske træk vedrørende sætningsbygningen, ordvalget og stilen i øvrigt er forhold, der er

medvirkende til at give en tekst et særligt præg. Iagttagelse af sætningsbygning og ordvalg kan bygge på erfaringer med sprogiagttagelse og sprogglære, der således kommer til at virke som støtteaktiviteter for tekstiagttagelse.

Arbejdet med således at analysere, hvordan teksten er opbygget og udformet, kan derefter føre til en undersøgelse af, hvad der er tekstens baggrund (forfatter, tid og miljø), og hvad der er dens hensigt (læser, motiv, problem). Man kan imidlertid også begynde med at undersøge tekstens baggrund for så bagefter at iagttage, hvordan den er opbygget og udformet. Hvilken fremgangsmåde, der er den mest givende, afhænger af teksten og hensigten med at iagttage den. I den aktuelle undervisningssituation vil en rimelig vekselvirkning mellem iagttagelse og baggrund nok være den naturligste.

Såfremt lærer og elever finder, at en oversigt over tekstiagttagelsesforhold (en tekstlære) vil være en støtte, bør en sådan udarbejdes.

4.4.4. Tekstvalg

Valget af tekster til brug for danskundervisningen må foretages på grundlag af en vurdering af, hvad arbejdet med teksten skal føre til. Emnemæssigt må alsidighedsprincippet være gældende. Udvidelsen af tekstbegrebet medfører, at en tekst også kan »læses« med hørelsen og synet.

Selv om der skal være mulighed for at læse alle slags tekster, således at der ikke bliver for stor afstand mellem det, eleverne læser, og det, de »bør« læse, må der i valget af tekster også tages hensyn til, i hvor høj grad de virker begrebs-, eller personlighedsudviklende.

Arbejdet med tekster, som taler til elevens følelse, fantasi, intellekt og sociale bevidsthed bør fortsat udgøre en væsentlig del af danskundervisningen. Beskæftigelsen med skønlitterære tekster af ældre og nyere danske forfattere bør have en fyldig placering, fordi eleverne derigennem får en udvidet forståelse af deres kulturbaggrund, danske miljøer og deres forudsætninger. I tilknytning hertil læses svenske og norske tekster i begrænset omfang. Udenlandske tekster i oversættelse kan udvide denne forståelse og uddybe dens fællesmenneskelige træk. Fælles for teksterne er, at de giver eleverne mulighed for at forstå deres egne og andre menneskers livsvilkår.

Tekstvalget kan i udstrakt grad foretages i samarbejde med eleverne med hensyntagen til den undervisningssituation, teksterne skal indgå i. Valget vil i mange tilfælde blive bestemt af læsernes situation, hvilket ofte medfører et behov for at arbejde med både skønlitteratur og sagprosa. Det er lærerens særlige forpligtelse at sørge for, at tekstvalget bliver så forskelligt, at eleverne gennem arbejdet modtager en alsidig påvirkning.

4.4.5. Skriftligt arbejde

I løbet af den afsluttende fase arbejder eleverne med skriftligt at formulere vurderinger, meninger og synspunkter – enten selvstændigt udformede eller indeholdende forskellige grader af forkortet gengivelse af mange slags tekster. Eleverne skal endvidere arbejde bevidst med at afpasse deres skriftlige udtryk efter hensigt, emne og modtager.

Det skriftlige arbejde foregår så vidt muligt i forbindelse med de undervisningssituationer, som faget på dette trin kan bygges op om. Selv om de skriftlige

udtryksformer almindeligvis bør indgå i en sammenhæng, beskrives de i det følgende hver for sig, idet der dog peges på deres evt. sammenhæng med andre aktiviteter.

4.4.5.1. *Emnestil*

Emner til skriftligt arbejde kan opstå på mange måder og i mange anledninger.

Debat og diskussion kan sættes i gang på grundlag af et eller flere skriftligt udformede synspunkter, ligesom en samtale, debat eller diskussion kan munde ud i en beslutning om at behandle et bestemt emne i skriftlig form.

Udarbejdelse af manuskript til mundtlig fremstilling er en speciel skriftlig form, hvor opgaven er at skrive med talesprogets sætningsbygning og ordvalg.

Under arbejdet med tekstiagttagelse kan der forekomme både beskrivende og vurderende skriftlige aktiviteter.

4.4.5.2. *Referat- og resuméstil*

Når en tekst gengives i et omfang, der er mindre end forlægget, foreligger der et referat, der kan få karakter af et resumé, hvis hovedindholdet gengives i meget kort og objektiv form.

Skriftligt referat eller resumé kan være selvstændige aktiviteter eller kan indgå som dele af en personligt udformet emnestil, hvis eleven ved behandlingen af et bestemt emne ønsker at inddrage andre synspunkter end sine egne. En sådan kombination kan f. eks. finde sted, når der arbejdes med anmeldelse eller iagttagelse af en tekst.

Mødereferat er en særlig form for resuméstil, hvor opgaven er i meget kort form at gengive hovedsynspunkter fra diskussionen samt konstatere, hvad der besluttes.

4.4.5.3. *Rapport*

I en rapport indgår foruden det skriftlige udtryk alle billedlige og evt. lydige udtryk.

Elever på dette trin vil kunne motive-res for at udarbejde rapporter (afhandlinger) om emner, som har deres særlige interesse. En sådan aktivitet bør støttes og opmuntres, fordi den lærer eleverne at kombinere det skriftlige udtryk med andre udtryksformer. Rapporten giver rige muligheder for et fagsamarbejde, hvor faglæreren vurderer det faglige indhold, mens dansk læreren vurderer måden, det er udtrykt på.

4.4.5.4. *Frit skabende arbejde*

I denne fase vil mange elever have opnået så stor sikkerhed i at skrive, at de ikke alene kan behandle et opgivet emne i en personlig og selvstændig form, men de kan også motiveres for at skabe frit inden for forskellige teksttypers rammer. Det er vigtigt at give eleverne lejlighed til at skabe ved hjælp af sproget, og mange danskaktiviteter åbner mulighed for det.

I forbindelse med tekstiagttagelse kan der lægges op til, at eleverne danner alternativer til iagttagelsesstoffet. Der kan skabes prosa af poesi; der kan omskrives til og fra replikker; neutrale og engagerede tekster kan omskrives henholdsvis engageret og neutralt; billede og lyd kan bringes på skreven form osv.

Alle udtryksformer og deres kombinationer må accepteres, når eleverne skaber frit: skrevne tekster af alle typer, billedlige udtryk af alle arter (tegninger, fotos, film, tekstiler, collager) samt lydige og dramatiske virkemidler.

4.4.5.5. Andre former for skriftligt arbejde

På overgangen mellem frit skabende arbejde og skrivning med en bestemt hensigt befinder sig den aktivitet at skabe inden for rammerne af massemediernes teksttyper. Dagbladstekster, f. eks. interview, læserbreve, leder, notits og annoncer kan tages op i denne sammenhæng. Radiotekster som nyhedsudsendelser, høre billeder m. v. kan udarbejdes i skriftlig form, før de optages på lyd-bånd. Såfremt der er adgang til at benytte film- og tv-kamera, åbnes der også mulighed for at benytte den billedlige udtryksform.

Nogle skriftlige udtryksformer præges i ret høj grad af hensigt, emne og modtager.

Brevskrivning har ofte sin egen stil, hvor det personlige, det mere »private« og talesprogsnære kan spille en rolle.

Ansøgninger, anmodninger og forespørgsler til personer, institutioner og myndigheder bygger på en særlig disponering, sætningsbygning og i visse tilfælde et bestemt ordvalg.

Udfyldning af almindeligt forekommende blanketter, skemaer m. v. bør tages op i denne fase. Korrekt udfyldning er ofte en forudsætning for data-behandling.

4.4.5.6. Vurdering af skriftligt arbejde

Den bedste vurdering får eleven ved, at hans skriftlige arbejde indgår som en nødvendig del af en undervisningssituation.

Læreren bør dog fortsat også vurdere og kommentere elevernes skriftlige arbejde. Der bør stadig over for nogle elever »rettes« ved at foreslå andre mulig-

heder m.h.t. disponering, sætningsbygning og ordvalg. Over for mange af eleverne vil man imidlertid på dette trin kunne rette mere direkte; gerne på den måde, at læreren gør eleven opmærksom på, hvor fejlen findes, og derefter anviser ham metoder til at finde ud af, hvori fejlen består, så han kan rette den selv. Blandt andet til det arbejde har hver elev brug for en retskrivningsordbog, der også bør rumme retskrivningsveiledning.

Hyppigt forekommende fejltyper med hensyn til sprogformning, retstavning og tegnsætning kan måske afhjælpes ved korte træningskursus.

Det vigtigste udgangspunkt for en vurdering af et skriftligt arbejde er, om det lykkedes for eleven at skrive klart og fyldestgørende i forhold til hensigten.

4.4.5.7. Retstavning, tegnsætning m. v.

Ved begyndelsen af denne fase bør flertallet af eleverne på grundlag af et systematisk træningsarbejde have erhvervet rimelig sikkerhed med hensyn til retstavning, tegnsætning og sprogformning inden for normalsprogets rammer.

Da der imidlertid i forbindelse med det skriftlige arbejde kan forekomme særlige retstavnings-, tegnsætnings- og sprogformningsproblemer, bør disse tages op i stærkt tidsbegrænset kursusform; men kun som klassearbejde, såfremt et stort flertal af eleverne har behov for det.

Mindre grupper og enkelte elever kan arbejde individuelt i korte kursus med korrekthedsproblemer, som i særlig grad vedkommer dem.

Opmærksomheden henledes på, at en sådan individuel kursusform bygger på tilstedeværelsen af et rigeligt og alsidigt træningsmateriale.

4.4.5.8. Skrivning

Personlige variationer af den fælles grundskrift vil fortsat præge elevernes håndskrift. I det omfang, disse individuelle træk ikke går ud over læseligheden, bør de accepteres.

Elever, hvis håndskrift viser forståelsehæmmede træk, kan være henvist til at træne trykbogstaver og grundskrift inden for de bogstavformer, hvor defekten optræder. Forkert skrive- og arbejdsstilling kan også være årsag til defekter.

Et skriftligt udtryks tydelighed afhænger ikke kun af ordenes og ordkædernes skrivemæssige læselighed. Det er også et spørgsmål om harmonisk og hensigtsmæssig opsætning i forhold til det aktuelle papirs format og karakter. I forbindelse med skriftlige aktiviteter kan derfor arbejdes med placeringer af tekstblokke, særlige overskriftstyper og dekorativ skrift med forskellige former for skrive- og tegneredskaber, ligesom eleverne bør have fornøden vejledning i hensigtsmæssig brug og udformning af stencilmaterialer, transparenter, plancher med videre.

Maskinskrevne skriftlige arbejder vurderes ud fra deres opsætningsmæssige kvaliteter.

Eleverne bør have mulighed for at erfare sig til de skrive- og opsætningsmæssige muligheder, der ligger i at kombinere maskinskrift og (dekorativ) håndskrift på forskellig måde.

Mod slutningen af fasen kan udvikles en hurtig, selvlæselig notatskrift.

4.4.6. Målet for arbejdet i fjerde fase

Ved afslutningen af sidste fase må hver enkelt elev ud fra sine forudsætninger have erhvervet sig en sådan sikkerhed i at opfatte og udtrykke sig ved hjælp af

sproget, at han har mulighed for at udvikle sig personligt og fagligt alsidigt i tillid til sig selv og fællesskabets muligheder.

De enkelte elever kan ikke nå lige langt i sproglig udvikling inden for hver af de beskrevne faglige aktiviteter, men de bør hver især have nået en sådan grad af individuel sikkerhed med alle sider af sproget, at de har et grundlag for en personlig udvikling og en videregående uddannelse af både almen og mere speciel art.

De må i varieret og præcis, gerne personlig sprogbrug kunne udtrykke sig med forskellig hensigt i mange mundtlige udtryksformer. De må i samtalsituationer kunne fremsætte og begrunde egne synspunkter samt respektere og inddrage andres meninger.

De må have vænnet sig til at læse, lytte og se for at opleve og tilegne sig viden. De må have erfaring i at læse på forskellige måder med forskellig hensigt samt kunne forholde sig vurderende over for tekster af mange slags.

I en personlig og let læselig skriftlig form må de kunne give udtryk for en mening samt skrive med forskellig hensigt, afhængig af emne og modtager. Den skriftlige form følger fælles normer med hensyn til retstavning, tegnsætning og andre forhold af betydning for det skriftlige udtryks éntydedighed.

Undervisningen i dansk må ikke sigte imod at blotlægge den enkelte elevs begrænsninger i forhold til en mere eller mindre bremsende fælles norm. Undervisningen bør tværtimod præges af et målbevidst arbejde med den enkelte elevs sproglige muligheder i overensstemmelse med fælles retningslinjer, der stadig ændrer sig.

I dette hovedafsnit behandles særlige emner, som bør indgå på forskellig måde og med forskellig vægt i den almindelige undervisning i faget dansk. De må alle betragtes som væsentlige områder i forbindelse med hovedaktiviteterne mundtligt arbejde, læsning og skriftligt arbejde, idet de hver på deres måde kan fungere som forudsætning, støtte eller udgangspunkt for undervisningen.

Det er vigtigt at slå fast, at emnerne så vidt muligt ikke bør dyrkes som noget særligt, men indgå med rimelig vægt, når undervisningssituationerne i dansk skal tilrettelægges og gennemføres.

5.1. Tekstarbejde

Arbejdet med tekster udgør en meget væsentlig del af danskundervisningen. Såfremt begrebet en tekst defineres meget bredt som »en henvendelse med en bestemt hensigt«, vil tekstarbejdet være en hovedbestanddel af undervisningen, da tekster både kan siges, læses (høres, ses) og skrives. I dette afsnit behandles dog kun arbejdet med de tekster, som kommer til eleven »udefra«, ikke dem, som eleven selv frembringer. Det læsetekniske arbejde vil heller ikke blive behandlet, men alene almene synspunkter vedrørende behandlingen af forskellige

slags tekster, således som de forekommer. Tekstarbejdet forudsætter imidlertid, at eleverne har en vis færdighed i at udtrykke sig mundtligt og skriftligt samt i at læse.

En tekst er en henvendelse, der er udformet med en bestemt hensigt. Tekstens skaber forsøger ud fra en holdning eller viden at meddele læseren en opfattelse eller viden. På denne baggrund omfatter tekstbegrebet både skrevne og talte ordtekster samt lydige og billedlige foreløb. Annonce og afhandling, epigram og roman, lydkulisse og hørebillende, tegneserie og tv-udsendelse falder alle inden for tekstbegrebet. Arbejdet med at iagttage, hvordan teksten er udformet, og med at forstå, hvad teksten vil med sin henvendelse, udgør en vigtig del af danskundervisningen. I det følgende skitseres to måder at iagttage teksten på. Den første kendetegnes ved at være en undervisningssituation i sig selv. Den anden ved at være en del af en undervisningssituation. I det daglige arbejde vil de to måder kunne sammensættes med forskellig vægt.

I det første tilfælde foretages iagttagelserne inden for tekstens rammer og på dens egne vilkår. Tekstens type kan bestemmes (ordtekst eller film, fiktion eller sagprosa, prosa eller poesi, eventyr

eller roman). Disponeringen kan iagttages (kronologi, delemmernes omfang). Miljø og tid kan undersøges (socialt lag, land eller by, nutid eller fortid). Eventuelle personer kan karakteriseres (forhold til hinanden, til emne, til motiv). Sprogbrugen kan beskrives (sætningsbygning, ordvalg, stilistiske virkemidler).

Enhver iagttagelse dokumenteres i teksten og fører f. eks. til samtale om, hvorfor tekstens forfatter har valgt netop denne form for henvendelse. Alle iagttagelser går ud på at indkredse, hvad forfatteren vil med sin tekst.

I det andet tilfælde opfattes teksten som en del af en undervisningssituation. Iagttagelserne i teksten, som måske alene angår persontegning eller sprogbrug, fører til sammenligninger og vurderinger ud over dens rammer. Teksten læses på elevernes eller undervisningssituationens vilkår. Den kan sættes i relation til andre tekster eller andre sider af tilværelsen, eller den kan vurderes i forhold til elevernes egen virkelighed. Den kan også undersøges på baggrund af en viden om forfatteren eller dens tilblivelsestid eller -sted.

Tekstarbejde på disse to måder griber ind i hinanden; men de har ofte det fælles, at de drejer sig om at få svar på et eller flere af følgende spørgsmål: Hvem henvender teksten sig til – hvordan og med hvilken hensigt?

5.2. Sprogiagttagelse og sproglære

Sprogiagttagelse og sproglære (grammatik) må overalt i skoleforløbet betragtes som en støtteaktivitet for det skriftlige og mundtlige arbejde og for læsningen.

Målet er, at eleverne gennem iagttagelse og arbejdet med sproglige forhold dels bliver i stand til at udtrykke sig nuanceret og éntydigt, dels lærer at opfatte tekster præcist og varieret. Kun sprogiagttagelse og sproglære, der har betydning for udviklingen af modersmålet og de nordiske nabosprog, hører danskundervisningen til.

Sproglæren opstår i det omfang, sprogiagttagelsen fører til opdagelsen af ensartede regler, der kan opstilles i teoretisk oversigtsform, og som har betydning for det fortsatte iagttagelsesarbejde.

Undervisningen tilrettelægges, så eleverne gennem iagttagelser opdager, at sproget er regelstyret. Reglerne ligger i sproget selv. Det gælder f. eks. sætningsbygning og bøjningsformer, hvis regler ikke kan brydes uden at forstyrre det betydningsmæssige indhold. Reglerne bestemmes også af samfundet. Det gælder bl. a. retstavning, tegnsætning og sprogrigtighed, der har betydning for sproget som fællesredskab. Det er væsentligt at lære eleverne disse betydningsfremmende og samfundsskabte regler i nødvendigt omfang. Det er lige så væsentligt at lære dem, at de inden for rammerne af disse regler og inden for normalsproget er frit stillet.

Mange af de iagttagelser, eleverne foretager, bør anvendes til et arbejde med at variere og præcisere deres eget sproglige udtryk – både det mundtlige og især det skriftlige. Nogle iagttagelser behøver imidlertid ikke at blive omsat til konkret arbejdsstof til brug for udtryksformen. Der tænkes her på iagttagelser med henblik på at få en fuldstændig og nuanceret opfattelse af en tekst. Sådanne iagttagelser, der f. eks. kan angå sætningsbygning, ordvalg og særlige stilisti-

ske virkemidler, hører dog især til arbejdet med tekster og vil blive omtalt som en del af dette emne.

5.3. Norsk og svensk

Målet med undervisningen er, at eleverne lærer at forstå talt og skrevet norsk og svensk.

Til undervisningen anvendes talte og skrevne tekster, som i begrænset omfang fordeles mellem de danske og udvælges ud fra samme hensyn. Disse tekster kan f. eks. medtages, når klassen i øvrigt arbejder med emner fra de nordiske nabolande. De skrevne tekster skal være let læselige og ligge inden for normal-sprogets rammer. De talte tekster kan have form af lydband eller film og tv-udsendelser (uden undertekst). I det omfang, det er muligt, bør eleverne have lejlighed til at tale med og høre på norske og svenske børn og voksne, således at hver nationalitet taler sit eget sprog. Selv om eleverne ikke skal lære norsk og svensk udtale, vil de kunne få en fornemmelse af sprogtonen ved at synge sange og viser på originalsprogene en gang imellem.

Fra midten af anden fase vil meget lette tekster i begrænset omfang kunne forekomme mellem de danske. De skal være så tilgængelige, at eleverne kan forstå dem på baggrund af begrænset vejledning og få gloser, der bør være anbragt i umiddelbar nærhed af teksten. Elverne bør have lejlighed til både at høre og læse teksterne.

I tredje fase bør lette tekster på norsk og svensk indgå i det almindelige tekstarbejde. De fleste elever vil nu være i stand til at gengive indholdet af en læst eller hørt tekst.

I sidste fase kan en mere direkte undervisning i de to nordiske sprog begynde. Undervisningen bør dog ikke på noget tidspunkt få karakter af en systematisk fremmedsprogsundervisning. Karakteristiske forskelle på skrift og udtale kan tages op, ligesom der kan gøres opmærksom på dele af sproglæren, men kun i det omfang, det er nødvendigt for forståelsen af teksterne. Såfremt man kan vænne eleverne til at tale dansk med tilnærmet norsk og svensk ordvalg (f. eks. m.h.t. talord), vil det lette de samtaler med nordmænd og svenskere, som de meget gerne skulle have lejlighed til i løbet af deres skoletid.

Ved slutningen af fasen skal eleverne mundtligt og skriftligt kunne gengive en ikke for svær norsk og svensk tekst på dansk. De skal kunne læse almindelige tekster med selvfølgelig indholdstilegnelse, ligesom de skal være i stand til med udbytte at samtale med nordmænd og svenskere.

Der gøres opmærksom på, at læreren bør få eleverne til at betragte norsk og svensk som sprog, der i forhold til dansk har flere ligheder end forskelle. De er nabosprog – ikke fremmedsprog.

5.4. Radio, tv og film

På grund af den tekniske udvikling spiller massemedier, der er baseret på lyd og især billede en stedse større rolle i elevernes hverdag. Dette betyder, at ordtekster i skreven form ikke er så dominerende som tidligere for de oplevelser og oplysninger, eleverne får.

Væsentlige forskelle på den skrevne ordtekst og de lyd- og billedbaserede tekster bevirker imidlertid, at den skrevne ordtekst fortsat må anses for at være

en tekstform af afgørende betydning.

Den skrevne ordtekst kan læses flere gange og med varieret hensigt. Det muliggør fordybelse og dermed en vurderende holdning hos læseren. Teksten appellerer til meddigtning, forestillingsevne og fantasi, således at læseren kan sammenligne og skabe omgivelser ud fra sine forudsætninger og derved kan vurdere tekstens indhold på en personlig måde.

Tekster, der er baseret på lyd og især billede, eller en kombination af ordtekst, lyd og billede, levner normalt ikke tid til fordybelse og virker stærkere, da de taler til flere sanser. Dertil kommer, at omgivelser og sammenhæng kan leveres i færdig form.

Dette forhold medfører to bestræbelser, hvoraf den ene ikke udelukker den anden, når der skal tilrettelægges og gennemføres undervisningssituationer i faget dansk. Det er fortsat væsentligt, at eleverne lærer at læse og forstå skrevne tekster. Det er lige så vigtigt, at der gøres et systematisk arbejde med at inddrage lyd- og billedbaserede tekster, dels fordi disse udgør en stigende del af elevernes hverdag, dels fordi eleverne bør vænnes til at forholde sig vurderende over for disse stærke og direkte påvirkningsmidler.

Af andre, måske mere konkrete pædagogiske grunde kan anføres: Radio, tv og film kan virke overordentlig motiverende. De vil umiddelbart kunne optage eleverne, kunne sætte dem i gang, kunne gøre dem til aktive lyttere og seere. Hertil kommer, at radio, tv og film kan formidle oplevelser og informationer, som eleverne ikke på anden måde har adgang til. Radio, tv og film kan derved komme til at fungere som udgangspunkt,

variation, sammenligningsmulighed og konklusion i forbindelse med mange andre danskaktiviteter, hvad enten hensigten er at tilføre oplevelser og oplysninger eller at analysere og vurdere informationernes form og holdning og dermed deres bærekraft.

Radio, tv og film, som er udarbejdet med henblik på undervisningsbrug, og som foreligger i form af lyd- og videobånd eller som undervisningsfilm, har stor betydning, fordi det derved bliver muligt at anvende dem i hensigtsmæssig sammenhæng med den øvrige undervisning.

Det understreges imidlertid, at andre radio- og tv-udsendelser samt film, som ikke er tilrettelagt med undervisnings-sigte, og som måske ikke foreligger i konserveret form, i lige så høj grad kan og bør indpasses i den daglige undervisning.

5.5. Pædagogisk drama

Førskolebarnet, der kan udtrykke sig mundtligt, men hverken læse eller skrive, anvender for en stor del andre opfattelses- og udtryksmidler end det talte sprog. Ikke-sproglige midler af handlingsmæssig og forestillingsmæssig art spiller en stor rolle for skolebegynderen. Det er vigtigt, at læreren er klar over dette forhold, så han kan opbygge sin første danskundervisning med dette og talesproget som udgangspunkt.

Der skelnes i dette afsnit mellem to forskellige former for pædagogisk drama. Den første betegnes som den frie form for drama (også kaldet dramik) og bygger på elevernes personlige forestillingsevne og skabertrang. Denne dramaform vil især være fremherskende i de

første faser af skoleforløbet, mens den anden form, der er mere eller mindre tekstbundet, fortrinsvis vil kunne anvendes, når eleverne har nået et vist abstraktionsniveau og bedre kan generalisere ud fra konkrete situationer. Den tekstbundne dramaform (dramatikken) vil især optræde i de sidste faser, uden at den frie form behøver at aftage. Den frie form er en personlig udtryksform, der bygger på den enkelte elevs oplevelser og opfattelser, mens den bundne form i stor udstrækning foregår på tekstens vilkår. Det er dog ikke altid muligt at skelne skarpt imellem de to former.

5.5.1. Den frie form for drama

Denne dramaform kan støtte elevens udvikling i almindelighed og dermed også den sproglige udvikling.

Skolebegynderens begrebsdannelse kan udvikles, når handlingsmæssige, kropslige erfaringer og udtryk møder sprogets ord.

Emner og anledninger til det frie drama kan hentes fra ethvert område af elevernes verden. Det er derfor af betydning, at eleverne modtager fælles indtryk og oplevelser både i og uden for klasselokalet. Det er lige så vigtigt, at læreren formår at kalde på individuelle erfaringer og erindringer, som appellerer til fantasien.

I løbet af første fase udvikles eleverne begrebsmæssigt, så de enkeltvis eller i grupper kan lege små handlingsforløb, hvor de oplever begreberne. Det frie drama giver god mulighed for kontakt mellem eleverne, når de leger tingene sammen, fremfor blot at tale om dem.

I anden fase vil eleverne kunne arbejde med drama i lidt længere perioder. Det spændende, fremmedartede og fan-

tastiske kan på dette trin kalde på elevernes skabertrang. Interessen for årsagssammenhænge bevirker, at handlingsforløb, f. eks. i form af tekster, kan være udgangspunkt for drama-arbejdet. Derved kan den verden, som eleverne hører og læser om, gøres levende.

Fra begyndelsen af tredje fase vil elevernes interesse for problemer og konflikter kunne sætte sit præg på drama-arbejdet. Anledninger kan findes i de nære miljøer: hjem, skole og omgangskreds. Sådanne frit bearbejdede handlingsforløb over aktuelle emner kan ofte fungere som oplæg til debat og diskussion. I arbejdet med litterære tekster må eleverne efterhånden tage stilling til, om de tilstræber en teksttro dramatisering eller en mere fri bearbejdning af tekstens idé.

Den frie form for drama vil kunne fortsætte i fjerde fase, selv om en vis form for tilbageholdenhed nok i nogle tilfælde vil vise sig – afhængigt af, hvor meget eleverne fra de tidligere år er vænnet til at arbejde med denne drama-form.

5.5.2. Den tekstbundne form for drama

Denne form betegner her det arbejde, der gøres med en tekst, så den vil kunne opføres for publikum.

Mens den frie drama-form især tager sigte på at gøre den enkelte elevs udtryksmuligheder personlige og varierede, så drejer den tekstbundne form sig om at få eleverne til at skabe kontakt mellem tekstforfatter og et publikum. Eleven betragtes mere som formidler end som sig selv. Der kan dog tages personlige hensyn, når der skal besættes roller, ligesom der (i en vis udstrækning) er mulig-

hed for at give en rolle et personligt præg.

Arbejdet med en skuespiltekst forudsætter et samarbejde mellem eleverne for at få forfatterens idé til at træde klart og tydeligt frem for publikum. Tekstens mening skal være tydelig for alle medvirkende, hvorefter arbejdet kan fordeles, både roller og andre arbejdsområder, der er af betydning for tekstens kontakt med publikum. Et sådant arbejde kan være en velegnet opgave for en hel klasse og vil i høj grad kunne fremme fællesskab og sammenhold, hvis det af læreren bliver grebet an på en differentieret og tolerant måde. En sådan klasseopgave indebærer store muligheder for at få mange fags aktiviteter til at arbejde mod samme mål.

I anden fase vil det være muligt at spille små forløb på grundlag af meget lette og korte tekster, som enten skal dramatiseres eller som foreligger i dramatisk form. Antydte udklædning og enkle dekorationer kan være en støtte for eleverne og for tekstens idé.

I tredje fase kan længere og mere modsætningsprægede tekster dramatiseres, og der kan anvendes korte dramatiske tekster. Ud over et mere direkte arbejde med scene og udstyr, kan hørespillet i denne og næste fase anvendes som dramatisk medium.

I fjerde fase vil det være muligt at motivere eleverne for at gennearbejde og fremføre egentlige dramatiske værker. Det kan f. eks. gøres i forbindelse med tekstarbejdet med et litterært drama. En sådan tekst forstås og opleves først helt, når den anvendes efter sin hensigt.

I de tilfælde, hvor en ældre klasse vil fornøje både sig selv og andre med en

skolekomedie, må der ved tekstvalget vises særlig omhu. Der bør af hensyn til de yngre elever tages hensyn til, om skuespillet rummer bevægelighed, både i fysisk handling og i replikskifte. Af hensyn til de ældre elever og de voksne blandt publikum bør stykket tillige have en problemstilling, som kommer dem ved.

Dette arbejde giver i nogle tilfælde dansklæreren en anledning til at få forsigtige elever til at fungere udadvendt, fordi de støttes af medspillere, rolle, maskering, dekoration, lys, lydeffekter, sutfør m. v.

5.6. Skrivning

5.6.1. Formål

Målet for undervisningen i håndskrivning er, at eleverne udvikler en let læselig, harmonisk og tilpas hurtig håndskrift. De må tillige lære at afpasse skrivningen efter hensigt og tekst, hvor mere specielle former kan være nødvendige eller være med til at præcisere det skriftlige udtryk.

Den grundlæggende skriveundervisning gives af dansklæreren, som tillige er hovedansvarlig for skriftplejen i hele skoleforløbet. Lærere, i hvis fag der forekommer skriftlige udtryksformer, må i samarbejde med dansklæreren være med til at fastholde kravene i formålet. Tal og andre symboltegn vil især være matematiklærerens ansvar, mens dekorative skriftformer og hensigtsmæssig fladeudnyttelse og opsætninger i særlig grad har betydning i orienteringsfag og i formning.

5.6.2. Undervisningsmidler

Stole og borde af passende højde og ud-

formning er en afgørende forudsætning for elevernes hensigtsmæssige arbejdsstillinger ved håndskrivning og læsning og for, at belastningssygdomme på læn- gere sigt kan forebygges.

Skriveredskabets grebsflade bør være skridsikker (kantet, riflet eller ru) og i starten tilpas stor (tyk blyant), og stiften bør være så blød og afsmittende, at stre- gen bliver klar uden hæmmende skrive- tryk. Til træningen af trykbogstaver og grundskrift er blyanten at foretrække, hvorefter fyldepenen byder på flest for- dele. En tilpas bred og elastisk pen kræ- ver mindre skrivetryk end andre redska- ber; den er letskrivende og giver en ens- artet streg. Kuglepenen kræver et stort skrivetryk og giver en uensartet streg. Fiberpenen behøver mindre tryk, stre- gen tørrer hurtigt, men varierer i tykkel- sen. Den kan være en fordel for nogle venstrehåndede. I forbindelse med skri- veleg og dekorativ skrift bruges særlige redskaber.

Papiret bør passe til skriveredskabet (ru, glat), og forskellige formater og kvaliteter bør være til rådighed. Nor- malt benyttes papir med enkeltlinjer i passende afstand (a-højden gange tre). I forbindelse med indøvelsen af bogstav- højder eller vanskeligheder med ensarte- de højder kan dobbeltlinjer i en periode være en nyttig hjælp. Linjefrit papir bru- ges i forbindelse med skriveleg, dekora- tiv skrift og giver med stregpapir som hjælp særlige muligheder for en friere opsætning og fladeudnyttelse.

5.6.3. Undervisningens indhold

Elevens mulighed for at lære en let læse- lig, harmonisk og tilpas hurtig håndskrift er afhængig af dels hans evne til at op- fatte skriftbevægelsens form og forløb

(bevægelsesvejen), dels hans mulighed for manuelt at udføre den. Derfor skal eleven fra begyndelsen trænes både i formopfattelse og visuelt-motorisk sam- spil.

De fysiologiske grundregler for hånd- skrivningen er følgende: De små led og muskler bruges til de små bevægelser, leddene bruges i mellemstillinger, og det statiske muskelarbejde reduceres mest muligt.

Fra begyndelsen må skriveundervisningen afpasses elevernes motoriske udvikling og skrivebehov, så bevægelserne kan udføres ubesværet og omfanget af de formelle skriveøvelser efterhånden re- duceres.

Først når eleverne er omkring ni år, vil deres beherskelse af hånd- og finger- bevægelser (finmotorikken) være så ud- viklet, at der kan skrives en sammen- bundet skrift. En beherskelse af musk- lerne i hånd og fingre er imidlertid be- tinget af et arbejde med at tilvejebringe et samspil mellem musklerne i krop, ar- me og hænder (grovmotorik).

I det følgende gengives i kort form, hvad der kan arbejdes med i de enkelte faser i skoleforløbet.

I første fase arbejdes der med en usammenbundet skrift, hvis typer er især de små trykbogstaver. Derved bliver skrivningen også en støtte for læseun- dervisningen. Trykbogstaverne vil være et udviklingsmæssigt passende meddelel- sesmiddel i hele første fase og vil i øv- rigt kunne anvendes til særlige udtryk i alle faser. De er tillige udgangspunkt for alle senere skriftformer, fordi de rum- mer de karakteristiske træk, der er en betingelse for skriftens læselighed. Der kan i denne fase også arbejdes med for- beredende skriveøvelser, der sigter mod

at udvikle skriveprocessens elementer fra et grovere plan (skriveleg) til grundbevægelserne med fingrene, samt grundlæggende begreber som stor-lille, bred-smal i forbindelse med formvariationer. Øvelserne vil normalt afspejle mangler i formopfattelse og motorik og problemer vedrørende håndthed.

I anden fase kan en systematisk undervisning i sammenbinding af trykbogstaverne begynde. Denne grundskrift skal tjene som grundlag for den individuelle håndskrift, der først udvikler sig fra begyndelsen af tredje fase. Grundskriften skal bygge på trykbogstavernes karakteristiske træk. Bevægelsesfremmende bindinger og skriverytme godtages i det omfang, de ikke hæmmer læseligheden. Grundskriften indøves så omhyggeligt, at den kan modstå brugsbelastning i form af øget hastighed og personlige træk, uden at det går ud over læseligheden.

Sammenbindingen kan øges, når trykbogstaverne beherskes med en passende rutine og hastighed, som netop ofte medfører en trang til at binde.

I forlængelse af sammenbindingsøvelserne og øgelsen af hastigheden vil det være naturligt at søge frem til den skrifthældning, der er mest bekvem for den enkelte, dog under hensyntagen til læseligheden. En lodret eller svagt højrehældende skrift er lettest at læse. En svag hældning slører tillige små hældningsvariationer. I anden fase vil de fleste elever være så motorisk og fysisk veludviklede, at skrivestilling, greb og skrivebevægelser kan indøves med varig effekt.

I tredje og fjerde fase udvikles håndskriften, som er den personlige variant af grundskriften eller trykbogstaverne, hvis karakteristiske træk fastholdes i så

høj grad, at hvert enkelt ord kan læses uafhængigt af sammenhængen. Håndskriftens hastighed kan efterhånden øges, samtidig med at eleverne vænnes til at have opmærksomheden henvendt på skriftens helhedsindtryk, som dels er afhængigt af form, rytme og bogstavafstand, dels af skriftens placering på linjen og papirfladen. Tilpas hurtig håndskrift vil sige, at en elev, når han skriver kendt tekst, kan skrive fra 50–100 bogstaver på et minut, jævnt stigende fra slutningen af anden fase til slutningen af fjerde fase.

Den dekorative skrift kan med særlig formeffekt fremhæve en tekst på udtryksfuld måde. Skriftformerne til dekorativ skrift er trykbogstaverne, grundskriften eller håndskriften. Der kan anvendes mere specielle redskaber i form af f. eks. bredpen, filtpen, pensel og tegneredskaber af forskellig art. Eleverne kan i den aktuelle undervisningssammenhæng øve sig i at skabe samspil mellem emne, skrifttype og evt. illustration.

Når håndskriften i slutningen af skoleforløbet har nået en holdbar form, kan der udvikles en hurtig, selv læselig notatskrift.

Mens håndskriften indøves i sammenhæng med andre danskaktiviteter, må der foregå en omhyggelig skriftpleje, der består i, at lærer og elev i samarbejde er opmærksom på skrive- og læsehæmmende træk ved skriften og forsøger at rette dem, eventuelt ved at træne enkelte trykbogstaver eller dele af grundskriften igen eller ved at rette på skrive- og arbejdsstilling, skrivegrebet eller -bevægelserne.

Det er væsentligt at slå fast, at selv om den indledende skriveundervisning

gerne må have karakter af en systematisk og formel træning, må skrivefunktionen efterhånden blive en naturlig del af det skriftlige arbejde, som igen udgør en større eller mindre del af undervisningssituationer, som tilsammen skaber en danskundervisning, der giver mening for eleverne.

5.6.4. Særlige problemer

Håndethedsproblemer bør løses på et meget tidligt tidspunkt af hensyn til elevernes finmotoriske udvikling og hele skolesituationen. Såfremt eleven bruger venstre og højre lige godt, bør højre vælges til skrivehånd. Bruges venstre tydeligt mere end højre, bliver venstre skrivehånd.

Svigtende skrivefærdighed hos en elev kan være hæmmende for hans faglige udvikling. Hvis der er tale om mere eller mindre nedsat evne til at udføre hen-

sigtsmæssige bevægelser eller forstyrrelser i muskelsamarbejdet, må eleven henvises til specialbehandling.

Andre vanskeligheder, f. eks. uoverensstemmelser mellem nerver og muskler på grund af et forceret tempo eller forkert muskelbrug med deraf følgende spændinger og evt. kramper, kan måske afhjælpes ved hjælp af en særlig undervisning på skolen.

Skrivevanskeligheder betragtes som sproglig retardering, og en elev vil kunne henvises til støtteundervisning af den grund alene.

Eleven må aldrig blive kasterbold mellem forskellige skrivesystemer. Hvis en elevs håndskrift er flydende og let læselig, bør en omlægning kun foretages efter elevens ønske og i samarbejde med hjemmet.

I en meget lang overgangsperiode er det nødvendigt at lære eleverne at læse forskellige håndskrifttyper.

Den af klassens lærere, som i særlig grad er – eller bliver gjort – ansvarlig for klassen og dens elever, kaldes klasselæreren. Denne funktion varetages bedst af en lærer, der underviser klassen i flere (fleste) timer i løbet af ugen. Da klasselærerens funktion blandt andet afhænger af tæt sproglig kontakt med eleverne, vil den, der i særlig grad har elevernes sproglige udvikling som fag, ofte være klasselærer. Dertil kommer, at dansklæreren har brug for et indgående kendskab til den enkelte elev for at kunne udvikle hans sprog bedst muligt. Mange sproglige problemer har en personlig og miljømæssig baggrund, ligesom mange personlige problemer afspejler sig i sproget.

Klasselæreren har hovedansvaret for de sider af klassens og elevernes tilværelse, som ikke direkte kan henføres til et bestemt fag. Det kan dreje sig om den enkelte elevs situation i skolen, om klassens situation i forhold til andre klasser eller lærere, om forholdet mellem skole og hjem eller om elevernes muligheder for at få den mest hensigtsmæssige uddannelse. Eller det kan dreje sig om emner som færdselslære og seksualoplysning.

Da det er af stor vigtighed for klas-

sens elever, at deres skoleuddannelse bygger på et indgående kendskab til hele deres situation, er det væsentligt, at klasselærerskift kun forekommer i helt nødvendige tilfælde.

6.1. Eleven

Det må være et mål for klasselæreren at kende den enkelte elevs skolesituation så godt som muligt. Han bør derfor interessere sig for eleven følelsesmæssigt, fagligt-intellektuelt og socialt.

Klasselæreren taler lejlighedsvis med den enkelte elev om alle forhold – også personlige forhold, hvis eleven ønsker det.

Situationer, hvor eleven måske er kommet i modsætningsforhold til kammerater eller andre i eller uden for skolen, bør klasselæreren interessere sig for og forsøge at rede ud på en for alle parter tilfredsstillende måde. I sådanne og andre tilfælde har klasselæreren brug for, på elevens vegne, at samarbejde til mange sider og med mange personer: skoleinspektøren, klassens andre lærere, forældrene, specialpædagogen, skolekonsulenten, sundhedsplejersken, tandlægen, skolepsykologen, kontaktlæreren og mange andre.

Da eventuelle faglige problemer kan have deres årsag i sproglige vanskeligheder, er elevens faglige og intellektuelle udvikling et område, som klasselæreren naturligt interesserer sig for. Hvis eleven har brug for særlig støtte i forbindelse med sit skolearbejde, tager klasselæreren initiativet til at hjælpe, ofte i samarbejde med andre af elevens lærere. Såfremt eleven skønnes at have brug for økonomisk støtte eller lyst til eller eventuelt behov for koloniophold, gør klasselæreren opmærksom på de muligheder, der findes, og hjælper eleven med diverse ansøgninger og skemaer.

6.2. Klassen

Samtidig med, at klasselæreren sørger for, den enkelte elev fungerer godt, påhviler der ham den særlige forpligtelse at tilvejebringe en sådan grad af fællesskab og tolerance inden for klassen, at alle elever har mulighed for at udvikle sig efter forudsætninger og behov. Han skal derfor interessere sig for klassens indre forhold, dens forhold til skolen og dens forbindelse med samfundet uden for skolen.

I de tilfælde, hvor klasselæreren tillige er dansklærer, vil han direkte i sin undervisning kunne arbejde med disse forhold. Undervisningssituationer, hvor såvel emne som arbejdsformer har til hensigt at fremme fællesskabet og den indbyrdes forståelse, bør udgøre en væsentlig del af danskundervisningen.

Emnerne kan angå ydre forhold som indretning og udsmykning af lokalet, eller det kan være en drøftelse af omgangsformerne mellem eleverne eller mellem klassen og dens øvrige lærere. Elever, der er anderledes eller måske di-

rette handicappede, kan føre til samtaler om, at forskelle ikke behøver at odelægge et fællesskab. Sammenkomster uden for skoletiden kan i øvrigt ofte styrke sammenholdet inden for klassen.

Det er klasselærerens opgave at orientere om de fælles normer og retningslinjer, der gælder for den pågældende skole. Han må være indstillet på at modtage og viderebringe evt. kritik til klassen, uden at han dog bør føle sig forpligtet til at kritisere klassen på andre faglæreres vegne. Mange generelle og specielle oplysninger og henstillinger formidles til klassen af ham. Forskellige former for elevdemokrati har som forudsætning, at klasselæreren har mulighed for og vilje til at lade sådanne emner gennemdrøfte i klassen.

Fælles viden og erfaringer vedrørende det omgivende samfund bør også være en klasselæreropgave. Den kan f. eks. løses ved udflugter og ekskursioner, der i sig selv virker fremmende for sammenholdet.

Til en klasselærers mange forpligtelser hører også en del administrativt arbejde, hvad enten det drejer sig om at kontrollere elevernes tilstedeværelse, samle penge ind til forskellige formål, udlevere tog- og buskort eller lignende.

6.3. Skole og hjem

Den kontakt mellem skole og hjem, som er så vigtig for elevens uddannelsessituation, varetages på mange måder og på initiativ af mange personer; men klasselæreren vil ofte være det naturlige forbindelsesled. Til ham henvender forældrene sig med spørgsmål, bekymringer og problemer; til ham skrives sedler om elevens fravær fra skolen.

Klasselæreren arrangerer møder mellem skole og hjem, både når møderne drejer sig om undervisningens indhold og tilrettelæggelse, og når de tager sigte på at vurdere den enkelte elevs almindelige og faglige skolesituation. Klasselæreren kan endvidere tage initiativ til møder og sammenkomster mellem elever, forældre og lærere med den hensigt, at parterne får indblik i hinandens holdninger og forventninger til uddannelsen.

6.4. Samarbejde om klassen

Hvor klasselæreren tillige er dansklærer, vil han som den hovedansvarlige for elevernes mundtlige, læsemæssige og skriftlige arbejde kunne tage initiativ til en drøftelse med klassens øvrige lærere om f. eks. arbejdsvaner og studieteknik.

Klasselæreren vil, især hvis han også er dansklærer, på baggrund af mange forskellige sproglige kontaktsituationer og på baggrund af sin viden om elevens hjemlige forhold, have et indgående kendskab til elevens muligheder og forudsætninger. Derfor vil han ofte kunne råde bedst, når elev og forældre skal træffe bestemmelse om fagvalg, uddannelsesretning og erhvervsmuligheder. Klasselæreren må dog i dette samarbejde kunne regne med sagkyndig bistand fra kontaktlærer og uddannelseskonsulent. I den forbindelse gøres der opmærksom på, at rådgivning og vejledning om disse emner i lige så høj grad finder sted i de daglige undervisningssituationer som i fastlagte møder eller timer, der er tilrettelagt med dette bestemte formål.

Læseplanudvalgets fagudvalg

Fagudvalg 1

Formændene for de respektive fagudvalg og underudvalg

Fagudvalg 2

Skoleinspektør Mogens Andersen (*formand*)
Skoleinspektør Karl Brocher
Lektor Hans Jørgen Schiødt
Viceinspektør L. Nabe Nielsen (*sekretær*)

Fagudvalg 3

Skolebestyrer B. Christensen-Dalsgaard
(*formand*)
Overlærer Anders Johansen
Afdelingsleder Tage Werner
Fagkonsulent F. Tommerup Jensen
(*sekretær*)

Fagudvalg 4

Overlærer Kaj Varming (*formand*)
Lærer Gunnar Hansen
Professor Kjeld Winding
Fagkonsulent Arne Sloth Carlsen (*sekretær*)

Fagudvalg 5

Undervisningsinspektør Jens Bach (*formand*)
Skoleinspektør Ann Jeppesen
Afdelingsleder Ole B. Larsen
Fagkonsulent Knud Hansen (*sekretær*)

Fagudvalg 6

Viceskoleinspektør Emil Pedersen (*formand*)
Overlærer Kirsten Kjersgaard
Professor Gunnar Heerup
Fagkonsulent Chresten Skov (*sekretær*)

Fagudvalg 7

Overlærer Else Byrith (*formand*)
Skoleinspektør Karl Erik Jørgensen
Professor Poul Steller
Fagkonsulent Asger Byrnak (*sekretær*)

Fagudvalg 8

Skoleinspektør mag. art. Kr. Thomsen Jensen
(*formand*)
Sektionschef Johan Engelhardt
Professor Carl Aage Larsen
Viceinspektør J. J. Christensen (*sekretær*)

Læseplanudvalgets underudvalg

Børnehaveklasser

Viceskoleinspektør Ingolf Haubirk (*formand*)
Børnehaveklasseleder Gerda Christensen
Undervisningsinspektør Agnete Engberg
Viceskoleinspektør Thorkil Holm
Viceskoleinspektør Peter Vedde
Afdelingsleder Hans Vejleskov
Fagkonsulent Merete Rein (*sekretær*)

De to første skoleår

Overlærer Kirsten Kjersgaard (*formand*)
Lærer Bente Christiansen
Undervisningsinspektør Agnete Engberg
Professor Carl Aage Larsen
Afdelingsleder Hans Vejleskov
Afdelingsleder Tage Werner
Fagkonsulent Asger Byrnak (*sekretær*)

Prøver og deres anvendelse

Skoleinspektør Poul Erik Jacobsen (*formand*)
Afdelingsleder Jørgen Gregersen
Undervisningsinspektør B. Kehlet Nørskov
Fagkonsulent F. Tommerup Jensen
(*sekretær*)

Specialundervisning

Overlærer Kaj Varming (*formand*)
Skoleinspektør Niels Jørgen Bisgaard
Ledende skolepsykolog Kai Gjørtz-Laursen
Undervisningsinspektør I. Skov Jørgensen
Afdelingsleder Ole B. Larsen
Fagkonsulent Asger Byrnak (*sekretær*)

Undervisningsvejledning for folkeskolen . Udkast

Hidtil udkommet:

- 1 Dansk
- 2 Matematik
- 3 Fysik/Kemi
- 4 Kristendom/Religion
- 5 Historie
- 6 Geografi
- 7 Biologi
- 8 Musik
- 9 1.-2. klasse
- 10 Fremmedsprog
- 11 Undervisningsmidler
- 12 Børnehaveklasser
- 13 Psykologi/Sociologi
- 14 Drama
- 15 Sløjd
- 16 Idræt
- 17 Filmkundskab
- 18 Valgfaget Kemi
- 19 Valgfaget Elektronik

- 20 Barnepleje
- 21 Færdselslære
- 22 Maskinskrivning
- 23 Motorlære
- 24 Datalære
- 25 Håndarbejde
- 26 Hjemkundskab
- 27 Formning
- 28 P-fag
- 29 Samtidsorientering

Under forberedelse:

Uddannelses- og erhvervsorientering
Klasselærerfunktionen
Orienteringsfag
Økonomi
Virksomhedslære
Specialundervisning



Forhandles af:

LÆRERFORENINGERNES MATERIALEUDVALG
UPSALAGADE 6 — 2100 KØBENHAVN Ø