

37.13

UNDERVISNINGSVEJLEDNING  
FOR FOLKESKOLEN

2

*Ikke-fagdelt  
undervisning*

*i historie, geografi og biologi  
på 3.-5. klassestrin*

1980

UNDERVISNINGSMINISTERIET



**UNDERVISNINGSVEJLEDNING  
FOR FOLKESKOLEN**

**2**

*Ikke-fagdelt undervisning  
i historie, geografi og biologi  
på 3.-5. klassetrin*

ISBN 87-503-3411-5

# Forord

Idet der henvises til undervisningsministeriets cirkulæreskrivelse af 18. december 1975 om udstedelse af vejledende forslag til læseplaner samt undervisningsvejledninger for folkeskolen, udsendes hermed undervisningsvejledning i ikke-fagdelt undervisning historie, geografi og biologi.

Hæftet bygger på lov om folkeskolen af 26. juni 1975 og er udarbejdet af en arbejdsgruppe med følgende sammensætning:

Fagkonsulent Arne Sloth Carlsen  
Overlærer Kirsten Eskildsen  
Studielektor Hans Jørgen Kristensen  
Konstitueret viceinspektør Lise Terp  
Kristiansen

Hæftet indeholder en undervisningsvejledning for den ikke-fagdelte undervisning samt vejledende forslag til henholdsvis et årsforløb og et emneforløb.

*Undervisningsministeriet, direktoratet for folkeskolen,  
folkeoplysning, seminarier m. v.,  
den 1. august 1980.*

Ninna Würtzen

fg.

/ Lise Terp Kristiansen



# Indhold

1. Indledning .....	7
1.1. Folkeskolelovens muligheder for alternativ tilrettelæggelse af undervisningen .....	7
1.2. Folkeskolelovens mulighed for ikke-fagdelt undervisning i historie, geografi og biologi på 3.–5. klassetrin.....	7
2. Begrebet ikke-fagdelt undervisning og hensigten med denne undervisning .....	8
2.1. Meningsfuldhed og sammenhæng.....	8
2.2. Lærer-elev samarbejdet .....	9
2.3. Det omgivende samfund.....	9
3. Valg af undervisningsindhold.....	11
3.1. Indholdsovervejelser ud fra folkeskolens formål.....	11
3.2. Indholdsovervejelser ud fra fagenes formål og indholdsbeskrivelse	12
3.3. Fagbalancen .....	14
3.4. Eksempel på et årsforløb.....	14
3.5. Eksempel på et emneforløb.....	16
3.6. Argumentation for emnevalget.....	17
4. Undervisningens tilrettelæggelse .....	19
4.1. Differentieringsovervejelser.....	20
5. Organisation af den ikke-fagdelte undervisning.....	22
6. Evaluering af elevens helhedsopfattelse i en ikke-fagdelt undervisning .....	24



## **1.1. Folkeskolelovens muligheder for alternativ tilrettelæggelse af undervisningen.**

Bortset fra skolelovens § 18, der handler om forsøgsvirksomhed og pædagogisk udviklingsarbejde, er mulighederne for alternativ tilrettelæggelse af undervisningen i folkeskolen anført i lovens § 4, stk. 3 og 4, hvorfra citeres:

»Stk. 3. Undervisningen i dansk, regning/matematik, idræt, formning og musik kan tilrettelægges som ikke-fagdelt undervisning på 1. og 2. klassetrin. Det samme gælder undervisningen i historie, geografi og biologi på 3.–5. klassetrin.«

## **1.2. Folkeskolelovens mulighed for ikke-fagdelt undervisning i historie, geografi og biologi på 3.-5. klassetrin.**

Siden 1970 har der i folkeskolen været bestræbelser i gang for at give mulighed

for mere sammenhængende at tilrettelægge undervisningen i historie, geografi og biologi. Sådanne bestræbelser fandt deres formelle udgangspunkt i »Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen« (1969) og i »Supplerende bemærkninger til de vejledende læseplaner i folkeskolen«, udsendt af Folkeskolens Læseplansudvalg i 1970. Et arbejdsudvalg under læseplansudvalget arbejdede videre med problemer omkring ikke-fagdelt undervisning i orienteringsfag, og læseplansudvalget udsendte i 1974 herom »Udkast til undervisningsvejledning nr. 32.« I »Lov om folkeskolen« af 26. juni 1975 optog man så en formulering, der, jfr. § 4, stk. 3, giver mulighed for at tilrettelægge en ikke-fagdelt undervisning i historie, geografi og biologi på 3.–5. klassetrin.



# 2

## Begrebet ikke-fagdelt undervisning og hensigten med denne undervisning

Der har hersket nogen uklarhed omkring begrebet ikke-fagdelt undervisning, men på baggrund af arbejde hermed i teori og praksis kan man imidlertid sige, at begrebet har fået betydningsindhold på to forskellige planer, dels på den organisatoriske plan, dels på den indholdsmæssige.

Organisatorisk kan der i begrebet ikke-fagdelt undervisning lægges dette, at de tre fag på skemaet optræder som en helhed. Undervisningen i fagene historie, geografi og biologi ligger inden for samme organisatoriske ramme, således at de ikke skemamæssigt optræder adskilt.

Indholdsmæssigt kan der i begrebet ikke-fagdelt undervisning lægges dette, at undervisningen samles omkring emner, som ikke vælges inden for rammerne af, hvad et enkelt fag kan dække. Det enkelte emne vælges og formuleres således, at det over for eleverne optræder med et selvstændigt meningsindhold, uanset hvilke fag, der anvendes ved belysningen og bearbejdningen af det. For at emnet skal få en kvalificeret behandling, og for at eleverne gradvis kan opleve fagene som midler til brug for belysning af emner, inddrages der under arbejdet med det selvstændige meningsindhold flere fag i sammenhæng. Betegnelsen tværfaglighed er i de senere år anvendt mere og mere på det sidst beskrevne forhold.

Det må understreges, at der i valget af en ikke-fagdelt undervisning ikke ligger

en nedprioritering af fagene, men en anden opfattelse af, hvordan man kan undervise i dem. Fagene indeholder bl. a. begreber, modeller, synsvinkler, anskuelelsesmåder m. v., som eleverne bedst får kendskab til, når de oplever dem anvendt på forhold i deres umiddelbare omverden og på informationer og oplevelser, som de har fået gennem forskellige medier.

### 2.1. Meningsfuldhed og sammenhæng.

Eleverne skal naturligvis ikke fastholdes i deres aktuelle erfaringsverden og på deres øjeblikkelige informationsniveau. De besidder allerede en række erfaringer og informationer, som fagene kan knytte sig til. Man må imidlertid også i skolesituationen give eleverne mulighed for at kunne tilegne sig flere erfaringer og informationer, som fagene kan anvendes på.

Elevens oplevelse af meningsfuldhed og sammenhæng, som vil kunne tage udgangspunkt i emner, der ikke er begrænset af et enkelt fag, er noget centralt i argumentationen for en ikke-fagdelt undervisning. Denne meningsfuldhed og sammenhæng kan optræde på to måder, der af læreren må betragtes som uafhængige af hinanden.

1) Eleven vil finde et emne meningsfuldt, når han kan placere det i en sammenhæng, han kender. Det vil sige, når

han opfatter emnet som en del af sin aktuelle erfaringsverden, sådan som den ser ud på baggrund af hans oplevelser i familie, skole, fritidsgrupper m. v. og på baggrund af de informationer, han har modtaget fra voksne, kammerater, massemedier m. v. og i nogen grad selv arbejdet.

2) Eleven vil finde et emne meningsfuldt, når han oplever det i sammenhæng med det fremtidige liv som ung eller voksen, ud fra de foreløbige informationer han har modtaget herom.

Den første form for meningsfuldhed vil virke stærkest motiverende hos de yngre elever, mens den anden form for meningsfuldhed også vil kunne virke stærkt motiverende hos mange af de ældre elever.

Uanset hvor stærkt det fremtidige liv som ung og voksen optager eleverne, er der i det et væsentligt perspektiv for læreren. Han kan således over for eleverne fremhæve den betydning, som arbejde med et undervisningsindhold kan have på længere sigt, samtidig med at han søger at få undervisningsindholdet til også at fremtræde med en aktuel meningsfuldhed for eleverne.

En ikke-fagdelt undervisning giver læreren gode betingelser for at skabe meningsfuldhed, dels fordi de tre fag tilsammen giver en stor kontaktflade til mange sider af elevernes virkelighed, dels fordi læreren med flere timer i klassen har bedre mulighed for at lære eleverne og deres erfaringsbaggrund grundigt at kende. Ved valget af undervisningens indhold kan der tages udgangspunkt i elevernes erfaringsbaggrund, og denne kan aktivt knyttes til dette undervisningsindhold.

## **2.2. Lærer-elev samarbejdet**

Når det overvejes at gennemføre ikke-fagdelt undervisning i historie, geografi og biologi, bør også andre forhold i lov om folkeskolen tages i betragtning:

I § 16, stk. 4 står der: »Undervisningens nærmere planlægning og tilrettelæggelse, herunder valget af undervisningsformer, -metoder og -stof, skal i videst muligt omfang foregå i samarbejde mellem læreren og eleverne«. En ikke-fagdelt undervisning, der omfatter flere fag, giver god mulighed for elevernes deltagelse i planlægningen og tilrettelæggelsen af undervisningen i kraft af den større kontaktflade til børnenes erfaringsverden, som en samling af flere fag giver. Eleverne kan have lettere ved at finde emner, der har forbindelse til deres erfaringsverden, og de enkelte fag kan, når det er mest hensigtsmæssigt, på lærerens initiativ inddrages i form af begreber, modeller, synsvinkler og anskuelelsesmåder m. v.

## **2.3. Det omgivende samfund**

I forbindelse med gennemførelsen af den ny folkeskolelov er nødvendigheden af at skabe større forbindelse mellem skolen og det omgivende samfund blevet fremhævet, og bestræbelser i den henseende kommer til udtryk blandt andet i lovens § 13, stk. 3: »Undervisningen i en klasse kan midlertidigt indstilles i et timetal svarende til højst 10 skoledage årligt på 1.-7. klassetrin ... med henblik på elevernes deltagelse i lejrskoleophold, skolerejser, udsendelse i praktik eller lignende«. Administrationen af denne paragraf vil være enklere og udnyttel-

sesmulighedeme ofte bedre for én lærer, der har flere fag i en ikke-fagdelt organisation, end det vil være tilfældet, når flere lærere har hvert deres fag i en klasse. Hvis timerne i den ikke-fagdelte

undervisning anbringes hensigtsmæssigt på skemaet, vil man endvidere også i de daglige undervisningstimer bedre kunne udnytte og anvende det omgivende samfund.



Der er to væsentlige sæt retningslinier for valg af indhold i den ikke-fagdelte undervisning. Det første sæt retningslinier knytter sig til folkeskolens formålsformulering, mens det andet knytter sig til fagenes formål og indholdsbeskrivelser.

## 3.1. Indholdsovervejelser ud fra folkeskolens formål

Af betydning for indholdsvalget kan der ud fra folkeskolens formål stilles tre væsentlige spørgsmål:

1) Kan arbejde med emne xx på væsentlig måde bidrage til, at eleverne får mulighed for at tilegne sig kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige udvikling, hvilket er forstået som intellektuel, følelsesmæssig, fysisk og social udvikling i sammenhæng?

2) Kan arbejde med emne xx på væsentlig måde bidrage til, at eleverne får mulighed for oplevelse og selvvirksomhed, således at den enkelte elev kan øge sin lyst til at lære, udfolde sin fantasi og opøve sin evne til selvstændig vurdering og stillingtagen?

3) Kan arbejde med emne xx på væsentlig måde bidrage til, at eleverne forberedes til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar over for løsning af fælles opgaver?

Når der i de tre spørgsmål er anvendt formuleringen »kan arbejde med emne xx bidrage til«, er det for at fremhæve to forhold:

a. Indholdsvalget i sig selv betyder noget for en virkeliggørelse af formålet. Ikke ethvert emne vil have den kvalitet, at det bidrager til formålets virkeliggørelse.

b. Indholdsvalget alene afgør ikke, om formålet kan virkeliggøres. Arbejdsmanen, der anvendes på indholdet, er også af stor betydning. Man må derfor stille sig de tre spørgsmål, både når der lægges planer på længere sigt, og når et enkelt aktuelt indholdsvalg overvejes. Med spørgsmålene 1 og 2 gentages det krav om meningsfuldhed for eleven, som man ud fra forskellige psykologiske overvejelser må stille (jfr. kapitel 2), mens der med spørgsmålene 1 og 3 også formuleres et andet indholds krav, nemlig kravet om væsentlighed. Dette kan fortolkes som et krav om, at indholdsvalget skal medvirke til, at eleven kommer til at forstå sig selv og sin natur- og samfundsskabte situation på en sådan måde, at han som ung og voksen kan gøre sig gældende som en handledygtig og ansvarlig samfundsborger.

Kravet om meningsfuldhed med hensyn til indholdsvalget kan udtrykkes tydeligere, når man som lærer spørger:

4) Kan emne xx formuleres på en sådan

måde, at eleverne ud fra deres erfaringsbaggrund og ud fra deres intellektuelle og følelsesmæssige bearbejdning af denne er i stand til at forstå og viderebearbejde centrale dele af indholdet? I bekræftende fald: Hvorledes kan eller bør emnet da formuleres, og hvorledes kan eller bør det videre arbejde da tilrettelægges?

### **3.2. Indholdsovervejelser ud fra fagenes formål og indholdsbeskrivelser**

De overvejelser omkring indholdsvalget, der knytter sig til formuleringerne af formålene for fagene historie, geografi og biologi og til læseplanernes beskrivelser af deres indhold, er lige så væsentlige som indholdsovervejelserne ud fra folkeskolens formål. Her må man som lærer imidlertid være opmærksom på, at fagenes læseplaner kan være forskellige fra kommune til kommune, og at de kan afvige fra de vejledende forslag til læseplaner, som undervisningsministeriet har udsendt.

I arbejdet med folkeskolens fag ligger der et væsentligt alment sigte og ikke et ønske om at gøre børnene til fagspecialister. I overensstemmelse hermed siges der i fagenes formål både noget om det almene sigte, som arbejdet med fagene har, og noget om fagenes karakter som skolefag.

Om fagenes almene sigte:

1) Historie: Eleverne skal opleve sammenhæng mellem fortid og nutid og erkende de forandringer, der har fundet sted i menneskets udfoldelsesmuligheder.

Det skal tilstræbes, at eleverne bliver fortrolige med traditionen som forudsætning for både forandring og videreførelse.

2) Geografi: Der skal gives eleverne mulighed for at skabe sig oversigt og for at drage almene slutninger. Undervisningen skal medvirke til, at eleverne opnår forståelse for naturgivne og menneskeskabte forholds betydning, så de kan arbejde sig frem til begrundet stillingtagen til problemer i deres eget og andres samfund.

3) Biologi: Undervisningen skal medvirke til, at eleverne opnår forståelse for menneskers vilkår og muligheder og dermed får et grundlag for at tage stilling til lokale og globale miljøproblemer.

Disse intentioner kan betragtes som uddybninger af det væsentlighedskrav, som tidligere er nævnt, og som især kommer til udtryk i stk. 3 i folkeskolens formålsparagraf. Intentionerne kan kun opfyldes ved, at der drages flere fag og også andre erkendelsesmuligheder ind i arbejdet, men fagene historie, geografi og biologi står naturligvis meget centralt, når intentionerne skal søges opfyldt.

Det er lærerens opgave ved undervisningens planlægning og gennemførelse at se arbejdet med emnerne og de anvendte fag i dette perspektiv og søge at få eleverne til det samme.

Om fagenes karakter som skolefag:

1) Historie karakteriseres især som et fag, hvor eleverne erhverver viden om og forståelse af tidligere tiders levevis, tankesæt og samfundsforhold, og hvor eleverne bliver fortrolige med den tradi-

tion, det danske samfunds- og kulturliv bygger på.

2) Geografi karakteriseres især som et fag, hvor eleverne kan tilegne sig viden om enkle geografiske begreber: beliggenhed, udbredelse og rumlige samspil samt færdighed i at anvende lette, men grundlæggende geografiske arbejdsmetoder og hjælpemidler.

3) Biologi karakteriseres især som et fag, hvor eleverne kan tilegne sig viden om vekselvirkningen mellem organismer og deres fysiske miljø og mellem organismer indbyrdes, og hvor eleverne kan lære at beskrive planter og dyr og deres livsytringer og at formulere biologiske problemer.

Formålenes præcisering af fagenes karakter er et vigtigt hjælpemiddel for læreren, når han skal beslutte, hvilke fag der skal inddrages til belysning af et emne, og på hvilken måde belysningen skal ske.

I forslag til vejledende læseplaner for fagene historie, geografi og biologi, 3.–5. klassetrin, er der angivet følgende retningslinier for indholdsvalget:

1) Historie: Her skal indholdet hovedsageligt struktureres i temaer (f. eks. Opdragelse og undervisning, Styreformer, Produktion på landet). Ved behandlingen af et tema skal flere samfundstyper repræsenteres for at sikre, at eleverne når frem til en begyndende forståelse af et udviklingsforløb og af sammenhænge mellem forskellige mønstre.

Et tema kan beskrives med hovedvægten på forskellige mønstre (»sider« af samfundet) – det politiske, det økonomiske, det sociale, det kulturelle, det religiøse.

Hovedvægten lægges på temaer, der viser en udvikling i dansk sammenhæng, herunder også en lokalhistorisk. Stof fra andre lande vil kunne indgå som en yderligere perspektivering af temaernes indhold.

Ved valg af indhold lægges der vægt på, at eleverne gennem arbejdet med konkrete begivenheder, situationer, personer og enkle samfundsmæssige sammenhænge får mulighed for at opleve og forstå enkle beskrivelser af og forklaringer på korte udviklingsforløb og simple mønstre. Arbejdet skal desuden give eleverne mulighed for med enkle ord og begreber at beskrive forskellige samfundstyper.

I undervisningen må eleverne lære en simpel relativ kronologi knyttet til begreber som »før og efter«, »før og nu«, »i begyndelsen og i slutningen«.

Undervisningen omfatter også arbejde med enkelte emner (f. eks. Chr. IV's byggeri, Fæstebondens hverdag omkring år 1700), hvor konkrete begivenheder, situationer og personer behandles inden for en enkelt samfundstype.

Efter de tre års undervisning forventes det, at eleverne har haft mulighed for at tilegne sig viden fra de ældste tider til i dag.

2) Geografi: Her er det angivet, at man må arbejde med elevernes eget miljø og med typiske og væsensforskellige danske, nordiske og fjernere miljøer. Der angives en række forslag til typeeksempler, men det afgørende er, at eleverne under arbejdet med typeeksemplerne får kendskab til begreber som beliggenhed, udbredelse, afstand, tilgængelighed og ændringer, samt at de opnår fortrolighed med at arbejde med



geografiske modeller, globus, kort og billeder.

3) Biologi: Her er indholdet angivet som overskuelige biologiske fænomener og sammenhænge, hvorefter man anvender følgende opdeling:

- a) sammenhængen mellem planters og dyrs bygning, levevis og miljø,
- b) planters og dyrs almindelige livsbetingelser,
- c) dyrs adfærd,
- d) sundhedslære og seksualundervisning.

De to sæt retningslinier for indholdsvalget, der er skitseret ovenfor, bør ved enhver planlægning for et længere tidsrum overvejes samtidigt.

### 3.3. Fagbalancen

Selv om det er en del af ideen bag en ikke-fagdelt undervisning, at flere fag anvendes side om side i forhold til et valgt emne, kan man udmærket arbejde med emner, hvor alle tre fag ikke anvendes i samme forløb. I forbindelse med mange emner vil det måske kun være naturligt at trække på to af fagene. I nogle tilfælde kan det f. eks. være historie og geografi, der arbejder sammen, mens det i andre tilfælde er geografi og biologi. Der vil også være tilfælde, hvor det ved siden af de tre fag er naturligt at inddrage dele af andre fag, som ikke fremtræder på elevernes skema, ligesom muligheden for samarbejde med andre fag bør indgå i overvejelserne. Endvidere kan der naturligvis optræde emner, hvor man udelukkende trækker på et af de tre fag, og

hvor det vil være uhensigtsmæssigt og virke meget konstrueret at inddrage andre fag. Undertiden kan der også arbejdes med emner, som kun i mindre grad knytter sig til fagene historie, geografi og biologi, men hvor man i særlig grad søger at inddrage voksnes og børns erfaringer fra arbejde og dagligliv. I forbindelse med arbejdet med alle emner, må de voksnes og børnenes egne erfaringer fra arbejde og dagligliv i øvrigt anses for at være en væsentlig kilde.

### 3.4. Eksempel på et årsforløb

En række af de overvejelser, man som lærer må gøre sig over indholdsvalget i den ikke-fagdelte undervisning, kan anskueliggøres ved et eksempel. Det konkrete indholdsvalg i en 4. klasse kan f. eks. have set sådan ud:

	ca. timer
1. Det daglige brød .....	20
2. Hvilke krav stiller vor krop? .	10
3. Et grønlandsk og et dansk lokalsamfund – sammenlignet og set i historisk perspektiv.....	20
4. Transport før og nu forskellige steder .....	20
5. En landsby i middelalderen og det samme lokal-miljø i dag . .	15
6. Vi indretter vort eget samfund	20
7. Plante- og dyreliv i to forskellige vandhuller .....	15
<u>I alt .....</u>	<u>120</u>

I emne 1 har læreren indlagt arbejde med nogle af de væsentligste fødemidler i verden, deres karakter, deres udbredelse og dennes afhængighed af jord-

bund, klima m. v. Den aktuelle anledning til at tage netop dette emne op har været en serie tv-udsendelser om verdens fødevareproblemer, som flere børn har set, samt en udstilling på det lokale museum, som man kunne inddrage i arbejdet for at gøre det konkret. Læreren har undervejs haft øje for, at en række begreber fra biologi, geografi og historie kunne inddrages i en større sammenhæng.

Emne 2 indgik ikke oprindeligt i lærerens plan, men tanken om at tage spørgsmålet om det menneskelige legemes behov op, opstod i forbindelse med emne 1, hvor børnene var optaget af, om det nu var lige meget, hvilke hovedfødemidler man indtager. Læreren benytter emnet til at arbejde med en række biologiske begreber i forbindelse med livsbetingelser for dyr og med sundhedslære.

Emne 3 er oprindeligt indgået i lærerens plan, men på grund af arbejdet med emne 2 er indgangen til emnet blevet fødemiddelproblemer i polarområder. Der arbejdes med to grønlandske lokalsamfund, en bygd og en by, og med vandringen fra bygden til byen. Derved anskueliggøres en række geografiske begreber i forbindelse med lokalsamfund og vandringer. Undervejs har læreren overvejet, hvilke væsentlige træk i samfundet og samfundsproblemer i dag, der kunne illustreres ved arbejdet med emnet. For at give eleverne bedre mulighed for at forstå en række forhold i det fremmede, grønlandske samfund, arbejder man parallelt med et dansk lokalsamfund, en mindre by beliggende i nærheden af en storby, med vandring

og udveksling af varer mellem den mindre by og storbyen.

Gennem arbejdet får eleverne et nøjere kendskab til lokalsamfundet, samtidig med at de erfarer ligheder og forskelle mellem det danske lokalsamfund og det grønlandske. For begge lokalsamfunds vedkommende betragtes forholdene i et historisk perspektiv.

Emne 4 er valgt af læreren, fordi han tidligere har haft gode erfaringer med et så konkret emne. Ved at arbejde med transportmidler og transportveje før og nu, har eleverne haft muligheder for at se nogle historiske linier med hensyn til et samfunds materielle udvikling. I denne 4. klasse knyttes emnet sammen med det foregående, idet de store naturforskelle i det danske og det grønlandske samfund og de vandringer, der finder sted i begge samfund, giver en god anledning til at tage emnet om transportmidler op. Det behandles, så det både siger noget om livsvilkår og om kulturmønstre i forskellige samfund og om udvikling i teknik og videnskab. Samtidig giver det mulighed for på ny at arbejde med en del geografiske begreber som f. eks. vandringer og udveksling. Emne 5 gribes i første omgang an som et rent historisk emne. Eleverne skal lære en tid og dens mennesker og deres vilkår at kende, men der trækkes nogle linier op til nutiden, idet der mere oversigtsmæssigt ses på, hvordan det samme samfund ser ud i dag. I forbindelse med emnet har eleverne udtrykt forundring over, at middelalderens bønder »fandt sig i« en række forhold, som vi i dag vanskeligt ville kunne acceptere i Danmark. Dette benytter læreren til at foreslå, at der arbejdes med

en samfundsutopi: Hvordan vil vi selv indrette et samfund, hvis vi som klasse kunne starte på at opbygge et nyt samfund på en øde ø? Forhold som produktionsgrundlag, organisation af samfund, opstilling af regler for samfundets funktion m. v. tages med i arbejdet. Tidligere anvendte begreber og modeller fra de tre fag inddrages, og om muligt læses der i dansk i samme periode et par »ø-romaner«.

Lærerens begrundelse for at tage emne 7 op er, at der skal arbejdes med et afgrænset naturområde og dets plante- og dyreliv, så der kan blive lejlighed til at studere økologiske samspil. Årstiden er velegnet til at se på vandhuller, og der kan inddrages nogle aktuelle samfundsspørgsmål, når der foretages en sammenligning af livet i søer med forskellig forureningsgrad. Endvidere spiller det en rolle for lærerens overvejelser, at eleverne tidligere har været meget optaget af at arbejde med søens plante- og dyreliv.

Ovenstående eksempel på årsplan må kun opfattes som en antydende skitse. Beskrivelsen af lærerovervejelser omkring emnevalget er ikke dybtgående, men det fremgår, at der i overvejelserne indgår:

- 1) synspunkter på, hvad der aktuelt kan interessere eleverne
- 2) synspunkter på, hvad der er væsentligt at lade eleverne arbejde med, således som det tidligere er fortolket
- 3) synspunkter vedrørende de tre fags repræsentation i årets arbejde, således som de er beskrevet i formål og forslag til vejledende læseplaner

4) synspunkter vedrørende sammenhæng og kontinuitet i arbejdet med opmærksomheden rettet mod læseplanerne for de følgende skoleår.

En mere omfattende beskrivelse af, hvordan man kan arbejde med emne 1 »Det daglige brød«, jfr. den ovenstående årsplan for 4. klasse, fremgår af følgende plan, hvor det centrale er at fastholde det meningsbærende indhold, samtidig med at der arbejdes med både historie, geografi og biologi

### **3.5 Forløb af emne 1: Det daglige brød**

1. Lærerens fortælling og samtale med eleverne ud fra illustrationer, der viser det daglige liv i jernalderhuset, herunder hvordan man tilberedte maden.  
Eleverne kan prøve at lave og smage enkelte af de retter, folk i jernalderen har spist.
2. Lærerens fortælling og samtale med eleverne ud fra illustrationer, der viser den daglige kost i middelalderen hos fattig og rig.
3. Lærerens fortælling og samtale med eleverne ud fra illustrationer, der viser den daglige kost i Danmark omkring år 1900 både hos rig og fattig.
4. Iagttagelse og samtale ud fra film om den daglige kost i Tanzania og Bangladesh.
5. Samtale om hvad den daglige kost i dag består af i Danmark.
6. Ud fra arbejdet, som er blevet beskrevet i punkterne 1–5, prøver man



at opstille en ordnet liste over de fødemidler, som maden i de anvendte eksempler blev lavet af.

7. Gennem samtale og lærerfortælling ud fra billed- og kortmateriale besvares spørgsmålene: Hvordan ser disse fødemidler ud? Hvor stammer de fra?
8. Gennem et styret gruppearbejde med produktionskort og tabeller besvares spørgsmålene: Hvilke fødemidler er vigtigst i verden i dag?  
Hvilken udbredelse har de?  
Efter sammenfatning af gruppearbejdet i klassen noteres hovedresultaterne ned i fællesskab og tegnes ind på kort.
9. Ud fra lærerens fortælling og samtale med eleverne om jordbund og klima samt om planters og dyrs forskellige krav til deres omgivelser belyses spørgsmålet om, hvorfor de pågældende fødemidler har den udbredelse de har. I denne forbindelse behandles endvidere emner som lokal selvforsyning og mulighederne for transport af fødemidler over længere afstande.
10. Gennem lærerfortælling og samtale om ejendomsforhold, om penge til rådighed til køb af mad, om redskaber og teknologi m. v. belyses spørgsmålet om, hvorfor kosten er forskellig hos rig og fattig.
11. Gennem lærerfortælling og samtale trækkes konsekvenserne af for lidt og forkert ernæring frem. Problemstillingen viderebehandles i emne 2 »Hvilke krav stiller vor krop?«

### 3.6. Argumentation for emnevalget

Læreren har vurderet »Det daglige brød« som et væsentligt emne. At forstå noget om betingelserne for levevilkårene i forskellige tider, på forskellige steder og hos os selv i dag – og i fremtiden, er en væsentlig forudsætning for, at man som ung og voksen kan gøre sin indflydelse gældende over for mange vigtige samtids- og samfundsproblemer. Dette kan ikke opnås gennem arbejdet med et enkelt emne eller med arbejdet i et enkelt skoleår. Man må gennem hele skoleforløbet gøre sig overvejelser herom, når man vælger emner, og når man afgør, hvorledes de forskellige emner skal behandles. Læreren kan med dette emne åbne for et videre arbejde med problemstillinger, samtidig med at visse elementære forudsætninger for at forstå nogle sagforhold skabes på et foreløbigt acceptabelt niveau. I det videre skoleforløb må andre sagforhold inddrages, og niveauet må gradvist udbygges.

Gennem arbejdet med emnet i 4. klasse vil læreren opnå, at børnene blandt andet får øje på en række historiske, geografiske og biologiske betingelser for levevilkår, specielt omkring fødevareproduktion, såsom jordbund, klima, livsbetingelser hos forskellige planter og dyr, økonomiske forhold, traditioner m. v. Læreren vil også opnå, at børnene erkender nogle konsekvenser af at få for lidt eller forkert mad. Nogle af disse forhold arbejdes der videre med i 4. klasse; de samme forhold og andre forhold arbejdes der også videre med på senere klassetrin. Konsekvenser af for lidt eller for dårlig mad arbejdes der

således allerede videre med i emne 2. I sammenligningen mellem et dansk og et grønlandsk lokalsamfund (emne 3) arbejdes der også videre med begrebet levevilkår. Det samme gør sig gældende i emnet »Transport før og nu forskellige steder« (emne 4), hvor man dog arbejder med et andet aspekt. Andre aspekter omkring levevilkår tages op i blandt andet emne 6 »Vi indretter vort eget samfund«, hvor man gør en del ud af at se på de ordninger og regler, som man lader være gældende i et samfund. Et aspekt af dette er fordelingsproblemet i et samfund, som man allerede i dette emne (emne 1) ser på mere kortfattet, når man sammenligner fra rig til fattig. Andre sammenhænge mellem emnerne i 4. klasse kunne påpeges, men dette skulle sammen med de forudgående bemærkninger til den fiktive årsplan være tilstrækkeligt til at antyde, at der lægges stor vægt på sammenhæng og kontinuitet mellem de emner, man har valgt at tage op, fordi de er væsentlige.

En anden side af sammenhængs- og kontinuitetsproblemet knytter sig til de faglige begreber og til beskrivelser af fagene i formål og vejledende forslag til læseplaner.

For histories vedkommende får eleverne nogle foreløbige billeder af tidligere tiders miljøer og levevilkår (jernalder, middelalder og ca. år 1900). I årsplanen har man valgt specielt at ud-

vide dette omkring middelalderen, der tages op i emne 5 »En landsby i middelalderen«, men også i det historiske perspektiv i emne 3 »Et grønlandsk og et dansk lokalsamfund«.

For geografis vedkommende virker arbejdet med f. eks. Tanzania og Bangladesh som foreløbige tilløb til emner, der senere kan arbejdes videre med gennem et typeeksempel som u-landssamfund. Men for geografis vedkommende arbejdes der her især med at anvende kort og diagrammer i forbindelse med fødemidlers udbredelse i verden i dag. Dette skal ses i sammenhæng med, at arbejde med kort, diagrammer osv. gradvist udbygges og anvendes i flere af de andre emner, der er på årsplanen.

For biologis vedkommende knyttes dette emne især til sundhedslæren, men også problemer omkring elementære livsbetingelser for planter og dyr er inddraget. Disse skal senere viderebehandles, blandt andet i emne 7 »Plante- og dyreliv i to forskellige vandhuller.« Det centrale i denne kommentar er at antyde, at læreren arbejder med kontinuitet på to planer, dels hvad angår selve emneindholdet »Det daglige brød« som et væsentligt aspekt ved begrebet levevilkår, dels hvad angår det faglige indhold, der både er karakteriseret som begreber og måder at anskue verden på og ved en række færdigheder og metoder.

Tilrettelæggelsen af undervisningen er afhængig af, hvorledes man opfatter indlæring og viden.

Viden er her opfattet som et begrebs-system, det enkelte menneske opbygger på grundlag af erfaringer og informationer. Erfaringer og informationer overvejes og bearbejdes, og gennem denne proces dannes så gradvist det begrebs-system, som udgør den enkeltes viden, og som er grundlaget for de aktiviteter og handlinger, som den enkelte er i stand til at foretage.

Det er væsentligt, at læreren prøver at følge elevernes erkendelsesproces så godt som muligt, og at han har den for øje ved undervisningens tilrettelæggelse.

Begreberne indlæring og viden må her ses i sammenhæng med, hvad der tidligere er sagt om retningslinier for indholdsvalg: at emnet, som udgør undervisningens indhold, må kunne opleves meningsfuldt for eleven ved, at han ser det som en del af sin aktuelle erfaringsverden.

Vejledende for lærerens overvejelser over undervisningens tilrettelæggelse bliver da følgende spørgsmål om elevens forudsætninger knyttet til det konkrete emneindhold:

- 1) Hvilke informationer har eleven tidligere fået og aktivt indarbejdet som begreber i sin forestillingsverden i forbindelse med det konkrete emneindhold?
- 2) Hvilke tanker har eleven allerede gjort sig om det valgte emne?

- 3) Hvilke erfaringer ligger der bag elevens viden og tanker?

De tilrettelæggelsesovervejelser, som herefter må følge, kan karakteriseres med nogle spørgsmål om undervisningens mål, som man som lærer må stille sig:

- 1) Hvilke begreber, færdigheder og holdninger skal eleverne nå frem til gennem arbejdet med emnet?
- 2) Hvilke nye erfaringer og oplevelser må eleverne bibringes for at få ny viden vedrørende det valgte undervisningsindhold?
- 3) Hvilke informationer må eleverne bibringes i forbindelse med de nye erfaringer og oplevelser for at kunne få ny viden vedrørende det valgte undervisningsindhold?

I forbindelse med spørgsmål 2 og 3 er det væsentligt at overveje, hvorledes oplevelser og erfaringer på den ene side og informationer på den anden side kan indgå i et samspil, samt at overveje, hvilke erfaringer og oplevelser, der er nødvendige, for at eleverne kan forstå og anvende den givne information.

Ud fra de overvejelser, som spørgsmålene ovenfor i sammenhæng giver anledning til, skulle det så være muligt at tilrettelægge undervisningen med det valgte undervisningsindhold nøjere, d.v.s. at det skulle være muligt at fastlægge undervisningssituationer og undervisningsforløb, der ideelt set skulle



kunne forme sig som en fælles undersøgelse, hvori både elever og lærer deltagere.

## 4.1. Differentieringsovervejelser

I begyndelsen må læreren i store træk nok møde med en færdig plan, som han kan drøfte med eleverne, men dette kan senere udvikles til fælles tilrettelæggelsesdrøftelser, hvor den fælles plan fremstår som et resultat af, hvad lærer og elever i fællesskab finder frem til.

I tilrettelæggelsesdrøftelserne er det vigtigt, at læreren selv nøje har gennemtænkt undervisningsforløbets muligheder og således er i besiddelse af et beredskab, som han i større eller mindre grad kan trække på i de fælles planlægningsdrøftelser med eleverne.

Baggrunden herfor er formuleringen i lov om folkeskolen, § 16, stk. 4, og de overordnede synspunkter i folkeskolelovens formålsparagraf, der er inddraget i kapitel 2.

Vejledende for lærerens beredskabs-overvejelser kan være spørgsmål som:

- 1) Hvilke muligheder – i og uden for skolen – er der for, at eleverne direkte kan opleve og erfare forhold i forbindelse med det valgte undervisningsindhold?
- 2) Hvilke muligheder er der for at anvende audio-visuelle hjælpemidler i forbindelse med det valgte undervisningsindhold?
- 3) Hvilke muligheder er der for lærerfortælling og for at inddrage andre, der kan fortælle?
- 4) Hvilke muligheder er der for læsning

af fag- og skønlitteratur, som eleverne kan få et rimeligt udbytte af?

5) Hvilke samtalsituationer og andre forarbejdningssituationer som f. eks. dramatik og formningsmæssige aktiviteter kan med fordel inddrages?

6) Hvorledes kan erfaringer og oplevelser i og uden for skolen, anvendelse af av-midler, lærerfortælling, andres fortælling, læsning m. v. anvendes i en hensigtsmæssig sammenhæng?

Hvad enten undervisningsforløbet planlægges af læreren alene og blot drøftes med eleverne, eller undervisningsforløbet planlægges af elever og lærer i fællesskab, er det vigtigt, at undervisningsforløbet består i mange varierede undervisningssituationer, som for eleverne kommer til at fremtræde i sammenhæng, og hvor hvert nyt undervisningsforløb får en naturlig tilknytning til de foregående.

Hermed berøres spørgsmålet om undervisningsdifferentiering. Det må understreges, at sigtet med at tage udgangspunkt i de enkelte elevs erfaringsverden og i deres mulighed for at få udbytte af forskellige arbejdsmåder og undervisningsaktiviteter er, at alle elever må nå frem til et acceptabelt udbytte af undervisningen. De væsentligste begreber og sammenhænge, de mest anvendte og betydningsfulde arbejdsmåder m. v. må alle elever nå frem til at kunne beherske. Dette kan kræve, at forskellige elever arbejder på forskellig måde og søger at nå frem til målet ad forskellige veje, men det må ikke føre til, at der i klassen er nogle elever, som aldrig eller kun sjældent kommer til at arbejde med væsentlige emner eller anvende arbejdsmåder, der er nødvendige

for at kunne klare sig i samfundet. Alle elever må eksempelvis læse forskellige fremstillinger, men valget af disse må afpasses efter de enkelte elevers forudsætninger. Også de dygtigste læsere har brug for en konkret erfaringsbaggrund for deres læsning, og også de mindre dygtige læsere, der i særlig grad har brug for, at erfaringer og oplevelser kan

støtte deres læsning, har behov for med mellemrum at læse lidt vanskeligere tekster. Opfyldelse af formålet for undervisningen forudsætter både fællesskab og differentiering, og derfor er det vigtigt, at man ved planlægningen og gennemførelsen af undervisningen tilstræber mange fælles arbejdssituationer som udgangspunkt for differentieringen.

# 5

## Organisation af den ikke-fagdelte undervisning

I kapitel 2 er den ikke-fagdelte undervisning med hensyn til betydningsindhold defineret på to planer, et organisatorisk og et indholdsmæssigt plan. På elevernes skema må det optræde inden for samme ramme, og emnevalget må principielt være egnet til arbejde med flere fag i sammenhæng.

Dette fører ind i en drøftelse af muligheder inden for den enkelte skole med hensyn til lærerkvalifikationer og muligheder for lærersamarbejde omkring en ikke-fagdelte undervisning i historie, geografi og biologi.

Ud fra en række synspunkter må man foretrække, at én lærer har klassen i en ikke-fagdelte undervisning:

- læreren har bedre mulighed for at lære børnene grundigt at kende, og deres konkrete erfaringer og arbejdsmuligheder kan derfor lettere indgå i overvejelser over undervisningens planlægning
- undervisningen kan bedre omfatte projekter, som planlægges, udføres og vurderes af lærer og elever i fællesskab uden at motivationen mistes på grund af langvarige afbrydelser
- der bliver bedre mulighed for fordybelse i udvalgte emner og for anvendelse af aktiviteter, der kræver mere tid i sammenhæng, f. eks. en fælles problemorienteret undersøgelse, et gruppearbejde m. v.
- der bliver bedre mulighed for at ad-

ministrere ekskursioner, studiebesøg m. v., samt for at arbejde i det miljø, der ligger omkring skolen

- der bliver bedre mulighed for at inddrage emner i undervisningen, som eleverne finder naturlige i en given sammenhæng.

Hvis flere lærere samarbejder om en ikke-fagdelte undervisning, kan der skitseres to muligheder:

- 1) 2–3 lærere, som alle har samme klasse, og som vil drive ikke-fagdelte undervisning i historie, geografi og biologi, kan samarbejde om undervisningens planlægning, om materialeudvælgelse, materialeudarbejdelse m. v. på en sådan måde, at den enkelte lærers fortrin, hvad angår faglige kvalifikationer, kan udnyttes af de andre lærere i planlægningsfasen.
- 2) 2–3 lærere, som alle har samme klasse, og som vil drive ikke-fagdelte undervisning i historie, geografi og biologi, får deres timer placeret samtidigt, så de både i planlægning og i gennemførelse af undervisningen kan samarbejde i fornødent omfang. I denne form for samarbejde skal man nok være opmærksom på, at undervisningsproblemerne ikke primært bliver af organisatorisk art, og at kontakten til eleverne ikke går tabt.

Et synspunkt, som kan anlægges på disse to muligheder er, at man måske på længere sigt bedre muliggør en udvikling af undervisningen og egne kvalifi-

kationer ved at indgå i et lærersamarbejde.

Periodelæsning i de tre fag, hvor tre lærere på skift underviser i hvert deres fag i tre forskellige klasser, er principielt fagdelt undervisning og derfor ikke medtaget i denne sammenhæng.

Det ligger uden for denne vejlednings

mulighed og rammer at angive, hvilke specifikke lærer kvalifikationer, der skal til. På den enkelte skole må man tage stilling til spørgsmål af denne karakter, men kravene om faglige kvalifikationer må være de samme, hvad enten der er tale om ikke-fagdelt eller fagdelt undervisning.



# 6

## Evaluering af elevens helhedsopfattelse i en ikke-fagdelt undervisning

En hensigt med at tilrettelægge undervisningen i en ikke-fagdelt organisation er, at fagenes indhold for eleven kan komme til at fremtræde i en indbyrdes sammenhæng. Man tilsigter herved, at eleven får en oplevelse af meningsfuldhed.

Erfaringer viser, at det kan være vanskeligt at opnå denne helhedsopfattelse, og at arten og graden kan konstateres

ved, at læreren på en række afgørende trin foretager evaluering af den: I planlægningsfasen, i tilrettelæggelsesfasen, samt i og ved afslutningen af udførelsesfasen. På basis af evalueringen er det muligt i en forbedringsfase at arbejde videre med at udvikle helhedsopfattelsen. Eleverne inddrages i evaluerings- og forbedringsfaserne i så høj grad som muligt.



# Undervisningsvejledning for folkeskolen

## 1976

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

## 1977

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

## 1979

1. Fremmedsprogede elever
2. Specialundervisning

## 1980

1. Specialpædagogisk bistand
2. Ikke-fagdelt undervisning i historie, geografi og biologi
3. Specialpædagogisk bistand til elever med sprog- eller talevanskeligheder

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 87-503-3411-5