

37.13

UNDERVISNINGSVEJLEDNING  
FOR FOLKESKOLEN

**16**

*Børnehave  
klasser  
1976*

UNDERVISNINGSMINISTERIET

UNDERVISNINGSVEJLEDNING  
FOR FOLKESKOLEN

16

*Børnehaveklasser*

UNDERVISNINGSMINISTERIET 1976



# Forord

Idet der henvises til undervisningsministeriets cirkulæreskrivelse af 18. december 1975 om udsendelse af vejledende forslag til læseplaner samt undervisningsvejledninger for folkeskolen, udsendes hermed vejledning for børnehaveklasser.

Hæftet bygger på lov om folkeskolen

af 26. juni 1975 samt på det materiale, der er udarbejdet af det nu ophævede Folkeskolens Læseplansudvalg. Det indeholder det formål for børnehaveklasser, der fremgår af lovens § 10, samt en vejledning om arbejdet i børnehaveklasser.

*Undervisningsministeriet, direktoratet for folkeskolen,  
folkeoplysning, seminarier m. v., den 30. juni 1976.*

Asger Baunsbak-Jensen

/ Per Iversen



# Indhold

<b>1. Indledning</b> .....	7
1.1. Formål .....	7
1.2. Generelle synspunkter .....	7
<b>2. Træk af 5–7 årsbarnets psykologi</b> .....	9
2.1. 5–7 årsbarnets udvikling.....	9
2.2. Rolleopfattelse og kommunikation.....	10
2.3. Stimulation .....	11
2.4. Leg og udtryksmuligheder.....	12
2.5. Begrebsdannelse .....	13
<b>3. Førskolepædagogik og skolens begynderundervisning</b> .....	15
3.1. Førskolebarnet i hjem og daginstitutioner.....	15
3.2. Skolens begynderundervisning .....	16
3.3. Børnehaveklassen .....	16
3.4. Fra børnehaveklasse til 1. klasse.....	18
3.4.1. Skoleparathed – undervisningspligtens indtræden.....	18
3.4.2. Forslag til indskolingsforløb.....	19
<b>4. Individuelle hensyn</b> .....	21
4.1. Individuelle forskelle og hensyntagen dertil i det daglige.....	21
4.2. Børn med særlige vanskeligheder.....	22
4.3. Samarbejde .....	23
4.3.1. Samarbejde med andre medarbejdere ved skolen.....	23
4.3.2. Forældresamarbejde .....	23
4.3.3. Samarbejde med daginstitutioner m. v.....	24
<b>5. Aktiviteter</b> .....	26
5.1. Generelle bemærkninger.....	26
5.2. Om samværsformer og aktiviteter.....	28
5.3. Emnearbejde .....	34
<b>6. Iagttagelse</b> .....	41
6.1. Formål og metode.....	41
6.2. Hvad skal iagttages .....	43
6.3. Sammenfatning .....	44



## 1.1. Formål.

I børnehaveklasser beskæftiges børnene med leg og andre udviklende aktiviteter.

Det tilstræbes at gøre børnene fortrolige med skolens daglige liv.

(Lov om folkeskolen af 26. juni 1975, § 10).

## 1.2. Generelle synspunkter

Børnehaveklassen er en del af folkeskolen, og dens virksomhed må tilrettelægges under hensyntagen til folkeskolens overordnede formål. Børnehaveklassen skal således i sit arbejde bl. a. medvirke til den enkelte elevs alsidige udvikling, således at der tages sigte på at fremme de personlige forudsætninger for, at eleven kan drage den fulde nytte af skolens senere undervisning.

Børnehaveklassen adskiller sig fra den øvrige skole ved, at børnene optages et år før undervisningspligtens indtræden, at det endnu og formentlig i en årrække kun vil være muligt at optage en del af en årgang børn i børnehaveklasser, samt at børnehaveklasselederen ikke er forpligtet til at tilrettelægge arbejdet med

henblik på, at børnene opnår bestemte kundskaber.

De senere års debat og forsøgsarbejde om skolemodenhed, skolestart og undervisningsdifferentiering samt den interesse og indstilling, væksten i antallet af børnehaveklasser vidner om, har bekræftet, at børnehaveklassen må betragtes som et vigtigt led i indskolingsprocessen.

Skolen må i løbet af børnehaveklasseåret søge at lære det enkelte barn så godt at kende, at lærerne helt fra begyndelsen af 1. klasse kan tage hensyn til hver enkelt elevs forudsætninger.

Børnehaveklassens formål lægger op til, at man beskæftigelsesmæssigt tager udgangspunkt i aktiviteter, børnene i større eller mindre grad er bekendt med fra hjem og børnehave, og som passer til deres alder og udvikling. Det må i denne forbindelse understreges, at der vil være store individuelle forskelle børnene imellem, hvortil der må tages udstrakt hensyn.

Børnene skal iagttages med henblik på virksomheden i børnehaveklassen såvel som med henblik på det arbejde, der skal foregå i begynderundervisningen. (Se kap. 6).



På baggrund heraf fremgår det, at der må lægges stor vægt på samarbejde mellem børnehaveklasselederen og den eller de lærere, som skal undervise børnene senere hen, ligesom børnehaveklasselederen må samarbejde med skolepsykolog, talepædagog, skolelæge og skoletandlæge, og med forældre, familievejleder, børnehavepædagog og fritidspædagog.

Det har hidtil været gjort gældende, at der ikke i børnehaveklassen må gives en egentlig undervisning helt eller delvis svarende til undervisningen i 1. klasse. Dette må imidlertid opfattes således, at »egentlig undervisning« henviser til beskæftigelse, som tilsigter at føre barnet frem til ved undervisningens afslutning at opfylde minimumskrav med hensyn til holdninger, viden og færdigheder. Hvis »egentlig undervisning« derimod henviser til aktivitet, der er »planlagt og målrettet fra pædagogens side«, kan der næppe herske tvivl om, at der skal undervises i børnehaveklassen. I denne forbindelse skal fremhæves, at der i de senere år er sket tilnærmelse mellem førskolepædagogikken og skolens begynderundervisning under indtryk af udviklingspsykologisk forskning og af praktiske erfaringer. Adskillige nutidige børnehavetaktiviteter peger mere eller mindre direkte mod skolens fagkreds, og man har i skolens begynderundervisning inddraget aktiviteter og arbejdsformer fra førskolepædagogikken.

Børnehaveklassens muligheder for – med udgangspunkt i børnenes aktiviteter – at fremme deres personlige forudsætninger for at drage nytte af skolens tilbud vil i øvrigt afhænge af:

- 1) At børnene får lejlighed til at udtrykke sig om alt, hvad der optager dem, med henblik på at udvikle deres evne til at meddele sig såvel om deres indtryk af omverdenen som om deres følelser og fantasier.
- 2) At børnene får sådanne erfaringer om skolen, at deres holdning til den bliver tillidsfuld og tryk.
- 3) At børnene får sådanne erfaringer af samværet med lærere og kammerater og af deltagelse i aktiviteterne, at deres selvtillid og følelse af eget værd styrkes.
- 4) At børnene får sådanne erfaringer af samværet med hinanden, at de lærer selv at løse indbyrdes konflikter og at samarbejde med andre, samt at være både ydende og modtagende i fællesskabet.
- 5) At børnene får lejlighed til at opleve opgavesituationer og indlæring på en måde, der bevarer deres spontane nysgerrighed og lyst til at lære, dvs. i takt med deres udvikling og uden bestemte krav om bestemte præstationer.

# Træk af 5-7 års barnets psykologi

# 2

## 2.1. 5-7 års barnets udvikling

Det følgende skal ikke betragtes som en fuldstændig redegørelse for alle sider af barnets udvikling i 5–7 års alderen. Dels er der især fremdraget nogle bestemte forhold, som er særlig vigtige at tage i betragtning i forbindelse med skolestart, dels kan det være vanskeligt at betragte 5–7 års perioden som en helhed, især når man tænker på, hvor store individuelle forskelle der kan være fra det ene barn til det andet og på forskellene i de miljøer, hvori børn vokser op.

Børn udvikler sig i aktiv vekselvirkning med deres omgivelser. Det helt lille barn er meget afhængigt af voksne og har brug for omsorg og tryghed, men også for indtryk og varierede påvirkninger. En væsentlig del af barnets personlighed er dannet, før det når børnehaveklasse-alderen. Småbørn vil af forældre og andre opdragere ofte opleves som urolige, undersøgende, af og til med voldsomme følelsesmæssige udbrud og med en meget livlig fantasi. Det er almindelige udviklingstrin, som er forudsætning for, at barnet kan lære sig selv og sin verden at kende, nå en foreløbig jeg-identitet.

I 5–7 års alderen er de fleste børn blevet mindre afhængige af voksne. Til gengæld er de meget optaget af andre børn, udadvendte og interesserede i mange ting. De vil gerne deltage i fælles lege og deltage i forskellig virksomhed.

Man kan opleve denne periode som roligere, fordi barnet ikke altid behøver kontakt med den voksne, og fordi det er så optaget af leg og skabende virksomhed.

På den anden side finder forældre og børnehavepædagoger ofte, at disse store førskole-børn kan være krævende, fordi de ikke altid lader sig stille tilfreds med de udfoldelsesmuligheder, som hjemmet eller børnehaven hidtil har tilbudt. I børnehaven søger man ofte at gøre noget særligt for denne gruppe, i hjemmet kan det være vanskeligere, især hvis der ikke er så gode pladsforhold eller muligheder for at være sammen med andre børn. Barnet har behov for at »arbejde« med andre og mere krævende opgaver, end hjemmet tilbyder: Det trænger til at komme i skole!

Omkring 6-års alderen indtræffer for de fleste børn en såkaldt vækstspurt. Den har i første række indflydelse på barnets motoriske (fysiske) udvikling,

men spiller derved også en rolle for mange andre forhold.

I 5-årsalderen er mange børn motorisk set kommet i en god balance, mens de i 6-årsalderen ofte vokser fra den småbarnlige rundhed; deres arme og ben bliver forholdsvis længere, og mange begynder at virke noget ranglede, hvilket naturligvis har indflydelse på deres bevægelser, som bliver voldsommere, urolige og mere usikre. Barnet har større trang til at røre sig, dets leg bliver vildere og mere pladskrævende. Dette kan igen give vanskeligheder, både i forhold til forældrene og i forhold til kammeraterne.

I de senere år har man endvidere fra udviklingspsykologisk side peget på, at 5-7 årsalderen heller ikke i andre henseender er så »rolig« en periode alligevel. Således har man f. eks. fundet det rimeligt at antage, at der i denne periode sker noget ganske afgørende for den intellektuelle udvikling. Der sker en forbedelse til og overgang til et nyt stadium, dvs. en ny måde at opfatte og tænke på. Denne antagelse støttes af praktiske erfaringer med børn, som har overordentlig svært ved at klare sig i skolen, med mindre der gives dem særlig støtte til at udvikle sig sprogligt og intellektuelt i 5-7-årsalderen. Endvidere har også undersøgelser over børns sprog vist, at man måske har været for tilbøjelig til at koncentrere sig om sprogtilægnelsen i 1½-3½-årsalderen og derved overset særdeles væsentlige forhold ved den videre sproglige udvikling. Under alle omstændigheder er der grund til at antage, at der foregår en udvikling i denne periode, som har betydning både i sig selv og for den senere udvikling. I det følgende beskrives nogle træk af denne ud-

vikling med udgangspunkt i begrebet rolleopfattelse, fordi det dermed på naturlig måde lader sig gøre at belyse flere forskellige sider af udviklingen.

## 2.2. Rolleopfattelse og kommunikation

Hvis et barn ønsker at meddele sig til et andet og at blive forstået, stilles der selvfølgelig krav til dets evne til at udtrykke sig, men der stilles også krav om, at det kan sætte sig i det andet barns sted, opleve dets situation, dets rolle, for at meddelelsens form kan indrettes efter modtagerens forudsætninger.

Dette viser en nøje sammenhæng mellem social, sproglig og intellektuel udvikling:

- socialt skal barnet have interesse for at blive forstået af den anden og have en vis fornemmelse af, hvordan det selv og meddelelsen vil virke,
- sprogligt skal det have en vis færdighed i at udtrykke sig nuanceret og til en vis grad være klar over de sproglige udtryksmuligheder,
- intellektuelt skal det være nået ud over det mindre barns »egocentriske« opfattelsesmåde.

Begrebet »rolleopfattelse« og sammenhængen mellem de forskellige sider af udviklingen illustreres også af de rollelege eller sociale lege, som er så almindelige i 5-7-årsalderen.

Børnene er overordentlig interesseret i samvær med jævnaldrende, og der er ofte tale om, at de virkelig leger sammen. Men gruppelegen er ustabil i den forstand, at der ofte er kommunikations- og forståelsesvanskeligheder børnene imellem, og deres venskaber og interesser skifter ofte. I perioden forud er den

såkaldte »parallelleg« meget almindelig:

3–4-årsbørn leger gerne blandt hinanden, men de leger sjældent sammen. Der sker ofte tilbagefald til denne form i den følgende periode.

Tilsvarende er den såkaldte »egocentriske tale«, hvor barnet taler meget, når det er blandt andre, men uden egentlig at meddele sig til dem, fortsat almindelig i 5-7-årsalderen. Derfor hviler kommunikation, fællesleg og gruppesammenhold ofte på et spinkelt grundlag. Dette skyldes ikke, at barnet er asocialt og uinteresset i andre, hvilket langt fra er tilfældet. Det skyldes navnlig, at der som nævnt intellektuelt set er tale om begrænsninger i barnets mulighed for at overskue mere komplicerede situationer. Det har svært ved at sætte sig ud over, hvad det umiddelbart finder nærliggende eller indlysende.

En sådan mere kompliceret situation foreligger, når et barn får sin meddelelse til en eller anden besvaret, sådan at det evt. må ændre sin første opfattelse af det, det har udtalt sig om, eller af den andens forudsætninger.

Når man tænker på, at det netop er ved omgivelsernes reaktion, ved bekræftelse, korrektion eller kommentarer fra forældre, kammerater eller andre, at barnet kan få sin opfattelse af tingene efterprøvet og revideret, er det klart, at kommunikationen og rolleopfattelsen har stor betydning for barnets viden og erkendelse. Naturligvis er det fortsat således, at direkte erfaring med tingene selv er den bedste måde for barnet at udvide sin viden og forståelse på; men talrige emner kan barnet ikke eksperimentere direkte med, og selv hvor dette er muligt, fungerer andre børn eller voksne

mennesker alligevel ofte som »medarbejdere«.

Skønt barnet fra 2-årsalderen i stadig stigende grad har behersket sproget og tillige kunnet udtrykke sig ved gestus, mimik etc., har ophævelse af »egocentrisme« og udvikling af muligheder for at kunne sætte sig i andres sted (»rolleopfattelse«) i 5–7-årsalderen altså stor betydning for den intellektuelle udvikling og ikke blot for barnets socialisering.

### 2.3. Stimulation

Den intellektuelle udvikling anses almindeligvis for at være betinget af barnets nysgerrighed og lyst til at vide og forstå. Nysgerrighed er imidlertid igen betinget af, at barnet møder udfordringer, at noget får det til at undres. Barnet skal møde situationer, som har karakter af problemsituationer, men hvor konflikten eller problemet på den anden side ikke er således, at barnet opgiver eller eventuelt fortvivler.

Dette har man længe været klar over og konkluderet, at det gjaldt om, at børn fik lejlighed til at være i et stimulerende miljø. Dette udtryk kan imidlertid opfattes således, at der blot skal være mange forskellige slags legetøj og andre ting, som kan stimulere barnet: »Stimulus« betyder sædvanligvis noget, man reagerer på. Men selv de mest forskelligartede og spændende »stimuli« kan lade barnet forholdsvis uanfægtet, hvis de ikke bruges i leg med andre, eller hvis de ikke giver anledning til delte meninger og interessante problemer. Det er altså mest hensigtsmæssigt at tale om, at barnet ud-

vikler sin viden og forståelse ved en aktiv vekselvirkning med omverdenstingene, en vekselvirkning, hvori andre mennesker – og dermed kommunikation – spiller en afgørende rolle.

Det moderne industrisamfund med dets storbyer, trafik og de mindre familjer har i et vist omfang indsnævret småbørns oplevelses- og udfoldelsesmuligheder. Mange almindelige børn præsenteres ikke for tilstrækkelige »udfordringer« i form af varierede stimuli eller personkontakter. Undersøgelser vedrørende børn, der fra begyndelsen har klarer sig dårligt i skolen, har vist, at det kan skyldes, at de vokser op i omgivelser, der ikke er tilstrækkelig stimulerende. De har ikke mulighed for at blive udfordret af omgivelserne, af de voksne eller af de aktive legekammerater. Deres sprog er ofte »primitivt« i den forstand, at de kun i ringe grad er i stand til at udtrykke sig nuanceret. De kan måske også have vanskeligt ved at se forskel på figurer (hvilket er af betydning i forbindelse med læseindlæringen), og det kan da være fristende simpelt hen at tilskrive det manglende træning som følge af, at de forholdsvis sjældent har set sådanne figurer i bøger, på puslespil o. lign. Spørgsmålet er imidlertid, om det ikke i lige så høj grad skyldes, at de ikke har været ude for, at forskellen på figurer kunne have nogen betydning. Med andre ord, at det ikke så meget er den manglende træning af synet som den manglende opmærksomhed, nysgerrighed og motivation i det hele taget, som er den centrale årsag – at det altså er den sociale understimulering, den ringe provokation og den mangelfulde kommunikation, som forårsager en mere eller mindre generel ligegladhed og manglende

udvikling i forhold til børn, som har haft andre opvækstmuligheder.

I forbindelse hermed må det bemærkes, at disse børn måske tillige er i en situation, hvor også de grundlæggende behov for tryghed og kontakt ofte kun i ringe grad tilfredsstilles, således at de ikke har den sikkerhed og det overskud, som kræves for at være nysgerrig, for at undre sig, for at udforske og for at finde på.

Det er selvfølgelig af værdi, at der sættes ind med skoleforberedende støtte over for sådanne børn, og det er væsentligt at sige, at det ved denne støtte ikke er hensigtsmæssigt at skelne skarpt mellem »leg« og »arbejde«.

Det er naturligvis muligt – set fra den voksnes side – at skelne mellem fri, legende beskæftigelse af børnene og undervisning, som tilstræber at nå frem til bestemte mål. Men psykologisk set er leg alvor for barnet, ligesom »arbejde« i form af tilegnelse af viden og færdigheder naturligt foregår i leg.

## 2.4. Leg og udtryksmuligheder

Den tidligere omtalte udvikling af sproget og af evnen til at udtrykke sig i det hele taget – i gestus, mimik, tegning etc. – hænger nøje sammen med udviklingen af forestillings- og udtryksevnen. Der er i dette under ét tale om midler til at beskæftige sig med ikke-tilstedeværende ting og begivenheder – om over for sig selv og over for andre at kunne genfremkalde, fremstille eller give udtryk for noget, der ikke behøver at foreligge i øjeblikket. Der er nu to forhold, som ganske klart gør sig gældende:

– Dette udnyttes og udvikles under leg.

– Dette har overordentlig stor betydning for barnets opfattelse af viden om dets omverden.

Leg kan på en måde siges at være et udtryk for, hvad barnet har tilegnet sig. Det helt lille barn leger, når det gang på gang gentager handlinger eller ord, det behersker i forvejen. På samme måde er større børns fantasilege resultater af deres personlige brug af og forarbejdning af viden og erfaringer. Legen kan nu kaldes »alvor« i to henseender. For det første er det ofte således, at skønt barnet sædvanligvis skelner mellem fantasi og realitet, er det ofte tilbøjeligt til at opgive fantasilegen eller at indvi voksne deri. For det andet sætter barnet megen energi ind på legen, og på samme måde som voksne tilegner sig viden ved f. eks. at læse og diskutere med andre, er det for barnets vedkommende i ene- eller fællesleg, at det gør erfaringer og afprøver sin viden om ting og mennesker. Det er således både udtryksmuligheder, fremstillingsevne, erfaringer og forståelse, der udvikles gennem leg. Når hertil føjes, at der netop i 5–7-årsalderen sker, ikke blot en videreudvikling af de sproglige udtryksmuligheder i retning af mere sikker, egentlig kommunikation, men også – i rolleleg, ved tegning etc. – en udvikling af de øvrige udtryksmuligheder, så er det særdeles nærliggende at antage, at den legende – motiverede og interesserede – beskæftigelse er noget aldeles afgørende i denne aldersgruppe.

Endvidere skal påpeges, at det også er af betydning at tage hensyn til de såkaldt ekspressive sider af barnets handling. Både børn og voksne giver i alt, hvad de foretager sig, ikke blot udtryk for deres forståelse af ting og mennesker, men også udtryk for sig selv. Det

ovenfor anførte om bevidstgjorthed etc. må derfor ikke opfattes på en sådan måde, at det betyder, at barnet i al sin gøren og laden skal tilpasse sig andre, og at det ikke må være spontant og ekspresivt. Forholdet kan formentlig beskrives således, at øget viden og forståelse giver nye muligheder for at udtrykke sig selv, og at det omvendt er den spontane, engagerede handling, der giver nye oplevelser og ny forståelse. Det er altså næppe hensigtsmæssigt at adskille de to aspekter skarpt, hvilket igen understreger betydningen af 5–7-årsbarnets udvikling med hensyn til udtryk, leg og tænkning.

## 2.5. Begrebsdannelse

I det foregående er flere gange nævnt barnets intellektuelle udvikling og dets mulighed for at gøre erfaringer og få viden. I forbindelse hermed tales ofte om begrebsdannelse og om betydningen af, at barnet erhverver sig hensigtsmæssige begreber om sig selv, om andre mennesker og om omverdenstingene.

Ordet »begreb« bruges imidlertid på forskellig måde, hvilket kan give anledning til misforståelser. På den ene side tales om, at der eksisterer en række begreber, som børn ikke har, men som de må lære. På den anden side tales om, at mindre børn har begreb om f. eks. tal, vægt, skibe, postvæsen eller tunghørhed, men at deres begreber er anderledes end større børns og voksnes begreb om de tilsvarende emner. Den sidste måde at tale på er i mange henseender den mest hensigtsmæssige; blandt andet gør den det mere nærliggende at tage de erfaringer, barnet har gjort, i betragtning og at skabe nysgerrighed ved at give det erfaringer eller oplysninger, som afviger

noget derfra, jfr. 2.2. Endvidere gør denne måde at tale på det mere nærliggende at lægge vægt på de måder, barnet har mulighed for at handle og tænke på, således at man f. eks. accepterer den i afsnit 2.2. omtalte egocentrisme som udtryk for visse begrænsninger i barnets opfattelsesmåde – begrænsninger, som kun ophæves ved at give det mulighed for at gøre en lang række erfaringer med tingene og med andre mennesker.

»Begreb« har under alle omstændigheder med kategorisering og ordning at gøre. En persons begreb om et emne er et spørgsmål om, hvad han eller hun kan sætte dette emne i forbindelse med, hvilke andre emner det ligner, og hvilke det er forskelligt fra, hvad der vides om det, hvad man kan gøre med det, og hvilke ideer det i øvrigt kan give anledning til. Begrebsdannelse er således ikke blot system, sammenhæng og ordning, men også aktivitet og opfindsomhed. Derfor er konkrete erfaringer, leg og mulighed for at udtrykke sig om sine oplevelser en forudsætning for begrebsdannelse. Udviklingen frem mod større børns og voksnes begrebsverden, præget af mere systematisk viden, sker ikke ved, at barnet tilegner sig færdige mønstre, men ved, at det selv danner sin opfat-

telse og viden under indtryk af erfaringer.

Som nævnt er kommunikation med andre børn og med voksne af stor betydning for udvikling af barnets begreber. Omvendt er barnets begreb om sig selv og om andre mennesker af central betydning for både dets intellektuelle og sociale udvikling. Socialiseringsprocessen, barnets udvikling til en selvstændig, social person, er naturligvis i høj grad et spørgsmål om følelsesmæssig tilknytning, tryghed og sociale erfaringer i forholdet til forældre, søskende, kammerater og voksne mennesker. Dets reaktionsmåder og holdninger dannes ubevidst, blandt andet ved identifikation, og dets selvstændighed, impuls kontrol og sikkerhed udvikles som følge af dagligdagens utallige erfaringer med andre mennesker. Men også på det bevidste plan giver socialiseringsprocessen sig tilkende i form af en jegopfattelse (eller jeg-identitet) og i form af en forståelse af andre mennesker og deres situation.

Med henyn til dette område har barnets omgivelser og erfaringer altså en dobbelt virkning, idet det dels er vigtigt at give barnet tryghed og selvtillid, dels er vigtigt, at det udvikler sine begreber om sig selv og om andre.

## 3.1. Førskolebarnet i hjem og daginstitutioner

Førskolepædagogik i vid forstand er den opdragelse og påvirkning, som børn møder fra voksne i hjemmet og dets omgivelser, i børnehaven og dagplejehjemmet m. v.

Den væsentligste påvirkningsfaktor i førskolealderen er hjemmet. Gennem de voksnes følelsesmæssige kontakt med barnet og gennem de voksnes stimulering får personlighedsudviklingen sit grundmønster. Det fysiske og sociale miljø er præget af stor variation og giver højst forskellige muligheder for barnets udvikling:

Familieboligens størrelse, indretning og placering, forældrenes uddannelse og økonomi samt indsigt i og evne til at imødekomme barnets behov.

Førskolepædagogiske institutioner betragtes som et supplement til hjemmeopdragelsen. De er indrettet med henblik på opfyldelse af børnenes behov og råder over pædagogisk uddannet personale, hvorfor de ofte kan tilbyde børnene et miljø, der er præget af større mangfoldig-

hed og rigere udfoldelsesmuligheder end hjemmet.

Det er karakteristisk for både hjemmets opdragelse og institutionsopdragelsen, at barnet oftest selv tager initiativ til og vælger sin beskæftigelse, definerer, hvad det finder meningsfuldt at arbejde med inden for de rammer og muligheder, der tilbydes. Fastholdelse af aktiviteter, efter at børnenes spontane interesse er ophørt, og indøvning af bestemte færdigheder vil sjældent finde sted. Langt det meste af barnets aktiviteter vil have karakter af leg. De voksne vil i deres samvær med barnet lægge vægt på, at barnet tilegner sig viden og færdigheder og indlærer sociale normer, dvs. indføres i det handlingsmønster og værdisystem, som de voksne bevidst/ubevidst anser for rigtigt.

Den uddannede pædagog vil som professionel have distanceret sig fra eget normsæt og må arbejde med skyldig hensyntagen til forældrenes opdragelse, men herudover er han/hun ikke bundet af andet end sin egen pædagogiske målsætning. En overordnet pædagogisk målsætning for førskoleinstitutioner findes ikke i Danmark.



## 3.2. Skolens begynderundervisning

Skolen er en institution med et overordnet formål, fastsat af en lovgivende myndighed og bindende for alle, som arbejder inden for folkeskolens rammer.

Det er karakteristisk for skolens virksomhed, at det en stor del af tiden er læreren, der tager initiativ til og vælger, ikke blot arten af beskæftigelse, men også den måde, hvorpå beskæftigelsen skal foregå for barnet. Det er lærerens ansvar og opgave at vælge indhold og arbejdsmetoder, der opleves som meningsfulde for barnet, samtidig med at de skal være i overensstemmelse med de krav og forventninger, der stilles fra myndigheder, forældre og samfund med henblik på senere virksomhed. Begynderundervisningen tilrettelægges således, at den danner grundlag for barnets senere skolegang.

Mange børn har oplevet starten i 1. klasse som en brat overgang fra en fri legetilværelse til en skoletilværelse, som i ret høj grad var præget af formelle krav, dels betinget af skolens fysiske miljø, dels af undervisningstraditioner, dels af forventninger hos forældre og lærere om, at børnene i løbet af relativ kort tid skulle være i stand til at læse, skrive og regne. Der er imidlertid i alle kredse en stigende forståelse af behovet for større fleksibilitet og større individuel hensyntagen ved tilrettelæggelse af indskolingsforløbet.

I skolens begynderundervisning er der især lagt vægt på fagene dansk og regning/matematik. Desuden er det almindeligt, at der undervises i visse skabende aktiviteter samt idræt. Orienteringsemner forudsættes integreret i undervisningen.

Den traditionelle fagopdelte organisation af undervisningsstoffet synes i begynderundervisningen at vige til fordel for større koordinering af fagene. Det diskuteres endvidere, om den traditionelle fagopdelte skemalægning og tidsmæssige opdeling i lektioner er i overensstemmelse med barnets behov og forudsætninger ved skolegangens begyndelse. I konsekvens heraf overvejes ændringer vedrørende indretning og placering af lokaler for skolens begynderklasser.

Der henvises til »Projekteringsgrundlag for folkeskoler«, hæftet: Hjemmearealer.

## 3.3. Børnehaveklassen

Børnehaveklassen indtager en mellemposition i dette billede, idet den dels – ligesom en daginstitution – er et tilbud, et supplement til familieopdragelsen, dels er en integreret del af folkeskolen og derfor bundet af dennes overordnede målsætning, dog hidtil uden givne retningslinier vedrørende pædagogisk indhold. Den er på samme tid børnehave og skole.

Manglen på en centralt formuleret præcisering af mål og indhold for børnehaveklasserne har ofte givet anledning til en høj grad af usikkerhed og tvivl hos lokale skolemyndigheder og hos pædagoger. De implicerede personer har været overladt til selv at definere opgaven og finde hensigtsmæssige arbejdsformer.

Stort set kan det siges, at man har bygget på dansk børnehavetradition.

Også for børnehaveklassens pædagogik er det karakteristisk, at der er tale om et ikke-formaliseret samvær, hvor barnets spontane interesser og initiativ er afgørende for dets beskæftigelse, men

da aktiviteterne foregår i en gruppe af 5–7 årige, hvor de sociale behov er mere fremtrædende end blandt yngre børn, vil samværet have mere karakter af samarbejde, og der kan fra den voksnes side stilles krav om hensyntagen og efterfølgelse af enkle regler for almindeligt skoleophold. Barnets interesse for kammeraterne og gruppelivet bevirker, at den småbarnlige afhængighed af forældrene afvikles og en emotionel og social modning fremmes.

Børnehaveklassens aktivitetstilbud er præget af stor variationsbredde. Legen indtager en fremtrædende plads, både den frie, selvorganiserede leg og lege med visse regler.

Beskæftigelsesmulighederne er værkstedsprægede, dvs. eksperimenterende. Hvert barn arbejder på sit niveau og i sit tempo. Det vælger selv sin beskæftigelse og kan heri kun begrænses af hensyn til kammeraterne, så at det eventuelt må udsætte et valg, hvis for mange har bestemt sig for samme aktivitet. Målet er, at der altid er tilbud, som svarer til det enkelte barns modningstrin, og som kan give barnet netop den stimulation, som kan befordre dets udvikling mest.

Børnehaveklasselederen er ikke passiv i relation til barnets valg af beskæftigelse og leg eller børnenes indbyrdes forhold, men vejledende, støttende og åben for, hvorledes og hvornår det enkelte barn har brug for voksen bistand og opmuntring til at gå i gang med nye opgaver.

Børnehaveklasselederen tager også initiativ til mere målrettet, fælles aktivitet for hele klassen eller for mindre grupper. Det gælder typisk oplæsningssituationer, samtaler, dramatisering, spil, sange (sanglege) og småbørnsgymnastik, hvor

formålet kan være sprog- og begrebsindlæring, omverdensorientering, drøftelse af sociale normer samt udvikling af kropsbevidsthed og motorik.

Klassen kan i perioder beskæftige sig med særlige emner, hvor flere aktiviteter tages i brug, og hvor der kan være tale om udadvendt virksomhed (museumsbesøg, udflugter, besøg på arbejdspladser m.v.).

Selv om børnehaveklassens aktiviteter ikke direkte peger imod enkelte fag i begynderundervisningen, kan der nævnes en række områder, som det må anses for ønskeligt at udvikle i børnehaveklassen. Der må lægges vægt på

- a. at barnet har tilegnet sig et varieret ordforråd og færdighed i at udtrykke sig verbalt,
- b. at barnet har gjort erfaringer (udført operationer) vedrørende størrelse, mængde, form, vægt osv. og udviklet erkendelse af disse egenskaber og deres indbyrdes relationer samt en eksperimenterende holdning til disse fænomener
- c. at barnet er orienteret i samfundet (tid- og stedbegreber, familieroller, trafik og sundhedsforhold m. v.)
- d. at barnet er motorisk veludviklet
- e. at barnet samtidig med de verbale udtryksformer har udviklet evne til at udtrykke sig musikalsk og billedligt
- f. at barnet kan færdes mellem jævnaldrende uden idelige konflikter, og at det har udviklet initiativ, selvtillid og kritisk vurderingsevne, således at det stadig kan afprøve sine erfaringer ud fra nye indfaldsvinkler

- g. at barnet har udviklet evne til at samarbejde og løse problemer i fællesskab
- h. at barnet har udviklet tillid til skolen, og at det kan modtage en kollektiv besked eller instruktion.

Igennem året i børnehaveklassen støttes børnene i deres oplevelse af selvtillid og selvkendskab, samtidig med at der oparbejdes tryghedsfølelse i relation til den fremtidige skolegang. Det synes at være en almindelig erfaring hos lærere, at børn, som har gået i børnehave eller børnehaveklasse, er mindre ængstelige (dvs. mere trygge), men også mindre imponerede af læreren, idet de igennem de mange uformelle samværssituationer har vænnet sig til at omgås pædagogen på lige fod, med meget ringe afstand.

Pædagogen vil i børnehaveklassen have lejlighed til at lære det enkelte barn at kende og at gøre systematiske observationer, som kan danne grundlag for lærerens arbejde med barnet i de første skoleår.

### **3.4. Fra børnehaveklasse til 1. klasse**

#### **3.4.1. Skoleparathed – Undervisningspligtens indtræden.**

Indskolingens mål er at skabe god tilpasning mellem skole og barn. Overvejelser over indskoling må tage sit udgangspunkt i

- a. skolebegynderens forudsætninger
- b. begynderundervisningens videns- og stofområder (og metoder)
- c. skolen som socialt system.

Skolemodenhed er et begreb, som igennem mange år har været genstand

for megen debat, og adskillige definitioner er foreslået. Skolemodenhed opfattes af nogle som en diagnose, en kortlægning af et barns forudsætninger, af andre som en prognose, en forudsigelse af barnets muligheder for »med udbytte at tage del i folkeskolens begynderundervisning«.

Der synes at være enighed om, at skolemodenhed ikke kan være noget absolut, men noget relativt, indeholdende et samspil af mange faktorer, som ændrer sig.

I de senere år anvendes udtrykket skoleparathed, hvor man i højere grad arbejder med et »individcentreret« udgangspunkt (over for skolemodenhedsbegrebets mere »systemcentrerede«).

Ved anvendelse af udtrykket parathed understreges, at der er tale om en prognose. Ved overvejelser om det enkelte barns parathed indgår også, hvad barnet skal være parat til, dvs. hvilken begynderundervisning det skal deltage i. Skoleparathed kan ikke alene karakteriseres ud fra psykologiske synspunkter.

I beskrivelse af et barns parathed for skolen indgår ikke alene barnets intellektuelle beredskab, men også holdninger, motivation, følelser m. v. Barnets kulturelle og sociale baggrund tillægges her ved stor betydning.

Efter folkeskolelovens bestemmelser indtræder undervisningspligten den 1. august i det kalenderår, hvor barnet fylder 7 år. Et barn skal dog efter forældrenes anmodning optages i 1. klasse allerede i det kalenderår, hvor det fylder 6 år, hvis det må antages, at det kan følge undervisningen i klassen. Omvendt kan skolekommissionen godkende, hvis det er begrundet i barnets sene udvikling, at

det først begynder undervisningen i det kalenderår, hvor det fylder 8 år. En sådan godkendelse kan betinges af, at barnet optages i en børnehave eller i en børnehaveklasse.

For de børn, der er optaget i 1. klasse tidligere end normalt, men som viser sig alligevel ikke at kunne følge undervisningen, gælder det, at de inden 3 måneder kan henvises til skolens børnehaveklasse, hvis forældrene ønsker, at de skal fortsætte skolegangen.

Det normale vil imidlertid være, at børnene optages i børnehaveklassen ved skoleårets begyndelse, og at dette sker i det kalenderår, hvor de fylder 6 år. Er der ikke plads til alle tilmeldte børn, skal man optage de ældste først, medmindre særlige hensyn til de enkelte børn taler for at fravige denne rækkefølge. Er der på den anden side pladser tilovers skal disse tilbydes  *yngre*  tilmeldte børn, altså børn, som ikke vil være undervisningspligtige det følgende år, men som forventes da at skulle begynde i 1. klasse. Barnet skal dog være fyldt 5 år inden 1. august for at kunne begynde i børnehaveklassen.

Her inddrages altså børnehaveklassen i indskolingsforløbet ud fra et hensyn til det enkelte barns udviklingstrin, således at der for det enkelte barn findes den bedst mulige løsning.

Det er ikke i loven direkte anført, at et tidligt udviklet barn, som er begyndt i børnehaveklassen, kan henvises til 1. klasse midt i et skoleår, men man må dog antage, det vil kunne forekomme, hvis ikke man i børnehaveklassen har mulighed for at tilbyde det beskæftigelse, der svarer til dets udviklingstrin, i dette tilfælde egentlig undervisning.

### 3.4.2. Forslag til indskolingsforløb.

Der foreligger adskillige praktiske forsøg og udviklingsarbejder vedr. indskolingsprocedurer i danske, norske og svenske skoler. Nogle af disse er nøje programmeret og kan strække sig over et år eller nogle få måneder/dage. I nogle af forsøgene indgår skolemodenhedsprøver. Nogle af dem omfatter børnehaveklasseelever alene eller sammen med børn fra børnehaver eller »hjemmebørn«.

Fælles for disse forsøg er et nært samarbejde mellem førskolepædagoger, lærere, forældre og skolens øvrige medarbejdere som f. eks. psykolog, læge og socialrådgiver.

Den ideale model for indskolingsprocedurer kan næppe opstilles, men nogle væsentlige forudsætninger for et vellykket indskolingsforløb synes at være, at lærere og førskolepædagoger erhverver sig indsigt i og forståelse for henholdsvis førskolens og skolens mål og metoder, at der gennem møder og skriftlig information udvikles et praktisk samarbejde på lokalt plan mellem børnehave/børnehaveklasse og skole, at børnene og deres forældre får lejlighed til i god tid gennem information og erfaringer at blive fortrolige med skolen, samt at arbejdsprocesserne og det fysiske miljø bringes i overensstemmelse med ønsket om en fleksibel skolestart.

Der kan opstilles forskellige forslag vedr. indskolingsforløb, f. eks.

1. De lærere, der skal starte med en 1. klasse, besøger den tilsvarende børnehaveklasse (de nærliggende børnehaver) i de sidste måneder af skoleåret, når det ud fra skematekniske hensyn er muligt.

2. Børnehaveklassen starter nogle dage senere end 1. klasse. Læreren og børnehaveklasselederen forbereder børnenes modtagelse (deltager evt. i kursus sammen). Begge arbejder sammen i 1. klasse, indtil børnehaveklassen starter.
3. Ved skemalægning, der både m. h. t. mødetidspunkter og lokaleplacering tilgodeser ønsker om et nært samarbejde mellem børnehaveklassen og skolens 1. og 2. klasse åbnes der mulighed for en individuel hensyntagen, således at enkelte elever fra børnehaveklassen periodisk kan få tilbud om systematisk undervisning sammen med elever fra 1. eller 2. klasse, ligesom enkelte elever fra 1. eller 2. klasse periodisk kan beskæftiges med børnehaveklasseaktiviteter.
4. I slutningen af skoleåret arrangeres der besøg, hvor børnehaveklassens elever får lejlighed til at deltage i arbejdet i 1. klasse i nogle timer (dage).
5. Der organiseres særlige arrangementer, f. eks. udflugter eller fester, fælles for børnene i 1. klasse og børnehaven/børnehaveklassen, evt. sammen med forældrene.
6. I de første uger af skoleåret møder børnehaveklassebørnene kun 2 timer om dagen. Klassen deles og møder forskudt, således at børnehaveklasselederen har 1 time med den ene halvdel, derefter hele klassen, og sluttelig en time med den anden halvdel. Herefter lærer man hurtigere børnene at kende.
7. Der arrangeres lærerkonferencer mellem afleverende børnehaveklasseledere/børnehavepædagoger og modtagende lærere.
8. Børn fra hjem og børnehaver, der skal begynde i 1. klasse, indbydes til at deltage i børnehaveklassens arbejde i en periode i slutningen af skoleåret.
9. Skolen indbyder i løbet af foråret til et »åbent hus-arrangement« for forældre og nyindskrevne elever til såvel børnehaveklasse som 1. klasse.
10. Skolen opretter forældrestudiekredse med emner vedr. indskoling med børnehaveklasseledere og/eller lærere som ledere. Tilbuddet kan gives dels til forældre til nyindskrevne elever, dels til forældre til eleverne i børnehaveklasse og 1. klasse.

## 4.1. Individuelle forskelle og hensyntagen dertil i det daglige

Børnene møder i skolen med meget forskellige individuelle forudsætninger, præget af de oplevelser og den påvirkning, de hver især har mødt tidligere.

Punkt 9 i folketingsbeslutningen af 30. maj 1969 vedrørende tidspunktet for skolegangens påbegyndelse bygger på det princip, at »der i videre omfang end hidtil kan tages individuelle hensyn til børnenes udvikling og forældrenes ønsker«. Dette må gælde, uanset om barnet begynder i 1. klasse eller i børnehaveklasse. Ordlyden i skolelovens § 2 giver klart tilkende, at udgangspunktet for skolens virksomhed er den enkelte elev, hvis alsidige udvikling skal fremmes, en målsætning, der er i overensstemmelse med de traditioner, som man arbejder efter i dansk førskolepædagogik.

Børnehaven har i overvejende grad hvilet på en udviklingspsykologisk opdragelsesmodel, hvorefter barnet ud fra egne modningsmekanismer selv er i stand til at udfolde sig og tage imod indlæring; pædagogen har derfor fungeret

som en iagttagende, afventende person, hvis rolle især var at støtte udviklingen ud fra de tegn, barnet viste på, at det var parat til indlæring på forskellige områder. I de senere år er man begyndt at arbejde ud fra en dialog-pædagogisk opdragelsesmodel, hvorefter det pædagogiske program bygges op på »en dialog« mellem barn og voksen i et dynamisk samspil, hvor begge påvirkes. Denne model forudsætter, at den voksne betragter barnet som et selvstændigt menneske, der har krav på respekt for sine vurderinger og udtryksformer, og at den voksne engagerer sig aktivt i, hvad barnet foretager sig og udtrykker. Barnet må på sin side igennem kontakten med den voksne opleve, at viden og normer kan omprøves og vurderes på anden måde, ud fra nye indfaldsvinkler.

For at børnehaveklassen kan medvirke til, at børnenes individuelle udvikling fremmes, må pædagogen have mulighed for at etablere kontakt til det enkelte barn og at indgå i en mangfoldighed af samspilssituationer med barnet og børnegruppen som helhed. Pædagogen må i det daglige arbejde søge at have nær kontakt med hvert enkelt barn i løbet af dagen (øjeblikkontakt, ordkontakt,

berøringskontakt). Der kan næppe være tvivl om, at en sådan kontakt har stor indflydelse på det enkelte barns opfattelse af dagens begivenheder. Almindeligvis vil det kun være få børn, der uden besvær glider ind i børnehaveklassens miljø uden særlig medvirken fra den voksne. Hovedgruppen af børnene har behov for individuel støtte og stimulering. Pædagogen må reagere på det enkelte barn mere end på dets handlinger. Dvs. at det f. eks. kan være hensigtsmæssigt at reagere forskelligt, hvis to børn udviser samme adfærd, fordi børnene er forskellige. Dette stiller pædagogen i stadi-ge overvejelser og afvejninger vedrørende individuel hensyntagen og indlæring af normer, der på den ene side fremmer gruppens trivsel og udvikler hensigtsmæssige samværsformer og på den anden side retter sig mod tilpasning til skolens miljø.

Med oprettelse af flere børnehaveklasser og med adgang til at optages tidligere i 1. klasse vil der også være sandsynlighed for, at flere børn i børnehaveklassen kun lige vil være fyldt 5 år. Den store aldersspredning vil stille øgede krav til differentiering af aktivitets- og indlæringsstilbudene i børnehaveklassen.

## **4.2. Børn med særlige vanskeligheder**

Der vil i børnehaveklassen altid være nogle børn, der særlig påkalder sig pædagogens opmærksomhed og stiller krav til individuel hensyntagen i endnu højere grad end hovedgruppen. Det drejer sig om børn med forskellige former for handicap som f. eks. sansedefekter, legemlige defekter, intelligensretardation eller hjerneskader. I nogle tilfælde er disse

handicap ikke diagnosticerede, det gælder især lettere hjerneskader. Der kan tillige være tale om børn, der er socialt og kulturelt handicappede eller fremviser adfærdsvanskeligheder. Ofte vil det være sådan, at et barn med en type vanskeligheder tillige vil have symptomer på andre. Børnehaveklasselederen har over for disse børn særlige opgaver med hensyn til iagttagelse, støtte og behandling. Hvor der er stillet diagnose, vil der være tale om et samarbejde med forskellige specialister omkring barnet. Det kan dreje sig om læge, sundhedsplejerske, psykolog, socialrådgiver, familievejleder, talepædagog, fysioterapeut m. v. I alle tilfælde vil samarbejde med forældrene være af særlig stor betydning. Arten af samarbejde varierer i øvrigt fra deltagelse i konferencer til redegørelse for iagttagelser og planlægning og gennemførelse af særlige pædagogiske programmer (med eller uden støtte fra specialister).

En udsættelse af et sent udviklet barns undervisning kan betinges af, at det optages i børnehaveklassen, jfr.

### **3.4.1.**

Sådanne børn stiller særlige krav til børnehaveklasselederen.

De fordrer megen og tålmodig vejledning, blandt andet med hensyn til valg af aktiviteter.

Børnehaveklassen er i kraft af sin indretning og med sine mange materialer et miljø, der imødekommer også det handicappede barns behov for social og intellektuel udvikling (jfr. 3.3.) og bevægelse både inden- og udendørs.

Specialpædagogiske foransaltninger må aftales i god tid, før skoleåret begynder. Det må samtidig aftales, hvordan kammeraterne skal orienteres om den handicappede. Erfaringsmæssigt er disse

problemer mindre, jo yngre børnene er.

Specialpædagogiske foranstaltninger, derunder specialundervisning, kan supplere børnehaveklassens pædagogiske aktiviteter. Specialundervisning til børn med særlig store sproglige vanskeligheder (dysfatiske børn), med hørevanskeligheder eller synsnedsættelse tilbydes så tidligt, som det er muligt.

I arbejde med børn med de særlige vanskeligheder, der her er nævnt, kan den pædagogiske-psykologiske rådgivning være behjælpelig gennem pædagogiske konsulenter og speciallærere.

Specielle hjælpemidler til børn med syns-, høre- eller motoriske handicap skaffes gennem konsulenten for det pågældende handicapområde.

## **4.3. Samarbejde**

### **4.3.1. Samarbejde med andre medarbejdere ved skolen.**

Som anført i afsnit 4.2. vil hensynet til det enkelte barn kunne nødvendiggøre samarbejde med socialrådgiver, talepædagog, skolepsykolog og andre specialister. Den bistand, der kan gives, og den måde, hvorpå samarbejdet etableres, varierer fra skolevæsen til skolevæsen, men det er sædvanligvis således, at børnehaveklasselederen såvel som klasselæreren gennem skolens inspektør må indstille barnet til f. eks. skolepsykologisk undersøgelse efter at have drøftet sagen med forældrene. I forbindelse med sådanne indstillinger benyttes ofte særlige skemaer, udarbejdet af de pågældende specialister og som regel i form af et iagttagelseskema. Det er vigtigt, at børnehaveklasselederen konfererer og samarbejder med pågældende specialist, idet det er vigtigt for barnet, at misforståel-

ser undgås, og at der straks gives den mest hensigtsmæssige hjælp og støtte.

### **4.3.2. Forældresamarbejde**

I overensstemmelse med skolens formål og i konsekvens af synspunktet om, at barnets individuelle udvikling skal fremmes, er det naturligt at nævne samarbejdet mellem forældrene og børnehaveklassen. Det er forældrene, der ud fra vurdering af barnets udvikling tager stilling til spørgsmålet om, hvornår barnet bør begynde skolen, og igennem hele skoleforløbet vil forældrene have indflydelse på barnets skolegang. For at tage tilstrækkeligt hensyn til barnets egenart er det nødvendigt, at skolens pædagoger gør sig bekendt med barnets baggrund.

Børnehaveklassen vil ofte være forældrenes og børnenes første møde med skolen. Derfor hviler der et stort ansvar på børnehaveklasselederen m. h. t., at forældresamarbejdet får en god start.

Man kan ved indskrivningen give forældrene en skriftlig orientering i pjeceform om praktiske forhold, mødetider, fridage, meddelelsesbog, om det pædagogiske arbejde, og om særlige hjælpeforanstaltninger m. v.

Børnehaveklasselederen bør orientere sig om de oplysninger, der gives ved indmeldelsen i skolen.

Ved det første besøg hos skolelæge og -tandlæge er det hensigtsmæssigt, at børnehaveklasselederen og forældrene er med.

Det vil endvidere være naturligt at udbygge kontakten mellem skole og hjem gennem afholdelse af klasseforældremøder, evt. således at det første møde placeres inden skolestarten.

I reglen har børnehaveklasselederen på et eller flere klasseforældremøder talt



om børns udviklingsforløb, om deres voksende behov for beskæftigelse med intellektuelt stimulerende materiale, om den selvstændighed, de har udviklet, og hvorledes de fungerer som gruppe. På denne baggrund øges efterhånden behovet såvel hos forældrene som hos børnehaveklasselederen for at drøfte det enkelte barns situation. Det er almindeligt at afsætte tid til en sådan forældresamtale efter skoletid. I visse tilfælde kan det også ske ved hjemmebesøg. Nogle børnehaveklasseledere har afsat faste tider til forældrekonsultation i lighed med skolens øvrige lærere, dvs. 10–15 minutters samtale om hvert barn, afviklet over et par aftener. Denne fremgangsmåde må dog ikke medføre, at man ikke dyrker andre samarbejdsformer. Børnehaveklasselederen kan som grundlag for disse samtaler lade forældrene udfylde et iagttagelseskema samtidig med, at hun selv udarbejder sin iagttagelse, jfr. kap. 6. Børnehaveklasselederen skal ikke anføre andet på iagttagelseskemaerne end det, forældrene bliver gjort bekendt med. Disse eksempler på kommunikation mellem hjem og skole kan befordre større åbenhed og tillidsfuldhed mellem parterne.

På mange skoler er det almindeligt, at børnehaveklasselederen oplyser om, at besøg i klassen er velset. En del børnehaveklasseledere har altid åbent hus, andre foretrækker faste aftaler, og de fleste pointerer over for forældrene, at det af praktiske grunde kan være hensigtsmæssigt at give besked i forvejen. En liste til hvert barns hjem over samtlige børns navne, adresser og telefonnumre er en praktisk foranstaltning. Under alle omstændigheder er det almindeligt, at der bliver holdt forholdsvis mange

forældrearrangementer i løbet af året i børnehaveklassen.

Samarbejdet med forældrene udøves under hensyntagen til de skikke, som den pågældende skole måtte have og til eventuelle lærerrådsbeslutninger om former for forældresamarbejde. Også på dette punkt må børnehaveklasselederen indgå i skolens helhed. Evt. divergerende synspunkter må drøftes i lærerrådet.

#### **4.3.3. Samarbejde med daginstitutioner m. v.**

En del af de børn, der optages i børnehaveklassen, har gået eller går stadig i andre institutioner f. eks. fritidshjem og børnehaver.

Det kan være af betydning for skolen og disse institutioner at udveksle synspunkter og oplysninger vedrørende de børn, hvor særlige forhold bør iagttages. Det er derfor vigtigt, at børnehaveklasselederen tager initiativ til drøftelser med disse institutioner for at indhente så mange relevante oplysninger om børnene som muligt.

Det er nødvendigt af hensyn til de børn, der fortsat går på daginstitutioner, at finde udveje for at holde forbindelsen med disse institutioner vedlige, idet det må erindres, at jo bedre barnets skiftende omgivelser holder sig bekendt med hinanden, jo ringere mulighed er der for, at det er belastende for barnet at opholde sig i flere forskellige miljøer hver dag.

På linie hermed har socialstyrelsen opfordret alle daginstitutioner, der modtager børn i den skolepligtige alder, til at tage et initiativ til et udvidet samarbejde med de pågældende børns skoler, og tillige opfordret alle børnehaver til i det

sidste år, inden børnene skal påbegynde skolegangen, at træffe aftale med en nærliggende skole om et eller flere besøg på skolen.

### 5.1. Generelle bemærkninger

I det følgende fremsættes en række forslag, der er tænkt som inspiration for børnehaveklasselederne ved tilrettelæggelsen af arbejdet. Der er således ikke tale om en undervisningsplan endsige om obligatoriske pensumkrav.

Generelt kan det siges, at børnene i børnehaveklassen skal engageres i en række pædagogiske situationer, som falder inden for følgende typer:

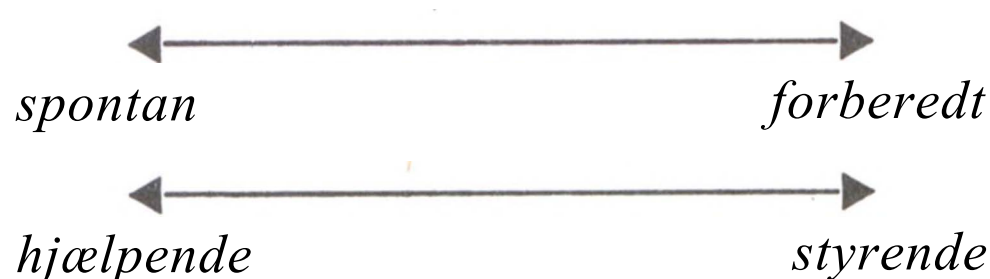
- A. Situationer, som er tilrettelagt således, at forløbet medfører, at en bestemt indlæring finder sted.
- B. Situationer, som er karakteriseret ved, at miljøet er tilrettelagt med henblik på, at barnet kan gøre bestemte erfaringer, foretage bestemte aktiviteter.
- C. Situationer, hvor pædagogen kun styrer i ringe udstrækning, og hvor der er tale om såkaldt fri beskæftigelse.

Disse aktiviteter kan beskrives eller karakteriseres nærmere ved hjælp af bl. a. følgende dimensioner:

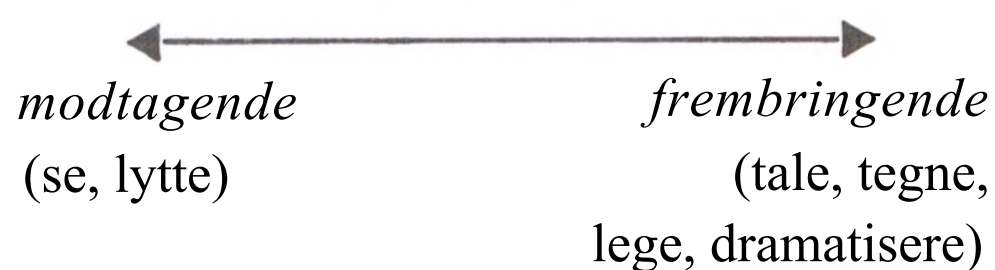
#### Vedr. organisationsformen



#### Vedr. læreraktivitet



#### Vedr. elevaktivitet



#### Vedr. stof



Det er klart, at situationer, hvormed sigtet fra pædagogens side er, at en bestemt indlæring skal finde sted (type A), må være forberedt og ofte også karakteriseret ved en vis styring under forløbet. Fri beskæftigelse (type C) vil derimod ofte været præget af spontan igangsættelse og minimal styring. Her må dog be-

mærkes, at der hidtil med »styring« kun sigtes til styring med hensyn til den – af pædagogen – oplevede indlæringsaktivitet eller beskæftigelse, børnene engageres i eller engagerer sig i; også under fri beskæftigelse kan pædagogen gribe ind over for sociale aktiviteter. De sociale aktiviteter, forholdet imellem børnene under de forskellige aktiviteter, kan naturligvis ofte give anledning til indgreb fra den voksnes side. Skønt disse aspekter bestemt er af central betydning for hele virksomheden i børnehaveklassen, opfattes de ofte – med urette – som uvedkommende i forhold til, hvad der – set fra pædagogens side – er det, situationen drejer sig om. Dette gør sig dog især gældende, hvor situationen er forbedret og forløbet styres, og hvor der sigtes mod, at en bestemt indlæring finder sted.

I sådanne situationer er der tale om, at pædagogen har et forholdsvis konkret *mål*: Barnet skal lære bestemte færdigheder som f. eks. at forstå en instruktion eller at bruge nogle materialer, det skal tilegne sig en bestemt viden, f. eks. om postvæsen eller om vilde dyr, eller det skal erhverve en forståelse af f. eks. handicappede børn og deres situation.

Sådanne mere konkrete mål kan være udledt af de overordnede formål, omtalt i afsnit 1, eller de kan blot mere eller mindre bevidst og klart være i overensstemmelse hermed. Under alle omstændigheder har de ofte karakter af at være mindstemål i den forstand, at det store flertal af børnene forventes at tilegne sig den pågældende færdighed, viden eller indsigt. I modsætning hertil har de bredere formål karakter af at være idealmål, som man – på længere sigt – tilstræber at opnå, f. eks. ved i børnehaveklas-

sen at tilrettelægge miljøet eller at give lejlighed til fri beskæftigelse, således at barnets mulighed for at udvikle sig alsidigt og for at kunne få udbytte af skolegangen senere hen fremmes.

Børnehaveklassens virksomhed skal ikke præges af, at der arbejdes hen imod en lang række fastlagte minimumsmål. Det skal imidlertid stærkt understreges, at pædagogen ved at have øje for de mange muligheder, der ligger i aktiviteter, børnene er optaget af, i høj grad kan være målbevidst. Dette kan yderligere belyses ved at tage det forhold i betragtning, at der aldrig kan være et entydigt forhold mellem mål og midler i en pædagogisk situation. Samme mål kan nås ad mange veje, og omvendt kan samme aktivitet på én gang tjene mange mål, f. eks. både bidrage til udvikling af samarbejdsevne, tilegnelse af kommunikationsfærdighed og dannelse af begreber omkring et givet emneområde.

De hidtidige bemærkninger har primært taget udgangspunkt i pædagogens oplevelse af og rolle i de pædagogiske situationer. Hvorledes barnet oplever pædagogiske situationer af forskellig type, om det f. eks. er sig forskellene mellem »at lære noget« og »at lege« bevidst, har kun i ringe grad været genstand for undersøgelser. Der kan imidlertid næppe herske tvivl om, at barnets oplevelse ofte er meget forskellig fra pædagogens, og at forholdet til gruppen måske kan spille en større rolle for barnet og hænge nøje sammen med de aktiviteter, der iøvrigt er tale om. Således er begrebet »emnearbejde« primært en pædagogisk situation, som afgrænses ud fra pædagogens opfattelse og handlinger. I den indledende oversigt på forrige side indførtes »emnearbejde« i form af, at aktiviteten

kan være mere eller mindre »emneorienteret«. Det modsatte heraf er aktivitetso-rienteret, og da enhver aktivitet altid vil kunne siges at dreje sig om et »emne«, må kriteriet være, at pædagogen er sig bevidst, at i den pågældende situation arbejder det enkelte barn eller en gruppe med et bestemt emne. Emnearbejdet er således altid i nogen grad styret, selv om det udmærket kan opstå spontant ud fra børnenes aktiviteter. Det kan imidlertid være ønskværdigt, at også børnene bliver sig det bevidst, at de i en periode er beskæftiget med at lære om et bestemt emne, idet det kunne fremme en indstilling og holdning, som er vigtig for deres mulighed for at udnytte skolens tilbud, og som i det hele taget stemmer overens med skolens overordnede formål.

Det skal til sidst fremhæves, at enhver aktivitet kan indgå i bearbejdelsen af snart sagt hvilket som helst emne, og at alle aktiviteter i større eller mindre udstrækning kan bidrage til følgende mere generelle forhold:

- give erfaringer og viden
- øve færdigheder
- udvikle udtryks- og kommunikationsevne
- give tryghed og selvtillid
- øge samarbejdsevne og forståelse af andre.

Det er således af stor betydning, at pædagogen overvejer og udnytter de mange muligheder, som ligger i en given – måske forholdsvis spontan – aktivitet.

## 5.2. Om samfundsformer og aktiviteter

Det er væsentligt, at arbejdsprogrammet i børnehaveklassen hele tiden stimulerer

og tilfredsstiller børnenes aktivitetsbehov og nysgerrighed og samtidig giver gruppedannelserne og det sociale samvær de bedste betingelser.

Der er altså to udviklingslinier, som spiller en rolle, dels børnenes vækst og udvikling, der stiller nye krav, dels gruppedannelsernes skiftende karakter.

Som nævnt hverken kan eller skal der gives faste retningslinier for årsprogrammet i en børnehaveklasse; men man kan pege på nogle udviklingstræk hos børnene (se kap. 2), som pædagogen bør tage i betragtning, og anføre nogle aktivitetsformer, der svarer til de forskellige udviklingstrin.

*At blive bekendt med børnehaveklassen:* I starten er børnenes koncentrationsevne begrænset, de skifter ofte aktivitet og er motorisk usikre på mange områder, de har stort behov for at bevæge sig og kan ikke sidde stille ret længe. Nogle af dem er vant til livet i grupper fra børnehaven, men andre ikke. De er endnu temmelig afhængige af hjemmet og deres forældre, og en del af dem behøver hjælp til påklædning og toiletbesøg. Desuden er børnene spændte på, hvad der skal foregå, ængstelige over at være overladt til en fremmed og benovede over at være kommet i skole.

Børnene kender endnu ikke hinanden eller i hvert fald kun få af kammeraterne i klassen, de står derfor usikre over for hinanden og har behov for at lære hinanden at kende. I begyndelsen har klassen som gruppe betragtet kun meget lidt struktur, og en meget stor del af kommunikationen går mellem børnehaveklasselæreren og det enkelte barn.

Der er derfor i begyndelsen brug for, at børnene får lejlighed til at lære klas-

sens indretning at kende, at de bliver bekendt med de regler, der gælder på stedet, og at de får mulighed for at lære hinanden at kende.

Det er praktisk, hvis børnehaveklasselederen i begyndelsen giver børnene tydelige anvisninger om, hvor de forskellige materialer m. v. opbevares, og om, hvilke der er frit tilgængelige, og hvilke, der kun må benyttes efter tilladelse. Det er ligeledes værdifuldt, hvis børnehaveklasselederen navnlig de første dage f. eks. ved navneopråb, navnelege og sange stimulerer børnene til at lære hinandens navne at kende.

Den usikkerhed, nogle af børnene møder med i børnehaveklassen, kan dæmpes, ved at børnehaveklasselederen viser tilrette, hjælper dem med at vælge aktiviteter og viser dem, at de ikke ganske behøver at savne omsorg af den karakter, de er vant til at få hjemme. Det er et af børnehaveklassens mål at selvstændiggøre børnene, men det er hensigtsmæssigt, at denne proces starter ud fra et trygt og tillidsfuldt forhold til børnehaveklasselederen.

En del af børnene må selv gå til og fra skolen, og det vil være sikrest ret tidligt *at påbegynde undervisningen i færdselslære*. Med hensyn til forældresamarbejde henvises til 4.3.2.

Efterhånden falder der mere ro over børnene, den første nysgerrighed tilfredsstilles, og de forskellige aktivitetstilbud i klassen afprøves. Børnene lærer børnehaveklasselederen at kende og bliver bekendt med de fleste regler i klassen. Desuden bliver de fortrolige med kammeratgruppen og begynder at forstå de almindeligste normer for samvær.

*Gruppedannelse:* Klassen etablerer sig fra starten ikke som en integreret gruppe, men børnene danner snart stabile smågrupper, og der opstår så egentlige kammeratskaber. Børnene er i høj grad orienteret imod de forskellige undergrupper og er stærkt optaget af deres deltagelse i eller udelukkelse fra disse smågrupper.

Disse smågrupper bør have rig lejlighed til at udvikle sig, fordi de sociale erfaringer, børnene gør i disse grupper, er et vigtigt trin på vej til børnenes tilpasning i hele klassegruppen. Derfor bør en del af skoledagen afsættes til fri gruppedannelse omkring en række tilbud om forskellige aktiviteter, og det bør tillades, at børnene skifter gruppe. Det er naturligt, at børnehaveklasselederen skrider ind i tilfælde af konflikter, der truer med at udvikle sig, voldeligt eller blive stærkt diskriminerende mod enkelte børn, men det kan dog samtidig tilrådes, at grupperne af hensyn til børnenes sociale udvikling får lejlighed til selv at klare så mange konflikter som muligt. De erfaringer, som børnene får lejlighed til selv at gøre, har lige så stor eller større betydning for deres udvikling end børnehaveklasselederens direkte styrende påvirkning. Pædagogen må med sit eget eksempel vise en tolerant gruppeoptræden. Derved undgår læreren at blive opfattet som truende og fordømmende, hvilket set med barnets øjne kan opleves som aggression fra en stærkeres side, en holdning, som barnet kan fristes til at efterligne.

Det er imod dette gruppelivs udfoldelse at søge at fastholde børnene på den aktivitet, de oprindeligt har valgt, eller søge at stille mål op og prøve at påvirke børnene til at opfylde dem. Det væsent-

ligste pædagogiske indhold for denne del af skoledagens program er netop samværet, den gensidige stimulans og hensyntagen og afklaring af konflikter, medens indlæring af færdigheder, udvikling af kreativitet og andet mere konkret pædagogisk indhold må stå i baggrunden.

Sideordnet med disse frie gruppedannelser kan børnehaveklasselederen arrangere aktiviteter for større grupper, evt. for hele klassen, for at stimulere børnenes følelse af samhørighed med alle de øvrige elever.

*Børnenes sproglige udvikling fremmes* ved oplæsning og samtaler i grupper og aktiviteter som nærmere omtalt i 5.3. Her skal kun peges på betydningen af lærerens egen sproglige adfærd. Navnlig er tonen og dominansen i de samtaler, læreren fører med børnene, betydningsfuld. Samtaler uden belærende indhold, men alene med det formål at udveksle meninger, følelser og oplevelser med børnene, kan have betydelig stimulerende effekt på børnenes sproglige aktivitet. Læreren må være opmærksom på ikke kun at anvende sproget i fagligt oplysende, vejledende og irettesættende øjemed. Hun bør også tænke på, gennem sit sprog at være et eksempel for børnene i spontaneitet, åbenhed og umiddelbar menneskelig kontakt.

Det er vigtigt, at læreren med sin holdning viser gruppen, at meddelelser fra de børn, der udtrykker sig ubehjælpeligt, er lige så betydningsfulde og interessante som meddelelser fra andre børn.

*Mere målbevidste aktiviteter:* Efterhånden viser børnene mere selvstændighed. De udnytter børnehaveklassens muligheder bedre, har mere fornemmelse for, hvad de gerne vil have ud af dagen og får

et længere tidsperspektiv. De kan se sammenhæng i, hvad de laver fra dag til dag, og kan evt. forberede den ene dag, hvad de vil gøre den næste. De er også blevet mere opgaveinteresserede og føler tilfredsstillelse ved at opfylde de mål, de har sat sig. De er i stand til at arbejde længere tid ad gangen med de forskellige aktiviteter, de er blevet bedre til at udtrykke sig og bedre til at forstå, hvad der bliver meddelt dem. De er ligeledes i stand til at forstå forbindelsen mellem hjem og børnehaveklasse og til at sørge for at bringe besked frem og tilbage. Børnene er nu ikke blot velkendte med reglerne i klassen, men afprøver også tvivlsspørgsmål om deres fortolkning og konsekvenserne af overtrædelsen af dem.

Hele klassen bliver efterhånden til en enhed og optræder som sådan. Lærerens omsorgsopgaver får mindre betydning, samtidig med at hendes betydning som den, der sætter i gang og introducerer nye aktiviteter, kommer i forgrunden. Børnene bliver mindre afhængige af hende, hun kan overlade flere praktiske detaljer til børnene selv og i højere grad hellige sig børn, der kræver særlig støtte.

Børnenes tilhørsforhold til skolen fremmes ved at gøre dem bekendt med skolens fysiske indretning og med andre sider af skolen, f. eks. med besøg hos skolelægen og med tandlægebesøg.

Når børnene har fundet sig tilrette i klassen, og denne er veletableret som arbejdende gruppe, kan børnenes opfattelse af deres egen identitet og personlighed og deres begrebsverden udvides ad mange veje. Det kan således være værdifuldt at introducere mere målrettede aktiviteter, evt. opgaver, der løses i fællesskab i små eller større grupper, f. eks.

at lave en collage, at spille skyggespil etc.

Lærerens vurdering af det enkelte barns bidrag til sådanne fælles opgaveløsninger bør ikke bestemmes af kvaliteten af bidraget, men af indholdet og intentionen med bidraget. Den væsentligste pædagogiske værdi af sådanne mere målrettede aktiviteter består i, at børnenes vågnende opgaveinteresse styrkes gennem oplevelsen af at kunne løse opgaverne. Det vigtige er, at børnenes selvtillid styrkes, og at de oplever glæde ved opgavesituationen.

*Begrebsudviklingen kan stimuleres* med mere udviklet oplæsningsstof, ved samtaler om forskellige, mere komplicerede emner og ved aktiviteter, der f. eks. indeholder måling og sammenligninger, hypoteser m. v.

Børnenes sproglige udtryksevne kan f. eks. fremmes ved at lade dem diktere breve, digte eller små historier som evt. kan mangfoldiggøres eller bruges til at optræde med.

Mens arbejdet med at udvikle børnenes opfattelse af deres identitet i starten af skoleåret knyttes snævrere til sådanne forhold som deres navn, adresse og familie, kan programmet gradvis udvides. For det første vil ansvar for små pligter i klassens dagligdag virke stimulerende. For det andet kan leg med andre roller, f. eks. ved at spille teater eller rollelege, give børnene lejlighed til at anskue sig selv eller situationer, de har oplevet eller fantaseret om, fra andre synsvinkler eller med andre øjne.

Barnets selvopfattelse og evne til at udtrykke sig udvikles i disse former først og fremmest gennem tillid til, at det frit

får lov til det uden at blive kritiseret eller gjort til skamme.

*På vej til 1. klasse:* Mod skoleårets afslutning vil mange af børnene rette deres opmærksomhed mod den kommende skolegang. De har behov for mere konkret oplysning om skolegangens indhold og er også blevet mere målbevidste, selvstændige og selvhjulpne. De interesserer sig for emner med skolekarakter, de er videbegærlige og evner at beskæftige sig med emner og forhold, der ligger fjernere fra deres helt personlige forhold end tidligere.

Det spontane gruppeliv former sig i reglen mere gnidningsløst end tidligere, og det er også lettere for klassen som helhed at være engageret i fælles aktiviteter. Børnehaveklasselederen må være forberedt på, at nogle af børnene ofte har »opbrugt« mulighederne i mange af de materialer og aktiviteter, som optog dem i starten.

Arbejdet i denne periode består i at imødekomme børnenes behov for mere oplysning og mere krævende aktiviteter. Børnenes tolerance for krav søges hævet, og deres evne til at indordne deres individuelle ønsker og adfærd under hensyn til klassen som helhed søges udviklet. Børnenes interesser for skolemæssige aktiviteter søges stimuleret under former, der tilfredsstiller de mest udviklede børns nysgerrighed og deres lyst til at få opgaver, de kan løse, uden dog at påføre de børn, der endnu er mest optaget af leg, en følelse af underlegenhed.

Mange af børnene vil i denne periode være så forholdsvis selvhjulpne, at læreren kan få mere tid til at intensivere sit arbejde med de svagere børn.

Det er hensigtsmæssigt efterhånden at



udvide børnenes kontakt med skolen. Det kan ske ved, at lærere og inspektør fra skolen besøger børnehaveklassen, eller at elever fra de større klasser besøger børnehaveklassen. Det er også værdifuldt, at børnehaveklassen evt. i små grupper får lejlighed til at besøge andre klasser i skolen. Det kan desuden være gavnligt, hvis børnehaveklasselederen mere udførligt fortæller børnene om, hvad der foregår i skolen, og at hun af-dramatiserer forestillinger om skolen, evt. afkræfter deres ængstelse for at begynde i skolen. Perioden vil ofte være præget af en hel del udflugter, der kan benyttes til at opfriske børnenes orientering i trafikken, til fælleslege og spil (f. eks. rundbold) og til omverdensorientering. Inden døre vil spil som f. eks. firkort, huskespil og bogstavspil være attraktive for børnene. Man kan også gennemføre mere omfattende emnearbejder end tidligere. Børnene er mere realitetso-rienterede og vil gerne lave ting, der kan anvendes til et praktisk formål.

Efter denne omtale af årets gang i børnehaveklassen, af børnenes udvikling og af nogle af de vigtigste pædagogiske holdninger, anføres nedenfor nogle aktivitetsområder med eksempler. Denne gennemgang er ikke på nogen måde fuldstændig og sigter kun på i konkret form at angive niveauet på de forskellige områder.

Børnehaveklassebørnene har et stort behov for at røre sig. De kan lide at opøve deres motorik og muskulatur og bruge hele kroppen. Det er værdifuldt, hvis man kan afsætte plads til de mere voldsomme udfoldelser, evt. i et rum udstyret med ribber, gyngesæde, klatretøve, klatrenet og puder til at tumle med.

Hvis klassen har adgang til legeplads,

der kan benyttes uden for frikvartererne, eller til idrætsplads, kan det være stimulerende at sætte udendørs lege i gang som f. eks. tag-fat, rundbold, ståtrold, svingfigur, svingning, højdespring, længdespring, kaste- og gribebold og stangbold.

Hvor der er mulighed for børnehaveklassebørn for at deltage i svømmeundervisningen, kan man søge at arrangere det. (Der henvises til Undervisningsvejledning i idræt, afsnittet om svømning på småbørnstrinnet).

De musikalske aktiviteter må tage vide hensyn til børnenes spontane ytringsformer, og det er et hovedmål at få børnene til at lege med lyde, synge og spille og bevæge sig til musik for derigennem at stimulere dem til musikalsk udfoldelse.

Børnenes sang, deres leg med instrumenter og eksperimenterne med at frembringe lyde skal have en stor plads i det musikalske arbejde i klassen. Børnene kan selv betjene enkle instrumenter som f. eks. marimba, tromme, klangblokke, maraccas, triangel og skrabere.

Det er også et mål at udvide børnenes musikalske oplevelsesverden og at give dem kendskab til de dele af vores musikalske kultur, som de kan forstå.

Nogle af de klassiske sanglege er i høj grad aktiverende som f. eks. Tomerose, En pige gik i enge, Jeg gik mig over sø og land, Der kom en pige gående.

Der er også nyere sanglege som f. eks.: Her kommer en mand i bil, Hvor er nu den stakkels lille Nelly, Ud at gå – to og to, Her kommer der en ko.

Almindelig fællessang af børnesange, enklere sange knyttet til højtiderne, årstiderne og festdage samt slagere, børnene kender hjemmefra, bidrager også til at udvikle børnenes musikalske oplevelse.

Grammofon, båndoptagere og radio giver rige muligheder i undervisningen. Der findes mange plader, der er egnede for børn, og børnene kan medbringe deres egne plader. Det er en fordel at have musik til rytmik optaget på bånd, og en båndoptager kan også bruges til at optage og gengive børnenes egen sang og øvrige musikalske aktivitet. Båndoptageren kan desuden bruges til optagelser af forskellige daglige lyde og forskellige instrumentlyde, som børnene kan prøve at genkende. I forbindelse med rollelege og rollespil kan børnene frembringe lyd-kulisser.

Det er værdifuldt regelmæssigt at give børnene lejlighed til at dyrke rytmik og bevæge sig spontant til musik. Rytmikken ledsages af rytmeinstrumenter eller musik fra plader eller bånd med en klart markeret rytme.

I børnehaveklassen udfolder der sig megen dramatik i de spontane rollelege, som henter stof fra barnets hverdag og barnets fantasiverden.

Man kan på mange måder stimulere børnenes trang til at arbejde med deres oplevelser i dramatisk form. Dukketeater lader sig ret let arrangere og bedst, når børnene selv har tegnet dukkerne eller fremstillet hele dukkefigurer af papmaché og selv fører dukkerne og giver replikkerne. Man skal ikke vente, at børnene i børnehaveklassen kan lære egentlige roller.

Variationer er Mester Jakelteater og skyggespil. Navnlig skyggespil er velegnet som igangsættende mulighed for meget generte børn.

Børnene kan også lide selv at optræde; klæd-ud-tøj kan i reglen fremkaffes fra forældrene. En enkel form består i at lade et barn mime en kendt

figur eller situation og lade de andre børn gætte, men man kan også lade dem optræde i små dramatiske situationer, enten kan de selv finde på, eller man kan hjælpe dem på vej ved at opgive dem en situation, de kan spille igennem f. eks.:

Gå til købmanden for mor og have tabt pengene på vejen, – Komme hjem til mor med hul i den nye trøje – Møde en stor hund, man er bange for.

I børnehaveklassen skal der være adgang til mange forskellige former for værkstedsaktiviteter. Materialer som ler, gips, papmaché, farve, maling, klister, papir, pap, tråd, garn, perler, træ, søm, skruer, ståltråd, sakse til stof, sakse til papir, læder, stof, hæklenåle, strikkepinde, synåle bør altid være for hånden.

Dertil kommer, at klassen bør være forsynet med godt værktøj. Man må ved indkøb være opmærksom på, at værktøj i børnestørrelse ofte er af ringe kvalitet. Der skal være pensler, linoleumspenne og glasplader med gummirulle, snedkersav, fuxsvans, hamre, knibtang, bidetang, borsving, hjulbor med forskellige bor, skruetvinger, hobbysav, der kan bruges til både metal, træ og ben, løvsave med klinger, skruetrækker, hultang og håndsymaskine. Køkkenkrogen bør være udstyret med almindelige dagligdags køkkenredskaber.

Aktiviteterne på disse felter skal først og fremmest foregå efter det frit skabende arbejdes principper, men det må på den anden side undgås at lade børnene anvende værktøjet på måder, som direkte ødelægger det. Det er en naturlig opgave for børnehaveklasselæreren at undervise børnene i den rette brug og pasning af værktøjet, selv om hendes holdning til elevernes produkter ikke skal være værdiurderende.

I børnehaveklassen må der være lejlighed til i perioder at lege frit, dvs. frit danne grupper og vælge, hvad de vil af tilgængelige materialer. Der bør være et godt udvalg af legetøj som f. eks. klodser, biler, dyr, bondegård og dukker, desuden findes der forskellige former for konstruktivt legetøj: byggesæt, der kan skrues sammen på forskellige måder. Der bør også finde et udvalg af spil som f. eks. memory, tal-domino, billeddomino, billedlotteri, dam, firkort, sorteper, æselspil, skrab-næse, terningspil, ludo, fortuna og forskellige iagttagelsesspil.

Der bør være en dukkekrog til familielege.

I børnehaveklassen bør der findes et bredt udvalg af bøger, dels sådanne, som børnene selv kan kigge i, dels nogle, der egner sig til oplæsning. Man kan gøre børnene bekendt med skolebiblioteket ved at tage dem med, når man bytter bøger, og man kan demonstrere brugen af opslagsbøger for børnene ved hyppigt at benytte dem til at finde oplysninger om spørgsmål, børnene kommer med.

Det kan også være en idé at læse op af aviser for børnene. Mange af dem vil allerede have hørt om nogle af begivenhederne i fjernsynet.

Som beskrevet i det følgende afsnit om emnearbejde, kan man få brug for en række forskellige hjælpemidler som landkort, globus, målestokke, måleglas og vægte m.v. til brug for aktiviteter, der navnlig sigter på at udvikle barnets omverdensorientering og dets begreber om fysiske forhold.

### 5.3. Emnearbejde

Indledningsvis må det bemærkes, at det

ikke er uden en vis betænkelighed, at betegnelsen »emnearbejde« indføres (eller tages til efterretning) som navn for visse aktiviteter i børnehaveklassen, fordi dette kan opfattes som en antydning af, at bestemte emner *skal* »gennemgås«, hvilket absolut ikke er meningen. Det er derfor vigtigt at fastslå følgende til nærmere bestemmelse af begrebet »emnearbejde«.

1. Et emnearbejde er enhver beskæftigelse med sigte på et eller andet emne, som ikke behøver at være særlig velafgrænset og slet ikke at tilhøre et bestemt skolefag.
2. Emnearbejde adskiller sig egentlig kun fra andre aktiviteter ved, at pædagogen, evt. også de involverede børn, er sig bevidst, at det er det emne, der er indholdet.
3. Emnearbejdet kan eksempelvis være 10 minutter, 2 timer, 2–3 dage, eller det kan være løbende i længere perioder som underlægning for en række aktiviteter og sideordnet med mange andre aktiviteter.
4. Emnearbejdet kan være sat i gang for (eller af) et enkelt barn, smågrupper eller hele klassen.
5. Emnearbejdet kan og bør ikke udskilles fra livet i klassen som »noget særligt«, og det bør under ingen omstændigheder skemabindes.

I det følgende angives i seks punkter eksempler på, hvorledes emnearbejder kan forekomme:

A. *Der tages udgangspunkt i fællesamtaler og fælles oplevelser.*

Som eksempler kan nævnes: Tur i nærmeste omegn (butikker, super-

markeder, hvor/hvordan bor vi?), brandstation, skovtur, mosen, færdselsby, akvariet, Zoologisk Museum, Zoo, forældrenes arbejde/virksomhed. Weekend-ture og andre arrangementer fælles for børn, forældre og børnehaveklasseleder er naturligvis særlig inspirerende. Endelig kan også besøg hos skolelæge og skoletandlæge, talepædagog m.fl. (sundhed/sygdom/ikke som de andre osv.) eller besøg i 1. kl. (hvad laver man der?) give anledning til emnearbejde.

Hvert af sådanne emner kan bearbejdes på mange måder: Fortælleform (verbalt), tegning og fortælling (teksten kan evt. nedskrives af pædagogen, så børnene får »en bog«), formning f. eks. i ler, leg (f. eks. på gulv med klodser, tog, biler, byggemateriale etc.), rolleleg, rollespil, efterligning. Endvidere kan der ved mange emner synges, spilles og danses.

B. *Der tages udgangspunkt i det enkelte barns individuelle oplevelser.*

Eksempler: »Jeg har da så tit stjålet noget på supermarkedet!« – »Far kørte galt med bilen i går.« – »Far er flymekaniker på Grønland.« – »Jeg skal have en lillebror eller lillesøster.« – »Vi skal bo i telt til sommer.« O.s.v. Sådanne emner kan bearbejdes for en enkelt eller flere af børnene på samme måde som omtalt under A.

C. *Der tages udgangspunkt i følelser og gruppeforhold.*

Eksempler: Forholdet mellem børnene gøres til genstand for behandling, f. eks. når der opstår konflikter, men også i fredelige situationer. Det

samme kan gøres med hensyn til forholdet mellem børn og voksne og mellem voksne indbyrdes. Sådanne emner behandles formentlig bedst ved at børnene engageres i samtale omkring problemet, evt. ved rollespil eller -leg.

De forskellige følelser kan fremstilles ved dramatisering, sang, musik, dans eller rytmik.

D. *Der tages udgangspunkt i barnets nysgerrighed eller spørgsmål.*

Eksempler: »Hvad er der inden i?« – vækkeuret, radioen, kasseapparatet, mennesket etc.?

»Hvad sker der – hvis« – farverne blandes, flaskerne fyldes forskelligt, og man slår på dem, vægtens lodder anbringes sådan og sådan, klodserne stables på en bestemt måde etc.

»Hvad sker der – når« – frøet ligger i jorden, isen smelter, frøæggene udvikler sig, solen er omme på den anden side etc. etc.

Alle former for spørgsmål fra børnene kan danne udgangspunkt for emnearbejder og kan tages op på mangfoldige måder i børnehaveklassen.

E. *Der tages udgangspunkt i naturen og det, der kan sanses.*

Eksempler: Årstider, vejrlig, dyr, planter (deres levevis og livsbetingelser), vores opfattelse af alt dette – hvad vi kan lugte, smage, føle, høre, se og fornemme i det hele taget.

Sædvanligvis vil der i en børnehaveklasse være planter og dyr at passe. Det vil måske også være muligt at lave mad og hertil hente årstidens produkter ind i klassen. Ofte kan

man hjælpe med at holde sammen på begreberne ved også at synge, evt. lave sange, der handler om årstiden, vejret, dyrene osv.

F. *Der tages udgangspunkt i barnets voksende viden og forestillingsevne.*

Eksempler: Hvordan lever andre landes børn? Viden om verden (bjerge, hav, floder, søer, byer i andr lande), samfundet (hvem bestemmer, hvorfor betaler man skat etc.?).

Et område, der næsten altid interesserer børnene og derfor bliver taget op som emnearbejde i børnehaveklassen, er de såkaldt primitive kultursamfund.

Disse seks punkter er en opdeling, der kan tjene til at illustrere, at arbejdet med et »emne« kan være fuldstændigt integreret i klassens liv, og at der ikke ligger noget krav om et bestemt »pensum« skjult i begrebet »emnearbejde«. Endvidere illustreres, at arbejdet med emnet kan – og sædvanligvis bør – foregå på en mangfoldighed af forskellige måder. Dette fremgår også af de følgende nærmere beskrivelser af emnearbejder.

*Eksempel 1: Mennesket*

Dette emne illustrerer særdeles tydeligt hvorledes børnehaveklasselederen, ved at være opmærksom på, hvad børnene er optaget af, kan lade hele klassen eller smågrupper arbejde mere eller mindre frit med delemner, som for børnehaveklasselederen opleves at henhøre under dette emne.

Anledningen kan være konflikter mellem børnene, som f. eks. kan føre til at arbejde med følelser som sorg, glæde, vrede, frygt og misundelse; ved hjælp af

film og billeder, dramatisering eller tegning kan følelsesudtryk illustreres, og gruppen kan samtale om dem og om forskellige årsager til dem. En anden anledning kan være, at et af børnene har slået sig eller været hos lægen; dette kan give lejlighed til at beskæftige sig med egen og andres krop, med legemsdelene, med vægt og højde, og med ligheder/forskelle mellem børnene, mellem børn og voksne, mellem danske og folk i andre lande, og mellem mennesker og dyr.

Børnene kan måle hinanden, tegne hinandens omrids på papir, der rulles ud på gulvet, beskrive sig selv (f. eks. mens de står foran et spejl), og de kan ordne billeder af mennesker, lave historier eller spille rollespil om børn eller voksne, der bliver glade, bange eller vrede.

M. h. t. gamle, syge eller handicappede mennesker kan der ligeledes spontant opstå samtaler herom, eller børnehavelederen kan gribe udsagn som »Du er åndssvag;«, »Er du blind?« eller »Kan du ikke høre?« som anledning til at sætte en drøftelse i gang.

*Eksempel 2: Pakker og breve*

Dette emne vil ofte opstå spontant ved, at et barn fortæller om et brev eller en pakke, ved at et af børnene er sygt og skal have brev eller pakke fra klassen, eller ved at skolen skal sende brev til forældrene. Det vil dog tit være planlagt af børnehaveklasselederen, da det er velegnet til at give børnene forståelse for noget, der gerne står uklart for dem, og for samfundets almennyttige institutioner. Emnet kræver under alle omstændigheder en del styring, idet det vil være naturligt, at klassen sender et eller flere breve og pakker, og at den besøger post-

kasse, postkontor og godsbanegård.

Disse besøg, samtaler, manuelt arbejde af forskellig art (tegning, fremstilling af postkasse og pakker, tegning af frimærker, ordning af frimærker etc.), samt rolleleg o. lign. kan med udgangspunkt i den konkrete anledning belyse en række delemler, f. eks. følgende:

Breve/pakkers udseende

- Modtagers og afsenders adresse
- Frimærker og stempler
- Vægt og indhold

Breve/pakkers vej

- Postkasse
- Postkontor
- Bil, tog, fly.

Postbudets arbejde

- i byen
- på landet
- i gamle dage

Ejerforhold

- Hvem ejer posthuset, postbilerne osv.?
- Hvem betaler postbudet?

Det vil naturligvis være oplagt, at klassen opretter et postvæsen med postkasse, postbud og postkontor, således at børnene kan sende »breve« til hinanden,

og det er klart, at der i det hele taget i dette emne kan ligge en tilskyndelse til at lære at læse og skrive, hvorfor børnehaveklasselederen må drage omsorg for, at der ikke stilles krav om disse færdigheder, f. eks. ved at have navneskilte til børnene og tilsvarende mærkater at sætte på brevene og ved at opfordre til at tegne breve.

### *Eksempel 3: Tandpleje.*

Tandpleje er et emne, som ofte vil være planlagt og forberedt fra børnehaveklasselederens side; det kan endog – som tilfældet har været i et pædagogisk forsøg i Københavns kommune – være pålagt børnehaveklasselederen at gennemgå emnet under anvendelse af bestemte materialer og i samarbejde med andre. I det følgende omtales et emnearbejde om tandpleje, som er forberedt og styret af pædagogen, og som har det mål, at børnene får viden om tænder, skadelig kost og tandbørstning. Det faste program for hele klassen består af 5–15 min. samtale, evt. tillige demonstration og tegning, hver dag i en uge, idet der så suppleres med manuelt arbejde, enkeltvis eller i smågrupper. Der henvises til oversigten her på siden.

### *Plan for tandplejeeksemplet*

---

Samtale ud fra følgende spørgsmål m. v.

Suppl. aktiviteter enkeltvis eller i smågrupper

---

1. dag:

Hvad bruger vi tænderne til?  
Fortælling om at mad/slik sætter sig fast og om bakterier.  
Demonstration ved kiks og små spejle

Tegne tænder m/u »snavs« og huller

Samtale ud fra følgende spørgsmål m. v.

Suppl. aktiviteter enkeltvis eller i smågrupper

2. dag:

Hvordan får vi tænderne rene?

Hvilken mad klistrer, og hvilken gør det ikke?

Demonstration ved efter at have spist en kiks at

- spise gulerod
- skylle mund
- tygge Caroxin
- børste tænder

3. dag:

Hvad er sund mad?

Hvad er usundt?

Klippe ud fra blade til collager om sund/usund mad.

4. dag:

Drøftelse af collager,

Snak om madpakke

Besked om, at i morgen smøres der mad på skolen.

Drøftelse af indkøb.

Tegne smørrebrød eller lave det af 1er.

Lave Mester Jakel-dukker af frugter.

Lave og spille stykke med dukkerne.

5. dag:

Alle tegner det slik, de ville vælge i slikbutikken.

Samtale om forskellig slags slik.

Samtale om at undgå at spise slik hver dag.

Smøre mad af det indkøbte.

*Eksempel 4: Fest.*

Som det foregående emne kan også dette både opstå spontant og være planlagt, og det kræver under alle omstændigheder temmelig megen styring; dette gælder især, hvis det indebærer, at klassen selv laver en fest (for sig selv, for forældre og søskende, eller for en anden klasse på

skolen), men også uden et sådant indslag må børnehaveklasselederen være temmelig aktiv for at få emnet gjort både konkret og perspektivrigt.

Hvis udgangspunktet og målet er, at klassen selv laver en fest, er det i første række et arbejde, som kan fremme samarbejdet: Alle kan bidrage, og alle har et

fælles mål, nemlig at glæde sig selv og hinanden, evt. også nogle gæster udefra. Den konkrete fest kræver forberedelse, arbejdsfordeling og udførelse af mange praktiske gøremål. I anden række kan emnet føre til drøftelser af forskellige anledninger til fester og forskellige former for fester, og disse – »teoretiske« – spørgsmål kan i sig selv give anledning til samtaler, manuelle aktiviteter og lege omkring en række delemner:

- Hvilke fester holder vi derhjemme? (fødselsdag, jul, konfirmation etc.)
- Hvorfor holder man fester? Mor-skab og alvor.
- Hvorledes fester man andre steder i verden?

#### *Eksemplet 5: Hospital*

Dette er et konkret eksempel på et emnearbejde, som opstår ganske spontant, som hurtigt engagerer hele klassen, og som kan føres videre til væsentlige delemner ligesom eksempel 1.

Foranlediget af, at et af børnene fortæller om sit besøg på skadestuen, foreslår et andet barn, at klassen leger hospital. Børnehaveklasselederen stiller nogle spørgsmål for at få legen igangsat og alle børnene engageret:

- Hvordan er der på et hospital?
- Hvilke ting skal bruges?
- Hvilke mennesker er der?

Børnene indretter en del af klassen med »senge«, fremskaffer vat, gaze, »piller«, armbind, kontorrekvisitter etc., og der aftales dels en rollefordeling (patienter, ambulancefolk, kontordamer, sygeplejersker og læger), dels regler om, at alle skal prøve alle roller, således at man leger et forløb af 10–15 minutters varig-

hed ad gangen, hvorefter der skiftes roller.

Under og/eller efter legen drøftes, hvordan det er at være i de forskellige roller, hvordan man er over for syge, hvordan det er at være syg etc., altså spørgsmål, som også kan opfattes som hørende under eksempel 1.

#### *Eksempel 6: Matematik*

Dette emne anføres som et eksempel på et spontant og relativt lidt styret emnearbejde, fordi det – bortset fra evt. forsøgsvirksomhed – vil være uheldigt at iværksætte et nøje planlagt og stærkt styret og målrettet arbejde med matematiske emner i børnehaveklassen. På den anden side er det således, at børnene spontant vil beskæftige sig med aktiviteter, som af børnehaveklasselederen vil opfattes som hørende til matematik i den forstand, at de kan støtte en senere beskæftigelse med faget.

Hvis der er f. eks. målepinde, beholdere, vægte, brikker af forskellig form og farve, småsten, »talpinde« o. lign. tilstede, vil enkelte børn og smågrupper måske konkret og sprogligt beskæftige sig med klassifikation (mængder) og med relationer (forhold); de vil beskæftige sig med ligheder og forskelle m. h.t. bestemte egenskaber, og f. eks. sortere eller rækkeordne efter størrelse, vægt og farve. Udtryk som »tungere end«, »lige så lang som« og »hører til« vil blive brugt, og børnene vil f. eks. kunne komme ind på at måle, veje og afbilde forskellige ting på skolen og i klasseværelset.

#### *Eksempel 7: Dansk*

Om skolefaget dansk gælder nøjagtigt det samme som om matematik: Der bør



ikke iværksættes et nøje planlagt, stærkt styret og målrettet arbejde med dele af dette fag, men der er på den anden side talrige aktiviteter som kan siges at være »emnearbejde vedrørende dansk«, uden at der er tale om »læsning« eller »skriftlig dansk«. Navnlig er mundtlig fremstilling – fra såvel børnehaveklasselederens som fra børnenes side – af betydning både m. h. t. litteratur og m. h. t. sprog. Når børnehaveklasselederen fortæller eller læser historier og vers og taler med børnene om det, er det beskæftigelse med litteratur, og når børnene i mangfoldige sammenhæng, f. eks. i forbindelse med

emnearbejde i matematik, udtrykker sig om ting, de har oplevet, eller som de iagttager, da er det også sprogtræning, jfr. 5.2.

Som ved matematik er det også her muligt at hente ideer fra og benytte eksisterende »før-dansk-materialer«, som, uden at stille bestemte krav eller at lægge op til formel træning, giver mulighed for at give børnene sproglige erfaringer. Tillige kan de give erfaringer med at tegne og at skelne former og figurer, hvilket er nyttige forudsætninger for læsning og skrivning.

## 6.1. Formål og metode

Iagttagelsens formål er generelt at gøre skolen bekendt med det enkelte barn for at kunne skabe en rimelig skolestart og for at kunne tage individuelle hensyn i begynderundervisningen.

Det er imidlertid også af betydning for selve arbejdet i børnehaveklassen, at pædagogen iagttager det enkelte barn; der er altså ikke blot tale om et udadvendt formål, men om et – vigtigt – led i selve børnehaveklassepædagogikken.

Endelig kan der i enkelte tilfælde være tale om, at pædagogen må iagttage et barn som led i et samarbejde med andre personer, dels i og dels udenfor skolen.

»Iagttagelse« forbindes ofte med en vis videnskabelighed; der er skrevet bøger derom, man taler om bestemte metoder og benytter sig ofte af formularer og skemaer. Det kan derfor være hensigtsmæssigt at tage i betragtning, at ethvert menneske, så snart det er sammen med andre, iagttager dem. I vor daglige omgang med andre mennesker oplever vi personlighedstræk, følelser og hensigter hos dem, og vi indretter vor egen

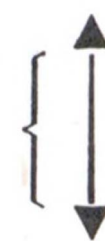
handlen efter disse oplevelser. Pædagogen vil tilsvarende uafslædt iagttage børnene og indrette sig derefter.

Det er muligt at tale om en glidende overgang fra

*Umiddelbar oplevelse af andre*

*Pædagogisk iagttagelse*

*Kontrolleret registrering (Test)*



dagligdagens oplevelse af andre mennesker til det videnskabelige eksperiments kontrollerede registrering af personers handlen i bestemte situationer.

I begge disse yderpunkter sker der en iagttagelse, men de adskiller sig fra hinanden i flere henseender:

- a. Dagligdagens oplevelser af andre er til eget brug; man indretter sig derefter, og man betragter den anden som subjekt.
- b. Kontrolleret registrering er oftest til brug for andre, iagttageren forholder sig neutral, og han betragter den anden som objekt. Registreringen vedrører sædvanligvis et enkelt træk eller en enkel færdighed.

På den anden side er der også en række ligheder:

a. I begge tilfælde er det således, at der ikke er tale om »blot og bar iagttagelse«.

Iagttageren har en – mere eller mindre bevidst – hensigt; han foretager en udvælgelse, og han foretager en tolkning eller vurdering.

b. I begge tilfælde kan der være tale om, at man er forholdsvis sikker resp. forholdsvis usikker i sin iagttagelse og vurdering.

c. I begge tilfælde kan man inddrage tidligere erhvervet viden om den person, man iagttager, og erfaringer fra oplevelser med andre personer. I dagligdagens oplevelse af andre gør man det formentlig altid, – men ofte er det også således, at en persons handlen, når han præsenteres for en psykologisk

personlighedsprøve, kun får mening i lyset af psykologens viden om hans forhistorie.

d. I begge tilfælde kan iagttageren – igen mere eller mindre bevidst – spille en aktiv rolle. Dels kan han direkte gribe ind i situationen, dels kan der være tale om, at han er involveret på mere indirekte måde.

Med det sidste føres man over i en særlig form for iagttagelse, nemlig selv-iagttagelse, som også er af betydning i pædagogisk sammenhæng.

I denne forbindelse er det imidlertid vigtigt straks at fastslå, at pædagogisk iagttagelse, også som den foretages af pædagogen i børnehaveklassen, kan placeres over et stort område mellem de to yderpunkter, dagligdagens oplevelse og eksperimentets registrering af andre mennesker, således som det grafisk er søgt anskueliggjort.

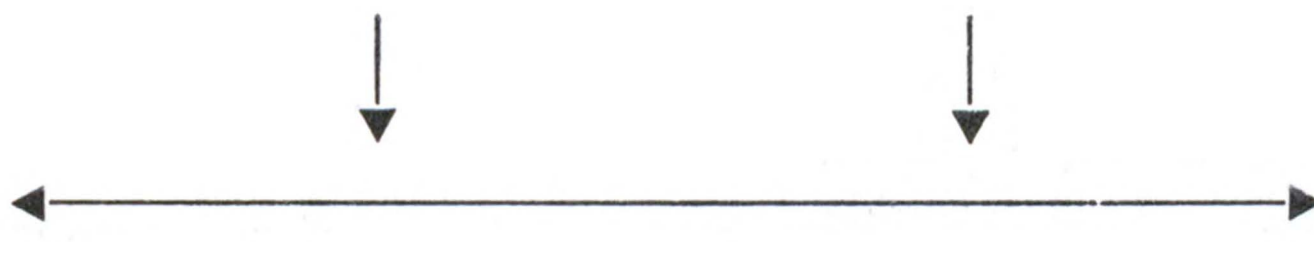
*Samvirke  
med børnene*

*Besvarelse af  
brede spørgsmål*

*Afkrydsning af  
detaljeret skema*

*Brug af sær-  
lige opgaver*

*Umiddelbar  
oplevelse*



*Kontrolleret  
registrering*

Med denne grove oversigt er samtidig antydnet nogle af de metoder, der benyttes: Oversigter eller skemaer, der følges og udfyldes, og som eventuelt kan benyttes i forbindelse med iagttagelse af barnet i ganske bestemte situationer, f. eks. en bestemt opgavesituation eller en 10 minutterperiode under fri leg.

Jo længere man bevæger sig mod højre på denne »skala«, desto mere vil der være tale om iagttagelse af, om bestemte handlinger udføres eller ikke. Jo

længere man bevæger sig mod venstre, desto mere vil der være tale om iagttagelse af mere generel art, – som at danne sig et indtryk af barnets udviklingstrin, personlighed etc.

Spørgsmålet er, hvad der ud fra ovenstående bemærkninger om formålet er mest hensigtsmæssigt i børnehaveklassen:

- Skal pædagogen nærme sig registrering under kontrollerede betingel-

ser, – eller snarere danne sig »et almindeligt indtryk«?

- Er det hensigtsmæssigt at benytte iagttagelseskemaer, – enten med detaljerede spørgsmål til brug ved registrering, eller med mere brede spørgsmål, der fungerer som en slags huskeliste til brug ved en eventuelt friere iagttagelse?

Iagttagelseskemaer, hvoraf der er fremstillet en lang række, rummer gerne spørgsmål om den hjemlige baggrund og om en række forskellige »udviklingsområder« eller sider af barnets udvikling; Fysisk, motorisk, sansemæssig, sproglig og intellektuel udvikling, samt motivation og interesser, adfærd over for henholdsvis kammerater og voksne m. v. De kan eventuelt være formuleret således, at der kun skal sættes kryds i en rubrik, og letter på mange måder pædagogen: Det bliver overskueligt, man kan sikre sig, at alle børnene kommer i betragtning, og man husker »at få det hele med«. Imidlertid er det et spørgsmål, om der ikke er en risiko for, at udfyldelsen af sådanne skemaer bliver et mål i sig selv i stedet for at blive et middel i ens arbejde. Når det yderligere betænkes, at børnehaveklassens liv er et »ikke-formaliseret samvær«, hvor der ikke stilles krav om »gennemgang« af bestemte emner, men hvor aktiviteter gerne skulle udspringe af, hvad børnene bringer ind, – kan det tænkes, at mere umiddelbar og spontan iagttagelse er mest hensigtsmæssig.

Iagttagelsen skulle imidlertid også kunne tjene til, at den eller de lærere, som senere skal undervise børnene, lærer dem at kende, og eventuelt også give oplysninger til brug for skolepsykolog, talepædagog eller andre medarbej-

dere. Vil en detaljeret og systematisk iagttagelsesrapport ikke være hensigtsmæssig i forhold til disse opgaver?

Hvad samarbejdet med skolens lærere angår, skal iagttagelsens resultat naturligvis kommunikeres. Derfor er børnehaveklasselærerens professionelle, men personlige indtryk utilstrækkeligt. Hvis en beskrivelse af det enkelte barn skal gives videre, kunne det derfor tænkes at være bedst, om der benyttedes et nogenlunde udførligt skema, som begge parter havde drøftet. Man må dog være opmærksom på, at dette kan give en falsk tryghed m. h. t. at være objektiv.

Hvad samarbejdet med de omtalte andre medarbejdere angår, er der for det første ofte kun tale om et mindretal af børnene; for det andet har f. eks. skolepsykologen eller talepædagogen ofte sit eget skema til indhentning af oplysninger via børnehaveklasselæreren, jfr.

4.3.1.

## 6.2. Hvad skal iagttages

Det foregående afsnit har stort set beskæftiget sig med iagttagelsesmetoden i relation til, hvad formålet med iagttagelsen er. Det er imidlertid klart, at det også er nødvendigt at gøre sig nogle overvejelser over indholdet af eller emnet for iagttagelsen. I forbindelse hermed er da også omtalt, at gængse skemaer arbejder med en række »udviklingsområder«, og at der i øvrigt kan være tale om iagttagelse af barnets handlen i mere eller mindre veldefinerede situationer, – eller om i dagligdagen at være opmærksom på det enkelte barn og danne sig et indtryk af dets interesser, evner og måde at være på over for kammerater og

voksne enkeltvis og i mindre eller større grupper.

Eftersom der ikke skal foretages en vurdering af den enkeltes »skolemodenhed«, er det formentlig især af betydning for skolens lærere at få oplysninger om barnets færdighed til at hjælpe sig selv (påkledning etc.) og dets forhold til kammeraterne, dets grad af selvstændighed og dets evne til samarbejde. Hertil kommer barnets udtryksmuligheder og dets nysgerrighed og interesser, som det også vil være vigtigt at kende til ved starten af 1. klasse.

For selve arbejdet i børnehaveklassen er det imidlertid næppe sådanne generelle træk, der er af størst interesse. Formålet er, som tidligere anført, navnlig dette at muliggøre, at børnehaveklasselederen kan lade sig lede og inspirere af, hvad børnene interesserer sig for og finder på, samt af, hvad det enkelte barn måtte give udtryk for med hensyn til sit forhold til gruppen og til de igangværende aktiviteter. Derfor vil det simpelt hen være disse forhold, som iagttages i konkrete situationer i klassen. Der er således tale om en iagttagelse, der i en vis forstand er et kompromis mellem registrering af adfærd i »standardsituationer« og »almindeligt indtryk« af generelle træk:

Indholdsmæssigt iagttages barnet i konkrete gruppe- og arbejdsituationer, men metoden er – eller kan være – fri og uden brug af skemaer.

De forhold, der er omtalt ovenfor som eksempler på, hvad der kan iagttages, er psykologiske emner: Forhold til kammerater, selvstændighed, udtryksmulighed, motivation etc. Hvadenten de står anført på en huskeliste, indgår i mere konkrete spørgsmål på et iagttagelsesskema eller

blot bruges af pædagogen i forbindelse med arbejdet med og beskrivelse af børnene, – er der som nævnt i 6.1. tale om fortolkning af iagttagne handlinger. Hvor der er tale om at videregive resultatet af iagttagelsen til andre, er det naturligvis nødvendigt, at afsender og modtager har samme begrebsramme (terminologi).

Mange vil formentlig være af den opfattelse, at brug af velgennemtænkte og udførlige beskrivelsesskemaer vil forhindre misforståelser. Man må imidlertid såvel fra børnehaveklasselederens som fra skolens øvrige læreres side være opmærksom på faren for, at den skriftlige og/eller systematiske form kan få karakter af en envejskommunikation. Vælges denne form, må det sikres, at iagttagelsen er i samklang med den begynderundervisning, den gerne skulle være til nytte for.

Under alle omstændigheder er det vigtigt for dette samarbejde, at der er enighed om, hvad der iagttages, selv om der eventuelt måtte herske usikkerhed om metoder og resultatet. Ved at forstå, hvad børnehaveklasselederen er opmærksom på, får læreren et direkte indtryk af førskolepædagogiske holdninger og aktiviteter, og ved at forstå, hvad læreren måtte være interesseret i af oplysninger, bliver børnehaveklasselederen indstillet på det mere skoleforberedende arbejde.

### **6.3. Sammenfatning**

Om børnehaveklasselederens iagttagelse af børnene skal konkluderende anføres

- at den både har en funktion i forbindelse med virksomheden i børnehave-

klassen og en funktion i forbindelse med samarbejde med forældre, lærere og andre,

- at den i hvert enkelt tilfælde må stå i forhold til, hvilket formål børnehaveklasselederen har med sin iagttagelse,
- at det i øvrigt vil være meget individuelt, på hvilken måde iagttagelsen bedst foretages, og på hvilken måde den nedfældes på mest hensigtsmæssig måde til brug for en selv og til brug for andre.

I forbindelse med det sidste kan følgende fordele og ulemper ved brug af forskellige former for systematiske iagttagelseskemaer nævnes:

**Fordele:** Man husker at få alle de træk med, som man har besluttet at tage i betragtning; man benytter ensartede betegnelser; man kan med større sikkerhed gentage iagttagelsen og videregive resultaterne til andre.

**Ulemper:** Man kan lade det udvikle sig til, at udfyldelsen af skemaet bliver et mål i sig selv; der kan blive tale om envejskommunikation med indbildt objektivitet; man kan måske vanskeligere forholde sig til det, som aktuelt og umiddelbart gør sig gældende hos det enkelte barn.

Iagttagelseskemaer har måske især værdi i forbindelse med uddannelse af pædagoger og i forbindelse med etablering af et samarbejde mellem pædagoger; ved at udarbejde og afprøve iagttagelseskemaer bliver man opmærksom på og får diskuteret forskellige aspekter af børnenes handlen og personlighed, man overvejer herunder deres betydning for virksomheden i børnehaveklasse og begynderundervisning, og man får en mere præcis måde at kommunikere på. Under et sådant arbejde med iagttagelse kan det yderligere være hensigtsmæssigt at vurdere den grad af usikkerhed/sikkerhed, man føler over for sin vurdering af hvert enkelt træk ved barnet.

# Undervisningsvejledning for folkeskolen

## Hidtil udkommet

1. Dansk
2. Fremmedsprog
3. Undervisningsmidler
4. 1.-2. klassetrin
5. Idræt
6. Formning
7. Sløjd
8. Håndarbejde
9. Hjemkundskab
10. Musik
11. Geografi
12. Biologi
13. Kristendomskundskab
14. Fysik/kemi
15. Regning/matematik
16. Børnehaveklasser
17. Færdselslære
20. Sundhedslære
21. Maskinskrivning
24. Filmkundskab
25. Motorlære

## Under forberedelse

- Klasselærerfunktionen
- Historie
- Samtidsorientering
- Fotolære
- Drama
- Arbejdskendskab
- Elektronik
- Barnepleje
- Fremmede religioner og andre livs-  
anskuelser
- Uddannelses- og erhvervsorientering

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

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

Un. 08,07-251

ISBN 87-503-1828-4