37.13
UNDERVISNINGSVEJLEDNING
FOR FOLKESKOLEN **UDKAST**
10

Fremmedsprog 1974

FOLKESKOLENS LÆSEPLANSUDVALG

Folkeskolens læseplansudvalg

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

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

UNDERVISNINGSVEJLEDNING FOR FOLKESKOLEN - UDKAST 10

Fremmedsprog

1974

FOLKESKOLENS LÆSEPLANSUDVALG

I KOMMISSION HOS LÆRERFORENINGERNES MATERIALEUDVALG

FORORD

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

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

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

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

Vejledningen er udarbejdet af læseplansudvalgets fagudvalg nr. 7, der har haft følgende sammensætning:

Overlærer Else Byrith, Århus, formand

Professor Poul Steller, Danmarks Lærerhøjskole

Skoleinspektør Karl Erik Jørgensen, København

Fagkonsulent Asger Byrnak, direktoratet for folkeskolen, folkeoplysning, seminarier m. v., sekretær.

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

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

Folkeskolens Læseplansudvalg,

juni 1974.

Hans Jensen

I N D H O L D

Engelsk, tysk og fransk behandles i kapitlerne 1–5.
Latin er behandlet i kap. 6.

1. **Formål** 7
1.1. Bemærkninger til formålet 7

2. **Placering i folkeskolen** 8
2.1. Almindelige bemærkninger 8
2.2. Placering i skoleforløbet 8
2.2.1. Engelsk 8
2.2.2. Tysk 8
2.2.3. Fransk 9
2.2.4. Andre sprog 9
2.3. Placering på ugeskemaet 9
2.3.1. Almindelige bemærkninger 9
2.3.2. Sideløbende kurser 9
2.3.3. Støtte- og specialundervisning 9

3. **Sprogundervisningens første fase** 11
3.1. Almindelige bemærkninger 11
3.2. Særlige funktioner og øvelser 14
3.2.1. Almindelige bemærkninger 14
3.2.2. Fonetiske øvelser 14
3.2.3. Grammatiske øvelser 15
3.2.4. Leksikalske øvelser 16
3.3. Udvælgelse af emner og stof 17
3.4. Deletimers indhold 17

4. **Sprogundervisningens anden fase** 18
4.1. Almindelige bemærkninger 18
4.2. Elevdifferentiering/undervisningsdifferentiering 18
4.2.1. Almindelig beskrivelse 18
4.2.2. M-kursus 19
4.2.2.1. Beskrivelse af kursets indhold og omfang 19
4.2.2.2. Bemærkninger til beskrivelsen 19
4.2.3. S-kursus 20

4.2.3.1. Beskrivelse af kursets indhold og omfang 20
4.2.3.2. Bemærkninger til beskrivelsen 20
4.3. Sprogundervisningens funktioner og organisation 20
4.3.1. Almindelige bemærkninger 20
4.3.2. Lytteøvelser 21
4.3.3. Taleøvelser 21
4.3.4. Læsning 23
4.3.5. Skriftligt arbejde 26
4.3.6. Grammatik 26
4.3.7. Undervisningsdifferentiering i sideløbende kurser 27
4.3.8. Undervisningsdifferentiering i udelte klasser 28
4.3.9. Hjemmearbejde 28

5. **Lokaler og undervisningsmidler** 29
5.1. Lokaleindretning 29
5.2. Samlinger 29
5.3. Andre undervisningsmidler 29

6. **Latin** 31
6.1. Formål 31
6.2. Bemærkninger til formålet 31
6.3. Placering i folkeskolen 31
6.4. Metoder, indhold og omfang 31
6.5. Prøvens form og omfang 32

Formål

1

Formålet med undervisningen er, at eleverne tilegner sig færdighed i at forstå det talte sprog, at tale det, at tilegne sig indholdet af en tekst og skriftligt at benytte sig af det pågældende sprog.

Undervisningen bygger på elevernes aktive medvirken og bidrager til, at eleverne får øgede muligheder for at orientere sig om de dele af verden, hvor det pågældende sprog tales, og dermed opnå et bedre grundlag for mellemfolkelig forståelse.

Endvidere skal undervisningen sigte imod, at eleverne bevarer lysten til at bruge sproget, og at de får interesse for at dygtiggøre sig yderligere inden for de pågældende sprog.

1.1. Bemærkninger til formålet

Fremmedsprogsundervisningen kan og bør navnlig på følgende områder bidrage til opfyldelse af folkeskolens formål:

Den kan give eleverne mulighed for at erhverve sig færdigheder og indsigt, der har en umiddelbar praktisk værdi for den enkelte og for samfundet, idet det tillægges stor betydning, at eleverne tilegner sig et centralt ordforråd, de almindeligste og mest anvendelige sætningsmønstre samt daglige udtryk og vendinger. Endvidere får undervisningen værdi for eleverne gennem deres tilvænning til og forståelse af sprogtilegnelsens arbejdsprincipper og metoder.

Kendskab til fremmedsprog åbner for videre udsyn. Det sætter eleverne i stand til at orientere sig bedre og mere direkte om mennesker i andre lande, deres forudsætninger, følelser, tanker og handlinger, deres samfundsforhold og livsvilkår. Dette bredere oplevelses- og erfaringsgrundlag medvirker til den enkelte elevs alsidige udvikling og fremmer åndsfrihed, tolerance og mellemfolkelig forståelse.

Den betydning, man således må tillægge fremmedsprogsundervisningen, motiverer, at den indtager en naturlig plads i folkeskolens fagkreds.

2 Placering i folkeskolen

2.1. Almindelige bemærkninger

Det voksende internationale samkvem og samarbejde medfører, at fremmedsprogsundervisning får en stærk placering i uddannelsesbilledet, og det føles naturligt, at den har et bredt grundlag i befolkningen og ikke forbeholdes specialister.

Det hører med til et lille sprogområdes vilkår, at det fortrinsvis påhviler det at muliggøre kommunikation med større sprogområder, og det er derfor af betydning, at fremmedsprogsundervisning får en stærk placering i den danske folkeskole.

2.2. Placering i skoleforløbet

2.2.1. Engelsk.

Engelsk er 1. fremmedsprog i folkeskolen, og engelskundervisningen er obligatorisk i hele sit forløb. Den skal påbegyndes i 4. klasse og fortsætte på hvert af folkeskolens efterfølgende klassetrin.

På 8., 9. og 10. klassetrin kan undervisningen gives i to sideløbende kurser af forskelligt omfang.

Det tidlige indførelsestidspunkt og fagets stærke placering som obligatorisk i hele forløbet sikrer engelskundervisningen en længde og en bredde, der sigter mod at gøre Danmark tosproget med engelsk som det sprog, der følger nærmest efter modersmålet.

Denne stærke placering af faget kan motiveres med sprogets betydning som førende verdenssprog og er en naturlig konsekvens af den udvikling, der har fundet sted på dette område her i landet.

2.2.2. Tysk.

Tysk er 2. fremmedsprog i folkeskolen. Tyskundervisningen påbegyndes i 7. klasse og er obligatorisk på dette klassetrin. På 8., 9. og 10. klassetrin er det tilbudsfag, og undervisningen kan gives i to sideløbende kurser af forskelligt omfang.

Den bredde, tyskundervisningen får ved placering som obligatorisk fag på 7. klassetrin, kan motiveres med Danmarks geografiske beliggenhed som nabo til det tyske sprogområde og med de relativt stærke turist-, handels- og kulturrelationer de to områder imellem.

Fagets placering som tilbudsfag kan desuden motiveres med dets betydning for videregående uddannelser på mange områder.

2.2.3. Fransk.

Fransk kan vælges som 3. fremmedsprog i folkeskolen, da det hører hjemme i rækken af valgfag, der kan tilbydes på 8.–10. klassetrin.

Ud fra det helhedssyn på fremmedsprogene, der ligger til grund for beskrivelsen i dette faghæfte, må man tilråde en prioritering, hvorefter folkeskolens elever tilbydes franskundervisning på 9. og 10. klassetrin.

Med et to-årigt forløb får franskundervisningen en styrkelse i forhold til sin tidligere stilling, og denne styrkelse er motiveret ved sprogets betydning i europæisk samarbejde og kultur.

2.2.4. Andre sprog.

Efter loven vil man kunne tilbyde andre sprog som valgfag, hvis stedlige muligheder og ønsker taler herfor. Latin har her en særstilling, både med hensyn til videreuddannelse og til visse erhverv. (Se det særlige afsnit om latin).

Sprog, der ellers kan komme i betragtning, er f. eks. russisk, italiensk, spansk, eventuelt esperanto.

Man bør dog under rådgivningen vedrørende valg af sprog gøre den enkelte elev opmærksom på de vanskeligheder af forskellig art og den mulige mindre brugsværdi, der kan være forbundet med mere specielle valg på dette område.

Med hensyn til norsk og svensk: se Undervisningsvejledning i dansk.

2.3. Placering på ugeskemaet

2.3.1. Almindelige bemærkninger.

Timetætheden er af overordentlig stor betydning for udbyttet af sprogundervisningen, og det gælder i særlig grad begynderundervisningen. Samtalefærdighed kræver daglig træning, hvis virkelig effekt skal opnås. Derimod spiller lektionslængden en mindre rolle end hyppigheden. En modulordning med flere, men kortere tidsenheder til sprogundervisningen, er at foretrække, hvor en sådan organisation er mulig, frem for få lektionslængder à 50 minutter.

Ved fordelingen af sprogtimerne bør man også være opmærksom på, at det giver en bedre effekt i sprogundervisningen, når timerne i et sprog er jævnt fordelt over ugens skoledage. Sammenkobling af timer med deraf følgende lange intervaller har ugunstig virkning.

2.3.2. Sideløbende kurser.

Hvor undervisningen gives i to sideløbende kurser, må det tilrådes, at et klassetrins kurser får samme placering på skemaet. Det vil lette holddannelsen og overgangsmulighederne, og det vil øge mulighederne for opfyldelse af ønske om valgfag.

I kommuner, hvor man underviser i sammenholdte klasser vil man få tildelt samme antal lærerlønttimer, som hvis man på det pågældende klassetrin havde undervist i sideløbende kurser. Eventuelt overskydende timer vil kunne udnyttes til støtteundervisning.

2.3.3. Støtte- og specialundervisning.

Sproglæreren må dels i forvejen være orienteret om, dels i sin undervisning være opmærksom på, om der blandt eleverne skulle være nogle med handicap af en eller anden art, som kan vanskeliggøre sprogindlæringen.

Er dette tilfældet, må han i tilrettelæggelsen af undervisningen søge at tage hensyn hertil og i tilfælde, hvor det skønnes nødvendigt, søge bistand hos særlig sagkundskab på det pågældende område, så der kan tages stilling til, om der kræves særlige metoder eller særligt materiale, om der bør gives støtte- eller specialundervisning, eller om der måske kan blive tale om foranstaltninger, der må klares uden for folkeskolens område.

Det må anses for rimeligt, at støtte- og specialundervising i første række må komme eleverne til gode i de obligatoriske fag, ikke alene, fordi eleverne har pligt til at deltage i denne undervisning uanset interesse og forudsætninger, men også, fordi disse fag i prioriteringen er tillagt særlig vægt.

Af fremmedsprogene er to obligatoriske, nemlig engelsk og tysk. Tysk er dog kun obligatorisk i indførelsesåret, 7. klassetrin. Dette korte obligatoriske forløb kan næppe i almindelighed motivere egentlig specialundervisning og heller ikke støtteundervisning i større omfang.

Anderledes forholder det sig med engelsk, der får et obligatorisk forløb på 6 år (7 år, hvis 10. klasse medregnes). På grund af den betydning, engelskundervisningen herved tillægges, og af hensyn til elever med svage forudsætninger for sprogtilegnelse bør dette sprog medtages ved tildeling af timer til støtte- og specialundervisning.

For sprogligt meget svage elever vil det under visse forhold være en fordel at kunne opnå dispensation for den obligatoriske fremmedsprogsundervisning. Om dette – som for hele dette afsnit – kan henvises til undervisningsministeriets cirkulære af maj 1974.

3 Sprogundervisningens første fase

3.1. Almindelige bemærkninger

Sprogundervisningen har ændret sig efter 2. verdenskrig som en konsekvens af udviklingen i de mellemfolkelige relationer, af videnskabelig forskning og pædagogiske forsøg og af indførelsen af elektroniske hjælpemidler.

Tidligere brugte man fortrinsvis tekstlæsning som grundlag for undervisningen og trænede eleverne i tekstforståelse og i at udtrykke sig mundtligt og skriftligt gennem sammenligning med og oversættelse til og fra modersmålet. Den samlende betegnelse for denne form for undervisning er »den indirekte metode«, fordi indlæringen i stor udstrækning foregår via modersmålet.

Nyere metoder, der ofte samles under betegnelsen »den direkte metode«, søger at undgå brug af modersmålet i fremmedsprogsundervisningen, altså at lave en etsprogsundervisning, byggende på de principper, der ligger til grund, når små børn lærer at forstå og at tale deres modersmål. Man vil have eleverne til at reagere umiddelbart på sproget, og man fremhæver derfor situationens betydning i undervisningen. Sproget skal indgå som et naturligt led i en levende situation. Man prøver at skabe et engelsk »miljø« i klassen i engelsktimen, et tysk i tysktimen osv.

Tendensen mod den sidst beskrevne undervisningsform er ret klar, og den skyldes også et ændret mål for fremmedsprogsundervisningen. Man kan beskrive dette ny mål med næsten samme ord som det tidligere, men ordene har ændret rækkefølge og prioritet. Det hedder nu: **lytte – tale – læse – skrive.**

Formålet er, at eleverne tilegner sig et brugssprog. Sproget skal være et meddelelses- og et kommunikationsmiddel af praktisk værdi. Vægten bør i denne fase først og fremmest lægges på den mundtlige sprogfærdighed, og derfor står ordene **lytte** og **tale** først. Ordet **lytte** betegner fortrinsvis noget receptivt, **tale** noget produktivt, ligesom ordene **læse** og **skrive** fortrinsvis betegner noget henholdsvis receptivt og produktivt.

Der kan anføres både fordele og mangler ved begge de nævnte sæt metoder. Derfor kan ingen af dem anses for tilstrækkelig alene og i den rene form. Man må stadig søge at have overensstemmelse mellem det fastsatte mål, den anvendte metode og den aktuelle øvelse. Et

forekommer dog sikkert. Det er af stor værdi, at eleverne får lejlighed til at høre så meget som muligt af det talte fremmedsprog og blive trænet i forståelse af det, og at de får udstrakt mulighed for øvelse i selv at udtrykke sig mundtligt på fremmedsproget.

Det anbefales, at man i begynderundervisningn arbejder med lytte-, tale- og evt. skriveøvelser, fortrinsvis uden brug af lærebog, med støtte af lydbånd, sange, ting, illustrationsmateriale, overheadprojektor, dias, billedbånd, flonellograf, flipover og selvfølgelig tavle og kridt. UV-midlerne bør være til rådighed i lokaler, der benyttes til begynderundervisning i sprog.

Det er fra starten vigtigt, at eleverne vænnes til at lytte til og derefter at imitere den fremmede udtale. De specifikke lyde bør indøves grundigt. Intonation og sprogrytme læres bedst gennem imitation. (Se i øvrigt 3.2.2.).

Eleverne bør helt fra starten kunne opleve sproget som et meddelelsesmiddel. De bør derfor så tidligt som muligt opøves i at stille og besvare spørgsmål og i at bruge sproget i enkle situationer, f. eks. ved dramatisering. Man bør sigte mod indøvelse af et centralt og virkelig aktivt ordforråd fra det almindelige talesprog med lette sætningsmønstre i et situationsprog.

Efter nogle måneders forløb (afhængigt af klassetrinet for indførelsen af det pågældende sprog) kan det være hensigtsmæssigt at inddrage noget læsestof, eventuelt en lærebog, i arbejdet, men de mundtlige øvelser bør stadig indtage en dominerende plads.

Læseøvelserne og de skriftlige øvelser har på begyndertrinet den vigtige opgave at understøtte de mundtlige øvelser ved udvidelse og fæstnelse af ordforråd og lette sætningsmønstre.

På dette trin bør der ved siden af læseøvelserne forekomme oplæsningøvelser, så eleverne bliver fortrolige med ordenes skriftbillede og lærer at gå fra det talte sprog til skriftsproget og omvendt. Der er grund til at understrege, at oplæsningsøvelser bør være direkte øvelser med kun dette formål. De bør ikke samtidig skulle tjene til en orientering i stofindhold.

De skriftlige øvelser bør være lette, kortvarige og hyppige og på dette trin hovedsagelig sigte mod fæstnelse af ord, daglige udtryk og vendinger samt lette sætningsmønstre.

Henimod slutningen af indførelsesåret bør eleverne have lejlighed til at forsøge at læse meget lette tekster på egen hånd, så de også på dette trin vænnes til læsning.

Om indholdet af disse tekster skal følgende anføres: De første tekster, det være sig trykte tekster eller bånd, som eleverne præsenteres for, når de tager fat på et fremmedsprog, kan ikke have så meget indhold, at man kan regne med ved hjælp af dette alene at fange elevernes interesse.

Eleverne behøver imidlertid ikke en sådan motivation på de allerførste trin, idet sproget i sig selv er et nyt og interessant emne.

Efterhånden som sprogbeherskelsen skrider frem, er det imidlertid af største vigtighed, at teksternes indhold interesserer eleverne. Først og fremmest må de svare til elevernes alderstrin, dvs. være hverken for barnlige eller for »voksne« med hensyn til emne eller synsvinkel, og de må i det store og hele beskæftige sig med emner, der hører dagliglivet til. En

stor del af dem kan derfor passende være dialoger, der vedrører daglige situationer i skole, hjem osv. (se 3.3.).

Endvidere må teksterne rumme udtryk, som bruges i typiske kommunikationssituationer: hvordan man opfordrer til at foretage sig noget, hvordan man fortæller, hvad man har oplevet, hvordan man spørger om vej, hvordan man hilser, hvordan man siger tak for noget, hvordan man siger undskyld, og så videre. Den ret stærke betoning af denne side udelukker imidlertid ikke, at dialogerne og småhistorierne er aktuelle, af almenmenneskelig interesse, og at de beskriver karakteristiske træk ved de lande (kulturer), hvor pågældende sprog tales.

Der må i første fase lægges vægt på, at de anvendte tekster er holdt i et enkelt sprog, der er lig med talesproget eller ligger dette meget nær. Det er næppe tilrådeligt at indføre ubearbejdede litterære tekster eller fagtekster i første fase, og poesien kan kun repræsenteres ved lette sange og for engelsks vedkommende ved *nursery rhymes*. (Disse sidste er et udmærket middel til indøvelse af engelsk sætningsrytme og intonation).

Allerede et par måneder efter, at eleverne har lært at læse fremmedsproget, kan der anvendes ekstensiv læsning af mindre historier (hæfter). Disse må selvsagt være holdt i et meget let sprog og af indhold være af interesse for børnene.

For engelskundervisningens vedkommende vil 1. fase komme til at strække sig over flere skoleår, og overgangen til 2. fase vil derfor blive mere glidende og langstrakt end for de andre fremmedsprog.

Læseøvelserne og de skriftlige øvelser bør derfor gradvis indtage en noget større plads i undervisningen, og de bør ligeledes gradvis stille større krav til elevernes selvstændige og aktive indsats.

Den længere varighed af det udelte forløb betyder også, at man her må lægge større vægt på at søge en undervisningsdifferentiering iværksat og gjort effektiv (se herom senere).

En individualiseret undervisningsform med godt udbytte er måske på grund af den nødvendige stærke vekselvirkning mellem lærer og elev vanskeligere at gennemføre i sprogene end i mange andre fag.

Den kan sikkert praktiseres ved læseøvelser og skriftlige øvelser, når det rette og tilstrækkelige, individualiserede undervisningsmateriale er for hånden, men der bliver vanskelighed ved lytte- og samtaleøvelserne, der er af så afgørende betydning og derfor bør omfatte en meget stor del af sprogundervisningen.

Vanskelighederne kan i nogen grad imødegås, hvor man disponerer over et fuldt udbygget indlæringsstudie (se side 29) og lærere, der er uddannet i dets brug, men også kun i nogen grad. Den levende kontakt og vekselvirkning mellem lærer og elev kan vanskeligt undværes i sprogundervisingen.

En anden mulighed er inddeling af eleverne i hold eller grupper. Den bør nok kun forekomme periodevis. En for fast og langvarig opdeling efter standpunkt kan medføre, at man med forstørret virkning overfører elevdifferentieringens problematik til klasseværelset.

Meget kan dog opnås ved graduering af spørgsmålenes sværhedsgrad og kravet til besvarelsen efter den enkelte elevs forudsætninger.

3.2. Særlige funktioner og øvelser

3.2.1. Almindelige bemærkninger.

Det er af største betydning, at sprogets tre planer: det fonetiske, det grammatiske og det leksikalske, ikke skilles ad i **undervisningen** i sproget. Når der her skal siges noget om hvert af disse planer for sig, er det derfor kun for den overskuelige fremstillings skyld.

3.2.2. Fonetiske øvelser.

Det antal elementer, man på dette område må kræve, at elevene skal beherske, er ikke særlig stort. En acceptabel udtale kan derfor af flertallet af eleverne læres på nogle få måneder (med en acceptabel udtale menes her en udtale, der umiddelbart forstås af folk, der har det pågældende sprog som modersmål).

Det er meget vigtigt, at eleverne fornemmer, at fremmedsproget har sit eget fonetiske mønster, dvs. et bestemt antal fonemer (vokaler og konsonanter), der lader sig kombinere på bestemte måder – og kun på disse –, og at fremmedsproget har et karakteristisk intonations- og tryksystem, der bl. a. udtrykker den talendes holdning til den/dem, han taler med, og til det, han taler om.

Ud fra en undervisningssynsvinkel er der særlig to sider af dette, der har interesse:

1) eleverne skal lære at udtale en del lyde og kombinationer af lyde samt enkelte intonationsmønstre, der ikke findes i dansk, dvs. de skal lære at gøre noget, de ikke har prøvet før;

2) eleverne skal lære at undlade at bruge danske fonemer og at overføre danske intonationsmønstre til det fremmede sprog, dvs. de skal forstå, at der er visse ting, man ikke »må« gøre på det fremmede sprog, idet det derved bliver uforståeligt (eller vanskeligt forståeligt) for dem, der har det pågældende sprog som modersmål.

Der er ingen tvivl om, at langt det meste af et fremmedsprogs fonetiske side læres bedst (dvs. hurtigst og sikrest) ved, at eleverne direkte efterligner, hvad de hører (fra læreren eller fra et bånd). Det er af største vigtighed, at eleverne altid hører de fremmede lyde i kombination med andre, dvs. at de lærer lydsystemet at kende, som det præsenterer sig i større sproglige helheder, helst hele sætninger (jfr. gestaltpsykologien). Indlæring af udtale må ske i nøje forbindelse med den øvrige indlæring, så problemerne behandles, efterhånden som de opstår – og i en meningsfuld sammenhæng. Der skal lægges lige så stor vægt (i begyndelsen endda **større**) på intonation og rytme som på de enkelte fonemer. Grundmetoden må være imitation, hvor der kun gives anvisninger i meget begrænset omfang. Intonation læres i almindelighed bedst gennem en sådan direkte efterligning. Metoden må da være, at eleverne straks fra første time efterligner de sætninger, de hører. Fejludtale af enkeltlyde og lydkombinationer må så rettes hos de enkelte elever, og her kommer lærerens artikulatoriske viden ind som en nødvendig forudsætning for en effektiv korrigeren.

I almindelighed kan man sige, at en fremmedsprogsundervisning, hvor bogen i de første måneder slet ikke benyttes eller holdes i baggrunden, vil give de bedste muligheder for, at eleverne tilegner sig en god udtale. Skriftbilledet påvirker næsten uvægerligt udtalen i retning af at

gøre den danskpræget (man har f. eks. erfaret, at det engelske /r/ langt lettere tilegnes, når eleverne ikke ved, at det er et **r**, de skal udtale, dvs. når de ikke ser det trykt eller skrevet samtidig med, at de hører det).

Til støtte for lydindlæringen kan benyttes **lydskrift**. Om effektiviteten af dette undervisningsmiddel er der divergerende meninger. I vore dage, hvor båndoptageren må betragtes som standardudstyr i ethvert sprogundervisningslokale, er lydskriften af langt mindre betydning end tidligere, og i almindelighed kan det siges, at de gunstige og de ugunstige virkninger af lydskriften i begynderundervisningen af børn nok nogenlunde neutraliserer hinanden. De gunstige virkninger kan i korthed siges at være: 1) den nøjagtige udtale gøres eleverne bevidst, hvad der især har interesse ved rettelsen af forkerte udtaler; 2) eleverne kan uafhængigt af lærer eller båndoptager finde ud af et ords udtale ved hjælp af ordbog. De ugunstige virkninger er følgende: 1) lydskriftbilledet er et forstyrrende element ved retskriftindlæringen; 2) brugen af lydskrift i undervisningen får eleverne til at koncentrere sig om de enkelte lyde, de enkelte stavelser og de enkelte ord, og sætningens fonetiske helhed tabes af syne, hvad der især går ud over intonationen; udtalen bliver da karakteriseret ved, at enkelthederne er korrekte, men helheden forkert, dvs. der tales med stærk fremmed accent, hvad der ofte er en hindring for kommunikationen.

Lydskrift bør sikkert ikke anvendes i den første begynderundervisning (det første års tid), men først indføres andet eller tredje år. Når lydskriften indføres, bør eleverne nøje have forklaret dens principper, og det bør sikres, at de bliver så fortrolige med den, at de uden vanskeligheder kan slå et ord op i en ordbog og læse sig til, hvordan det udtales.

Ovenstående må ses som et led i en generel advarsel mod på et for tidligt stade at gøre eleverne alt for sprogbevidste. Dette vil nemlig hos flertallet af eleverne være en ikke ringe hindring for erhvervelsen af et flydende talesprog. Man kunne generelt sige, at mens sprogindlæringen i ældre tid (hvor hovedformålet var at lære at læse og skrive sproget) altid anskuedes ud fra princippet: først reglen, så anvendelsen og eksemplet, dvs. en bevægelse fra teori til praksis, er man i nyere tid (hvor vægten lægges på det talte sprog) tilbøjelig til at se omvendt på det: få eleverne til at gøre noget (dvs. sige noget) og så langsomt lade dem gøre sig bevidst, hvad de gør.

Dette sidste hovedprincip, der altså her har været anvendt på den fonetiske side af sproget, gælder i allerhøjeste grad også for, hvad der skal indlæres på **det grammatiske plan.**

3.2.4. Grammatiske øvelser.

Flertallet af eleverne lærer fremmedsprogets grammatiske regler mest effektivt ubevidst, altså på samme måde som de i sin tid lærte modersmålets: de hører sproget talt, og idet de efterligner, hvad de har hørt, danner eleverne sig efterhånden ubevidst eller halvbevidst deres egen »grammatik«. Denne »grammatik« er i de fleste tilfælde ikke »korrekt« til at begynde med, men bliver efterhånden mere og mere korrekt. Dette betyder ikke, at der her plæderes for en fremmedsprogsundervisning, hvor eleverne ikke rettes, tværtimod, det er netop gen-

nem rettelserne, elevernes egen »grammatik« efterhånden korrigeres, men rettelserne har kun ringe effektivitet, hvis de sker under stadig henvisning til udtrykkeligt formulerede regler. Eleverne vil nemlig da tvinges til at tænke på disse i stedet for at koncentrere sig om det, de gerne vil udtrykke. Det vil heller ikke sige, at en »grammatikløs« undervisning anbefales, tværtimod må hele undervisningen nøje planlægges, så at de grammatiske mønstre præsenteres i en rækkefølge, der imødekommer følgende krav: 1) det enkle skal komme før det komplicerede, 2) det almindelige skal komme før det sjældne og 3) det, der ligner modersmålet, skal komme før det, der adskiller sig derfra. Ordenen af disse krav er en prioriteringsorden, og det er indlysende, at det sidste krav ikke altid kan efterleves i praksis og ofte vil komme i strid med de to første.

I øvrigt må det siges, at grammatikundervisningen spiller en lidt forskellig rolle i engelsk, tysk og fransk. I engelskundervisningen er det nok mest formålstjenligt at vente temmelig længe med at indføre formulerede grammatiske regler, hvorimod man i tysk- og franskundervisningen nok er nødt til at indføre en del ret tidligt i undervisningsforløbet. Dette kan begrundes dels i den forskel i struktur, der er mellem engelsk på den ene side og tysk og fransk på den anden, dels i, at eleverne er ældre og har større erfaring i sprogtilegnelse, når de tager fat på tysk og fransk. Brug af en egentlig grammatikbog må dog frarådes i hele første fase. I øvrigt henvises til 4.3.6.

Medens man i det store og hele kan sige, at eleverne bliver »færdiguddannet«, hvad angår det fonetiske plan, i løbet af det første års undervisning, gælder dette langt fra for det grammatiske plan og i endnu mindre grad for det **leksikalske plan.**

3.2.4. Leksikalske øvelser.

Dette område er rent bogstaveligt uendeligt, og kun den mest centrale del af det kan man gøre sig håb om, at eleverne skal kunne nå at lære i løbet af deres skoletid. Det skal her stærkt fremhæves, at »nye ord« læres bedst i sammenhæng med andre (kendte) ord og ved, at de anvendes i situationer, hvoraf deres betydning fremgår, og der skal kraftigt advares mod »gloseoverhøring« som et middel til indlæring. Gloseoverhøring, hvor læreren nævner et dansk ord, og hvor eleven skal nævne det »tilsvarende« ord på engelsk, tysk eller fransk, giver næsten uundgåeligt eleven den helt forkerte forestilling, at der til hvert dansk ord svarer et engelsk, tysk og fransk ord med nøjagtig samme betydning. Gloseoverhøring er at betragte som et led i den pædagogik, der tvinger eleverne til at oversætte fra modersmålet, når de taler fremmedsproget.

I denne forbindelse skal der her også advares imod en udstrakt brug af oversættelse i undervisningen. En udstrakt anvendelse af oversættelse fra fremmedsproget til dansk er ikke nogen økonomisk anvendelse af undervisningstiden, og oversættelse fra modersmålet til fremmedsproget er i almindelighed en alt for vanskelig opgave at stille eleverne over for i første fase og er kun i meget ringe grad medvirkende til at indlære sproget. Gennemtvinges en sådan undervisningsform i udstrakt grad, tvinges eleverne væk fra et umiddelbart forhold til fremmedsproget.

3.3. Udvælgelse af emner og stof

Det tilrådes, at man efter parlørprincippet bygger undervisningen op omkring emner eller situationer, således at eleverne trænes i aktiv beherskelse af det ordforråd og de vendinger, der naturligt danner grundlag for behandling af pågældende emne eller situation.

Af emner, der egner sig, kan eksempelvis nævnes: skolen, hjemmet, tallene, klokken, farverne, vejret, påklædning, kalenderordene.

Af situationer kan eksempelvis nævnes: ved morgenbordet, telefonsamtale, på sportspladsen, det begynder at regne, hos boghandleren, jeg besøger en ven, vi går i biografen, jeg vælger en grammofonplade.

Ofte kan det være en fordel i forvejen at få forslag til emner fra eleverne og drøfte, om de muligvis kan medbringe eller fremstille ting (evt. i form af legetøj) eller illustrationsmateriale, der kan konkretisere eller anskueliggøre ord og handling, f. eks. legetøjstelefon, biografplakat, tegninger på tavlen, transparenter til overheadprojektoren.

Hvis man således inddrager eleverne, får man også større sikkerhed for, at emnevalget korrigeres og bedre kommer til at svare til elevernes udviklingstrin, i interesser som i sproglig formåen.

3.4. Deletimers indhold

Eventuelle deletimer bør tillægges selvstændig værdi. Man bør i disse timer navnlig lægge vægt på aktiviteter, der med større udbytte lader sig praktisere med det mindre hold, medens man i fællestimerne lægger vægt på de aktiviteter, hvor holdstørrelsen er mindre afgørende. Det betyder, at f. eks. samtaleøvelser, dramatisering og andre mundtlige øvelser bør have en meget stor del af tiden i en deletime, medens stillelæsningsøvelser, strukturøvelser og skriftlige øvelser kan finde sted i fællestimer.

Det må således frarådes, at man ved tilrettelæggelsen af timernes indhold betragter deletimer som forberedelse til fællestimer. Dette indebærer måske, at man ikke »slavisk« kan følge et lærebogssystem, men må disponere friere.

Deletimernes værdi vil uden tvivl have sammenhæng med, i hvor høj grad det lykkes at udnytte dem som anført.

4 Undervisningens anden fase

4.1. Almindelige bemærkninger

Der er ingen markeret grænse mellem sprogundervisningens 1. og 2. fase, og man kan derfor heller ikke sige bestemt, hvornår den ene hører op, og den anden begynder. Sprogundervisningens længere eller kortere forløb i skolebilledet og dens intensitet vil også have indflydelse på spørgsmålet, og forholdet vil derfor også være forskelligt for engelsk-, tysk- og franskundervisningen.

Omstående er beskrevet, hvorledes 1. fase må have et længere forløb i undervisningen i engelsk end i de andre sprog.

Forskellen mellem de to faser består metodisk i en glidende ændring i vægtfordelingen mellem fagets forskellige discipliner og i de større krav til eleverne. Organisatorisk giver skiftet sig til kende ved, at undervisningen i engelsk og tysk kan gives i to sideløbende kurser af forskelligt omfang efter 7. klassetrin, men den kan også fortsat gives i udelte klasser. Den endelige afgørelse af organisationsformen ligger hos de stedlige skolemyndigheder efter udtalelse og indstilling fra pågældende lærerråd (fælleslærerråd), men tilbydes der undervisning i to sideløbende kurser, er det eleven og dennes forældre, der efter skolens rådgivning vælger mellem de to tilbud, nøjagtig som det er tilfældet ved de forskellige valgfag.

Overflytning fra et kursus til et andet skal kunne finde sted efter skolens rådgivning og elevens ønske, almindeligvis i forbindelse med et skoleårs afslutning.

4.2. Elevdifferentiering/ undervisningsdifferentiering

4.2.1. Almindelig beskrivelse.

Dette, at eleverne deler sig efter interesse- og styrkeområder i forskellige klasser, benævnes almindeligvis elevdifferentiering, medens en tilrettelæggelse af undervisningen, således at den tilpasses forskellige elevers forskellige behov, benævnes undervisningsdifferentiering.

Fordelen ved elevdifferentiering er, at der ofte på denne måde dannes forholdsvis homogene klasser, hvilket simplificerer lærerens tilrettelæggelse af undervisningen og hans instruktioner og støtte til eleverne i timerne, således at et større arbejde kan sættes ind på de enkelte opgaver og elevernes faglige udbytte derfor blive større.

Der hersker blandt sprogpædagoger uenighed om, hvorvidt en elevdifferentiering bør finde sted omkring ved den tid, hvor den egentlige begynderundervisning nærmer sig sin afslutning. Men de fleste mener, at en elevdifferentiering er nødvendig.

Hvis eleverne holdes sammen i fremmedsprogstimerne hele skoleforløbet igennem, vil dette på grund af store elevforskelle i klassen stille meget store krav til lærerens evne til at lægge undervisningsdifferentiering til rette, og man må på indeværende tidspunkt se i øjnene, at der ikke findes undervisningsmateriale, der egner sig til en så vidtgående undervisningsdifferentiering, som dette ville kræve.

Dette materiale må først udtænkes, fremstilles og afprøves, og lærerne må gøres fortrolig med brugen af det, ligesom der ved faglig-pædagogisk forskning og pædagogisk udviklingsarbejde må udformes og afprøves en ny sprogpædagogik, væsensforskellig fra den, der almindeligvis anvendes i den traditionelle klasseundervisning.

I et par afsnit senere i dette hæfte vil disse forhold få en lidt mere udførlig omtale. Først skal dog de to sideløbende kursers indhold og omfang beskrives, idet M-kursus og S-kursus står for kursus af henholdsvis mindre og størreomfang.

4.2.2. M-kursus.

4.2.21. Beskrivelse af kursets indhold og omfang.

Undervisningen bør sigte mod, at eleverne erhverver sig færdighed i at forstå det talte fremmedsprog og i mundtligt at udtrykke sig forståeligt i enkle sætninger, således at de har mulighed for at klare sig i dagligdags samtalesituationer.

Det bør endvidere tilstræbes, at eleverne – alt efter deres individuelle forudsætninger – opnår færdighed i ved læsning at tilegne sig det væsentligste af indholdet i lettere trykte tekster.

Det bør tilstræbes, at de opnår færdighed i at meddele sig skriftligt i kortfattede, enkle formuleringer.

4.2.2.2. Bemærkninger til beskrivelsen.

Med ovenstående delmålsbeskrivelse sigtes der med undervisningen på dette kursus i første række mod det talte sprog, et funktionelt sprog, et brugssprog.

Eleverne bør have mulighed for at erhverve sig et redskab, der først og fremmest er funktionsdygtigt. Det skal sætte dem i stand til at kunne modtage en mundtlig meddelelse og til at kunne meddele sig mundtligt. Dette brugssprog kan så raffineres mere eller mindre efter den enkeltes behov og forudsætninger.

Mange vil sikkert have interesse for en sådan »praktisk« sprogundervisning, der kan sætte dem i stand til at klare sig i dagligdags samtalesituationer og i turist- eller handelsforhold, til at få udbytte af grammofon, radio eller fjernsyn, og som kan give dem større orienteringsmulighed.

Et mindre, virkelig aktivt ordforråd må tillægges stor betydning, og et krav fra 1.000 til 2.000 ord må anses for passende mål for undervisningen i engelsk. For de andre sprog må kravet til ordforråd ansættes i forhold til deres kortere undervisningsforløb.

Større individuelle forskelle i interesser og forudsætninger vil sikkert gøre sig

gældende ved tekstlæsning og ved skriftligt arbejde.

Disse sidstnævnte aktiviteter bør indgå i undervisningen for alle deltagende elever som nødvendig støtte for de mundtlige øvelser, men for elever, der har interesse og forudsætning derfor, bør de også have selvstændig værdi, således at disse elever bliver i stand til ved hjælp af ordbog at tilegne sig det væsentlige af indholdet i lettere, bearbejdede tekster og skriftligt at udtrykke sig forståeligt på fremmedsproget.

4.2.3. S-kursus.

4.2.3.1. Beskrivelse af kursets indhold og omfang.

Undervisningen bør sigte mod, at eleverne erhverver sig færdighed i at forstå det talte fremmedsprog, mundtligt at udtrykke sig i en nuanceret sproglig form og med et relativ fyldigt ordforråd, at tilegne sig indholdet af tekster af passende sværhedsgrad, skriftligt at udtrykke sig i sammenhæng, med et forholdsvis fyldigt ordforråd og med god sikkerhed i den sproglige udformning.

4.2.3.2. Bemærkninger til beskrivelsen.

Med ovenstående delmålsbeskrivelse sigtes mod færdighed inden for alle fire grundlæggende færdigheder i fremmedsprogsundervisningen.

Færdighed i at forstå det talte fremmedsprog og i selv at udtrykke sig mundtligt på fremmedsproget må have 1. prioritet, og et aktivt ordforråd på 2.000 til 3.000 ord må anses som et passende mål for engelskundervisningen. For de andre sprog må det ansættes i forhold til deres kortere undervisningsforløb. På dette kursus må man stile mod en i det væsentlige rigtig sproglig udformning.

Færdighed i at tilegne sig indholdet af tekster af passende sværhedsgrad bør også prioriteres som væsentlig.

Som eksempel på, hvad der på dette kursus må anses for »passende sværhedsgrad« kan nævnes:

Engelsk: Sommerset Maugham: The Verger. Agatha Christie: Ten Little Niggers. Ernest Hemingway: A Farewell to Arms. The Old Man and the Sea.

Tysk: Wolfgang Borchert: Nachts schlafen die Ratten doch. Heinrich Böll: Das Brot der frühen Jahre. Anne Frank: Das Tagebuch der Anne Frank.
Susanne Ehmcke: Anne Mone. Die Geschichte eines kleinen Mädchens.

Fransk: Eleverne vil almindeligvis være i stand til ved hjælp af ordbog at tilegne sig det væsentlige af indholdet i lettere, bearbejdede tekster.

På dette kursus bør eleverne opøves i virkelig nærlæsning af en tekst og i forståelse af dens sproglige opbygning.

Det skriftlige arbejde bør i første række støtte de øvrige færdigheder, men elever med interesse og forudsætninger derfor bør have mulighed for at tilegne sig færdigheder inden for dette område i et omfang som nævnt i indholdsbeskrivelsen.

4.3. Sprogundervisningens funktioner og organisation

4.3.1. Almindelige bemærkninger.

Et sprog er en enhed, forstået på den måde, at nok kan man tale om forskellige discipliner og forskellige færdigheder inden for sprogundervisningen, og disse kan også i nogen grad behandles

eller øves isoleret, men de vil samtidig gribe ind i andre discipliner og færdigheder. De er så nært beslægtede, at de ofte føles som forskellige sider af samme sag, støttende hinanden og førende mod samme hovedmål.

Det er en sproglærers opgave i sin undervisning at forene alsidighed med systematik, variation med gentagelse, sproglig tolerance med faste normer, at udvælge eller kombinere metoder og at tilmåle vægtfordelingen inden for sprogundervisningens forskellige områder, alt under ansvar over for det fastsatte mål.

Her skal derfor kun beskrives visse funktioner eller øvelser, der bør indgå i arbejdet i ugens sprogtimer.

4.3.2. Lytteøvelser.

Det er nødvendigt her at understrege betydningen af, at eleverne ofte får lejlighed til at lytte til fremmedsproget, og at det tilstræbes, at de lærer at lytte aktivt. Formålet med lytteøvelsen bør således stå klart for dem, og den bør efterfølges af kontrol med resultatet.

Lytteøvelserne kan indordnes under følgende hovedgrupper:

a. Lytteøvelser, der har til formål at træne eleverne i at opfatte fremmedsproget i dets lydlige fremtræden: sprogets melodi og rytme, vokalernes klangfarve og længde og konsonanternes karakteristika o. a. (herunder også vigtige nuanceforskelle imellem nært beslægtede lyde). Se: 3.2.2.

b. Lytteøvelser, der har til formål at træne eleverne i at forstå indholdet af det, de hører. Kontrollen kan her være mundtlig eller skriftlig og kan f. eks. bestå i, at eleverne gengiver de – efter deres mening – vigtigste elementer i det hørte: enkelte ord og ordforbindelser eller hele sammenhængende udtryk og sætninger. Lærerens opgave må så være at rette og koordinere elevernes bidrag, således at en fornyet aflytning og kontrol fører til fremskridt.

c. Lytteøvelser, der har til formål at stimulere eleverne til at udtrykke sig mundtligt, enten ved gentagelse eller gengivelse af det sagte eller ved besvarelse af spørgsmål – i begyndelsen simple ja/nej-spørgsmål eller alternativ-spørgsmål.

Grundlaget for disse øvelser kan være lærerens fortælling eller oplæsning, men eleverne bør også vænnes til andre stemmer end lærerens, og her er lydbånd et godt hjælpemiddel.

Almindeligvis bør lytteøvelserne være ret kortvarige. Eleverne bør ikke ved første lytning følge med i en tekst, men støtte gennem illustrationsmateriale kan være formålstjenlig.

4.3.3. Taleøvelser.

Det er ønskeligt, at eleverne allerede fra første time ikke alene vænnes til at lytte til fremmedsproget, men også prøver selv mundtligt at udtrykke sig på det som beskrevet ovenfor i 4.3.2. Disse funktioner bør ikke senere komme til som særlige aktiviteter, men tværtimod være det grundlag, de øvrige færdigheder gror ud fra.

En vigtig forudsætning for, at eleverne får færdighed i at udtrykke sig mundtligt på fremmedsproget, er, at de tilegner sig et virkelig aktivt ordforråd.

Hvad dette punkt angår, er der imidlertid en forskel mellem engelsk og tysk. Tysk er i højere grad end engelsk karakteriseret ved bøjningsformer. Medens en elev kommer langt i engelsk med hensyn

til aktiv sprogfærdighed, når han kender ordene i deres grundform, må han i tysk lære flere bøjningsformer af samme ord, hvis han vil tale korrekt. Dette forhold indebærer, at tilegnelsen af et aktivt herredømme over et ordforråd i tysk må foregå i et langsommere tempo. Man må give eleverne tid til at få fodfæste inden for et bestemt grammatisk fænomen, før man går videre til det næste. Dette behøver ikke at medføre stivhed i metoden; koncentration om et hovedfænomen udelukker ikke udvidelse af ordforrådet på anden måde, f. eks. inddragning af vigtige ubøjelige »småord«, heller ikke anvendelse af forskellige sætningsformer: hovedsætninger og bisætninger. Men at gå *for* hurtigt frem skaber kun usikkerhed og i det lange løb utilfredshed hos eleverne.

Et aktivt ordforråd opnår man nok bedst, når man tilstræber at gøre undervisningen konkret. Det vil sige, at det bedste grundlag for undervisningen er tingen selv eller en model af den, evt. i legetøjsform. Det næstbedste er en illustration af tingen. Positivt virker det også, hvis det behandlede emne kan gøres situationsbestemt.

På denne måde opnår man bedst et naturligt talesprog, og man kan lettere styre og fæstne det relevante ordforråd, idet man fra et sådant grundlag stadig associerer til de samme ord og sætninger. Vægtavlen er et værdifuldt hjælpemiddel under opbygningen af et fast, aktivt ordforråd.

Taleøvelserne kan også tage deres udgangspunkt i lærerens – evt. senere en elevs – fortælling eller oplæsning på fremmedsproget, fra et lydbånd, en transparent, et lysbillede eller en film. Men man må stadig holde sig for øje ved øvelserne, at deres formål er indøvelse af et aktivt ordforråd, hvilket foruden den systematiske opbygning indebærer gentagelse, ikke blot i næste time, men også i følgende med stadig større mellemrum.

Som udgangspunkt kan man også tage et egnet tekststykke. Man må her påse, at det naturlige talesprog ikke påvirkes for stærkt af skriftsproget, og at eleverne ikke drukner i mængden af nye gloser, så de i stedet for et aktivt ordforråd i bedste fald kun tilegner sig et passivt.

Den naturlige form for denne undervisning – og den form, eleverne senere almindeligvis vil få brug for – er samtalen.

Denne vil nok være mest frugtbar, hvis den foregår i stadig vekselvirkning mellem lærer og elever, men en del af øvelserne kan også foregå mellem elever indbyrdes, eller en del af træningen kan foregå ved hjælp af båndoptagelser eller sproglaboratoriun.

Samtalen kan have forskellige funktioner:

a. En gennemgang af et emne eller en tekst kan foregå i samtaleform med det hovedformål at øge elevernes aktive ordforråd. Det er her vigtigt, at den tilstræbte forøgelse også i omfang afstemmes efter elevernes forudsætninger.

b. En fæstnelse af og træning i at bruge det indlærte aktive ordforråd. Disse samtaleøvelser bør almindeligvis være lette og foregå i et vist tempo, for at de opfylder deres formål.

c. En indholdsdrøftelse af noget hørt, set eller læst. Denne funktion er af stor værdi, men det er sikkert nødvendigt at understrege, at den forudsætter underbygning og støtte af de ovennævnte.

Et væsentligt spørgsmål i forbindelse

med samtaleøvelser er, hvilken korrekthedsgrad det er formålstjenligt at kræve med hensyn til elevens sproglige ytringer.

Lige så selvfølgeligt som det er, at samtalen ikke må slås i stykker af grammatisk eksercits, hver gang der forekommer en fejl, lige så selvfølgeligt må det være, at korrektion er en forudsætning for fremgang. Det er væsentligt, at eleverne hører det rigtige udtryk, og det virker naturligst, hvis korrektionen kan indgå i samtalen, ligesom det praktiseres i danskundervisningen.

Gengivelsesøvelser vil almindeligvis, især på begyndertrinet, og navnlig hvis de er uforberedte, forekomme eleverne vanskeligere og mindre givende. Men velforberedte gengivelser er af positiv betydning i sprogundervisningen, når længden af dem tilpasses elevens forudsætninger.

Af andre øvelser, der kan tjene samme formål, kan nævnes, at eleverne kan forberede små fortællinger, foredrag, diskussioner eller dramatiseringer, som de så præsenterer for kammeraterne i klassen.

Et par forhold må særlig fremhæves i forbindelse med de nævnte øvelser. Elevens rolle må ikke altid være svarerens. Han skal også have den nødvendige træning i at stille spørgsmål. Hertil kan det bidrage, hvis man af og til giver elever den opgave at forberede spørgsmål til et emne eller en tekst, foruden at man stadig under de forskellige øvelser har dette forhold i tankerne. Endvidere bør det iagttages, at spørgsmål og svar bør omfatte både 1., 2. og 3. person.

4.3.4. Læsning.

Bortset fra den under 4.3.2. *a* nævnte nye og meget væsentlige form for lytteøvelser er der i princippet ikke nogen forskel mellem det at opfatte en sproglig meddelelse auditivt og det at opfatte den visuelt. Vejen er forskellig, men i begge tilfælde drejer det sig om at tilegne sig indholdet af noget, der meddeles os i fremmedsproglig iklædning. I den pædagogiske praksis vil den »tekst«, der benyttes til auditiv undervisning, nok som oftest være simplere, medens den trykte, ofte litterære tekst vil være rigere nuanceret og derfor mere krævende. Der vil derfor på læsningens område sikkert være en større spredning i elevgruppen end for lytte- og taleøvelsernes vedkommende. Dette gælder de to kurser imellem, hvilket er udtrykt i delmålsbeskrivelserne, men det gælder også inden for det enkelte kursus, og navnlig på M-kurset må man indrette undervisningen efter det. Man må gøre det ved den større eller mindre prioritering, man giver denne aktivitet i undervisningen, ved stofudvælgelsen og ved tekstbehandlingen. En vis undervisningsdifferentiering må på dette område både være ønskelig og mulig.

Af forskellige øvelser og tekstbehandlingstyper skal her omtales:

a. Oplæsning.

Det er af betydning, at arbejdet hermed stadig følges op, således at de erhvervede færdigheder ikke forfalder, men udbygges. Man skal nok her vogte sig for den form for tomgangslæsning, hvor en elev uden særlig forberedelse læser op, og resten foregiver at lytte. Når man lejlighedsvis bruger tid på oplæsningsøvelser, bør det være forberedte øvelser, alene med det sigte at fæstne og om muligt øge elevens færdigheder på dette om-

råde. Når en elev læser op, anbefales det, at de andre elever i klassen (gruppen) holder deres bøger lukkede og bagefter kritiserer oplæsningen: Kan man forstå det oplæste? Er udtalen af enkeltord rigtig? Er tryk og intonation rigtig? Er ordene kædet rigtigt sammen, så at pauserne kommer på naturlige steder? Hvor det gælder indholdstilegnelse, vil stillelæsning almindeligvis være mere effektiv og forekomme mere naturlig.

b. Intensiv læsning.

Denne type af tekstbehandling er karakteriseret ved, at man tilstræber en fuld forståelse med hensyn til gloser, tekstindhold og sproglig udformning og endvidere tilstræber, at forekommende gloser og strukturer indgår i elevernes aktive sprogområde.

Det kan være vanskeligt at forlige disse to krav, idet man kan magte et større tekststykke på det første område end på det sidste. Og ofte ønsker man af hensyn til tekstens handling og til fastholden af elevens interesse at behandle et større stykke tekst, end opfyldelsen af sidste krav muliggør. Man må da enten udtage visse centrale gloser og strukturer til aktiv behandling, eller man kan udtage et egnet afsnit af teksten hertil og behandle det øvrige reproduktivt, eller man kan behandle tekststykket som et stykke litteratur, der læses alene for indholdets skyld, og tage udgangspunktet for de aktive, producerende sprogøvelser i et bedre egnet emne.

Opøvelse i tekstlæsning med forståelse, så vidt muligt ned i detaljer, er altså det fornemste sigte med disse øvelser.

Overhøring i isolerede gloser er værdiløs, ja ofte skadelig, men det er af værdi, at man arbejder med nyindlæring og fæstnelse af gloser på en sådan måde, at de indgår i sproglige sammenhæng i forskellige udtryk.

Samtale på fremmedsproget er en frugtbar og naturlig form og bør være et stærkt indslag i undervisningen, medens gengivelsesøvelser forekommer vanskeligere, specielt hvis de forekommer på tidlige trin i undervisningen. Almindeligvis bør de først forekomme, når eleverne har tilegnet sig det indhold, de gloser og de strukturer, der er nødvendige for den pågældende gengivelse. Uforberedte gengivelsesøvelser kan virke negativt i undervisningen, hvis de giver eleverne blokeringer, medens de forberedte virker positivt. De bør altså være de sidste øvelser ved en tekstbehandling, ikke de første eller eneste.

Oversættelse kan være en hurtig og effektiv form for indholdskontrol og et grundlag for sprogiagttagelse og sprogsammenligning, men den bør ikke være den eneste form og bør ikke lægge beslag på for megen tid.

c. Ekstensiv læsning.

Denne form for læsning er karakteriseret ved, at man tilstræber en indholdsforståelse i store træk og en udvidelse af elevernes passive ordforråd. Det er altså en slags handlings- eller orienteringslæsning, hvor det mere gælder om at komme fremad end om at hænge sig i enkeltheder. Den naturlige form vil nok i almindelighed være stillelæsning, og der må være gode muligheder for individuelle hensyn både ved stofudvælgelse, omfang og tempo, ligesom den evt. kan danne grundlag for gruppearbejde.

En naturlig form for indholdskontrol vil her være samtale eller gengivelse på

fremmedsproget eller dansk efter den enkelte elevs forudsætninger eller besvarelse af i forvejen udarbejdede spørgsmål eller spørgeskemaer.

Til den ekstensive læsning må også regnes den helt frie form, hvor en elev læser uden anden kontrol, end at hans interesse fastholdes.

d. Om tekstens indhold.

Idet det må fastholdes, at det må være den enkelte lærers opgave at vælge passende tekster til fremmedsprogsundervisningen, skal der her fremføres nogle almene betragtninger over, hvilke krav man med rimelighed kan stille til sådanne teksters indhold.

Det første krav må være, at teksterne interesserer eleverne. Dette vil betyde, at de skal svare til deres alderstrin, at der skal være noget for både piger og drenge, og at de skal behandle mange forskellige emner, så at der er noget for enhver smag (spændende historier, morsomme historier osv.).

Dernæst er det et rimeligt krav (især i lyset af folkeskolens overordende mål), at teksterne giver oplysning om de lande, hvor sproget tales, på en måde, der ikke er ensidig hverken socialt, ideologisk, religiøst eller på anden vis.

Teksterne må endvidere behandle almenmenneskelige problemer i en form, der erfaringsmæssigt passer til alderstrinnet, så at eleverne kan identificere sig med de skildrede personer og leve sig ind i handlingsgangen.

Der må på den ene side sørges for, at teksterne ikke rummer elementer, der kræver alt for mange og indviklede forklaringer, og at de på den anden side ikke er alt for enkle i opbygning, hvad der kan gøre det vanskeligt at finde noget at samtale om.

Det er ikke alene indholdsmæssigt, at teksterne skal være så varierede som muligt. Det gælder i høj grad også sprogligt. Talesprog, litterært sprog såvel som forskellig slags fagprosa og et vist mål at poesi må være repræsenteret. Det er en vigtig form for variation, at der veksles mellem tekster, der egner sig til nærlæsning, og tekster, hvis stil og indhold egner sig til hurtigere gennemgang.

Nogenlunde de samme krav må stilles til tekster, der anvendes til ekstensiv læsning, idet der dog her må lægges endnu større vægt på det interessevækkende indhold og på, at den sproglige udformning ikke ligger højere, end hvad eleverne kan klare.

Når det drejer sig om båndtekster, der også kan bruges ekstensivt, må samme krav stilles til indhold og sprogligt niveau.

4.3.5. Skriftligt arbejde.

Det skriftlige arbejde sigter mod to formål:

a. Det skal understøtte og fæstne indlæringen af det talte sprog.

De skriftlige øvelser skal her være lette og hyppige. De skal foregå inden for undervisningen i alle tre sprog, på begge kurser og i hele undervisningsforløbet.

Disse øvelser vil almindeligvis være mere eller mindre bundne, og man må tilstræbe korrekthed i løsningen af dem. Sådanne øvelser kan eksempelvis dreje sig om udfyldning, indsætning, omskrivning, strukturøvelser, sammenkobling af sætninger, diktat og oversættelser samt små frie øvelser.

Man bør nok gøre sig klart, at der er en væsentlig forskel på de mundtlige og de skriftlige øvelser. De mundtlige øvelser skal helst stimulere eleven til et umiddelbart svar, medens skriftlige øvelser i reglen forudsætter og træner en konstruktiv tankevirksomhed hos eleven. Herved danner de overgang til det andet formål.

b. Det har en selvstændig funktion, nemlig opøvelsen af den skriftlige færdighed, der er beskrevet i delmålene.

Ved tilrettelæggelse af dette skriftlige arbejde er det vigtigt, at man tager individuelle hensyn, således at elever i engelsk og tysk på begge kurser får mulighed for at erhverve sig de færdigheder, der er beskrevet i det pågældende delmål, men også sådan, at elever, for hvem det mundtlige er hovedsagen, ikke presses til at bruge uforholdsmæssig megen tid på det skriftlige, og da især ikke på M-kurset.

Det skriftlige arbejde bør naturligt udvikle sig fra små simple opgaver som at skrive en besked, et brev, et referat, en lille fortælling eller en dramatisering – op til opgavetyper som billedstil og stil med bundet eller frit emne.

Også her skal det understreges, at ordbøger er et nødvendigt undervisningsmiddel i det daglige arbejde.

4.3.6. Grammatik.

Ved overgangen fra fase I til fase II må eleverne gradvis gøre sig den grammatiske side af sproget mere bevidst. Det vil sige, at hvis eleverne udstyres med en grammatikbog, må der advares mod for tidligt at gennemgå den fra ende til anden, og det anbefales, at grammatiske enkeltheder klarlægges, efterhånden som eleverne kommer ud for dem. Når en systematisk gennemgang af en grammatikbog finder sted, bør altså langt det meste stof være eleverne bekendt, så at de gang på gang under læsningen føler, at de egentlig kun får bekræftet, hvad de udmærket vidste eller havde på fornemmelsen i forvejen. Grammatikbogen er efter en sådan gennemgang en håndbog for eleverne, som de kan rådføre sig med på samme måde, som man rådfører sig med en ordbog.

Hele undervisningsforløbet igennem må det stå eleverne klart, at disciplinen grammatik er en hjælp til sprogbeherskelse, og at det ikke er formuleringerne, der er det vigtigste. Ved grammatiklæsningen er det derfor eksemplerne, der skal ofres mest opmærksomhed på. Det er altså vigtigere at *demonstrere* ved eksempler, hvordan sproget skal bruges, end at prøve at *forklare* det ud fra fra regler.

I øvrigt anbefales det, at undervisningen i grammatik væsentligst foregår ved sprogiagttagelse i (nogle af) de læste og hørte tekster.

Kun få elever vil komme til at interessere sig for grammatik som en selvstændig disciplin. Disse elever bør naturligvis støttes i denne interesse, men det bør gøres dem klart, at grammatiske regler ikke er absolutte. De er altid kun tilnærmede sandheder, som man har fundet frem til ved systematisk iagttagelse af sproget.

For at kunne tale om grammatiske fænomener er man nødt til at bruge en **grammatisk terminologi.** Sproglærere har vanskeligt ved at blive enige om, hvilken terminologi man helst bør anvende i fremmedsprogsundervisningen. Nogle foretrækker at anvende dansk terminologi, andre latinsk, andre igen på-

gældende fremmedsprogs grammatiske terminologi. Det må siges at være praktisk, om eleverne kender de almindeligste grammatiske betegnelser på fremmedsproget, men i øvrigt kan man ikke sige, at undervisningen i grammatik bør foregå på fremmedsproget alene. Det vil utvivlsomt volde en del elever store vanskeligheder. I almindelighed kan man vel sige, at terminologien bør indskrænkes til det mindst mulige.

Medens man på M-kurset ikke bør arbejde med et for stort grammatisk program og ikke bør lægge for stor vægt på grammatisk korrekthed (en undervisning med megen fejlretning under henvisning til regler er tilbøjelig til at hæmme eleverne, så de ikke tør sige noget), må S-kurset være kendetegnet ved en undervisning, der i noget større grad bevidstliggør grammatiske problemer for eleverne, så at de bliver sat i stand til at arbejde selvstændigt med en grammatikbog på at gøre deres sprog korrekt.

4.3.7. Undervisningsdifferentiering i sidelobende kurser.

Undervisningsdifferentiering kan iværksættes som individualiseret undervisning, som gruppeundervisning eller ved holddeling inden for klassens rammer. Ved al samtale lærer og elev imellem kan der være tale om individualiseret undervisning: spørgsmål og svar gøres næsten automatisk lettere eller sværere efter elevernes forskellige formåen. Elever med særlig store vanskeligheder med hensyn til talefærdighed kan trænes særskilt eller i en lille gruppe under lærerens ledelse, medens resten af klassen er delt op i grupper.

Gruppearbejde er særlig velegnet ved skriftlige øvelser, det være sig indsætningsøvelser, omskrivningsøvelser, kompletteringsøvelser, oversættelsesøvelser (begge veje). Også øvelser i nærlæsning af en tekst og aflytning af båndtekster egner sig til gruppearbejde. Evt. kan friere skriftlige øvelser (fri kompositioner, billedstile) gennemføres ved gruppearbejde.

Der må advares imod, at eleverne arbejder med talefærdighed i grupper uden lærerens medvirken; praksis viser næsten altid, at udtalestandarden og den grammatiske korrekthed falder, i samme øjeblik læreren forlader en sådan gruppe.

4.3.8. Undervisningsdifferentiering i udelte klasser.

Det kan måske være rimeligt her at anføre, at har man valgt at give undervisning i udelte klasser, må det være, fordi man har et begrundet formål med at holde eleverne sammen, og de må i så tilfælde også skulle holdes sammen om noget fagligt.

Af de førnævnte aktiviteter i sprogundervisningen vil det erfaringsmæssigt være lettest og vel også naturligst, at lytte- og samtaleøvelserne – altså det mundtlige sprog – bliver dette samlende element.

På dette område er en undervisningsdifferentiering vanskelig at tilrettelægge, uden at undervisningen taber i effekt, selv om der som tidligere beskrevet kan gøres en del. Og det er også det område, hvor den er mindst nødvendig, så længe hovedvægten lægges på kommunikationsfærdighed, og kravet om korrekthed afpasses efter elevernes forskellige forudsætninger.

Men skal en undervisningsdifferentiering lykkes, er det en forudsætning, at

den trykte tekst i nogen udstrækning tages bort som det traditionelle grundlag for disse øvelser, og at man i stedet udbygger de former for oplæg, der i beskrivelsen af begynderundervisningen er anført som egnede til at træde i stedet for en tekst.

Hvad sprogundervisningens andre hovedaktiviteter, tekstlæsning og skriftlig udformning, angår, er undervisningsdifferentiering nødvendig i en udelt, stærkt heterogen klasse.

Det drejer sig her navnlig om at have et tilstrækkeligt antal egnede tekster og skriftlige opgaver og at sørge for den rigtige fordeling af dem. Da det er indholdslæsning, efterfulgt af en forståelseskontrol, og individuel besvarelse af skriftlige opgaver, der her stiles imod, er det naturligt, at hver elev arbejder med den sværhedsgrad og i det tempo, der passer vedkommende.

4.3.9. Hjemmearbejde.

Det er både ønskeligt og formålstjenligt, at arbejde, der kræves af eleverne i forbindelse med sprogundervisningen, i almindelighed foregår i undervisningstiden. Derved tager man ikke alene hensyn til længden af elevernes arbejdstid, men også til indøvelsen af hensigtsmæssige arbejdsvaner ved sprogindlæringen og til, at i hvert fald en del af indlæringen bedst foregår under lærerens medvirken og med udnyttelse af de hjælpemidler, der er til rådighed i klassen.

Hvis eleverne pålægges hjemmearbejde, bør dette være af begrænset omfang.

Lokaler og undervisningsmidler 5

5.1. Lokaleindretning

Sprogundervisningen skal helst foregå i lukkede rum med god akustik. Hjemmeklasseprincippet foretrækkes i almindelighed, i hvert fald i begynderundervisningen, frem for fagklasseprincippet. Det er dog en betingelse, at hjemmeklassen er af en sådan størrelse og form, at der er plads til en hensigtsmæssig opstilling af elevborde, teknisk udstyr og andre hjælpemidler, og at der er gulvplads til elevaktiviteter som f. eks. dramatisering.

Det er i sprogundervisningen af afgørende betydning, at alle har gode muligheder for både at se og at høre. Alle skal således helst kunne se mundbevægelser og anden mimik hos den talende, hvad enten det er en lærer, en elev eller en person på et filmlærred. Om man hører bedst, når der tales i retning mod en, ikke bort fra en.

En U-opstilling af elevbordene med åbningen mod kateder, tavle og lærred er nok den form, der bedst opfylder disse krav.

5.2. Samlinger

De klasser, hvori sprogundervisning finder sted, bør også have hylde- eller skabsplads, til bøger, transparenter, dias, film- og lydbånd, billeder, plancher og forskelligt løsmateriale. Hvis hver elev ikke får udleveret en ordbog i det pågældende fremmedsprog, når undervisningen i det begynder, bør klassebiblioteket rumme klassesæt af ordbøger, så systematiske ordbogsøvelser kan indgå i undervisningen. Desuden bør samlingen indeholde frilæsningsbøger og tidsskrifter m. v., der passer til det pågældende klassetrin.

5.3. Andre UV-midler

I lokaler, hvor sprogundervisning finder sted, bør foruden væg- og opslagstavler forefindes burretavle eller flonellograf, båndoptager, overheadprojektor og diaskop, ligesom det skal være muligt at anvende filmapparat og TV-udstyr. Der bør endvidere være let adgang til kopieringsanlæg.

Et indlæringsstudie kan være et værdifuldt hjælpemiddel i undervisningen, når de pædagogiske og økonomiske forudsætninger er til stede.

Ved de pædagogiske forudsætninger tænkes her især på lærernes interesse for

og kyndighed i brugen af IS-udstyr og deres viden om, på hvilke områder og i hvilket omfang det med fordel kan benyttes.

Det bør endvidere understreges, at et indlæringsstudie ikke kan erstatte læreren eller gøre dennes arbejde mindre, snarere tværtimod, men det kan under de nævnte forudsætninger forøge hans pædagogiske muligheder i undervisningen.

Hvilken type udstyr man skal vælge, om det skal være AP, AA eller AAK, må ses i nøje sammenhæng med den brug, man ønsker at gøre af det.

Med økonomiske forudsætninger tænkes især på, at man må sikre sig, at der bevillingsmæssigt er dækning for indkøb af de nødvendige materialer og til fornyelse og supplering af disse.

Indretning af dette lokale og anskaffelse af udstyr bør ske i samråd med samarbejdende pædagogisk og teknisk sagkyndige. Lokalet bør placeres i nærheden af andre lokaler, hvor sprogundervisning finder sted.

LATIN

6

6.1. Formål

Formålet med undervisningen i latin er, at eleverne gennem tilegnelse af centrale dele af latinsk ordforråd, formlære og sætningsbygning opnår færdighed i at sætte sig ind i en let latinsk tekst samt tilegner sig en sproglig arbejdsmetode, der peger ud over selve sproget latin.

6.2. Bemærkninger til formålet

Med ovenstående formålsbeskrivelse sigtes mod inden for folkeskolens rammer at tilbyde undervisning i latin for elever, der forudser, at den kan have betydning for dem i fremtidigt erhverv, eller som af sproglige eller metodiske grunde ønsker at deltage i den.

6.3. Placering i folkeskolen

Latin indgår i rækken af valgfag. Det anbefales, at latinundervisningen almindeligvis strækker sig over ét år, og at den placeres i 10. skoleår med et til kravene svarende ugentligt timetal.

6.4. Metoder, indhold og omfang

Eleverne må opnå sikkerhed i den del af den latinske formlære, der er væsentlig og nødvendig på begynderstadiet. Enkelte uregelmæssige bøjninger må medtages i undervisningen og er formentlig medvirkende til at skærpe sansen for den sproglige iagttagelse.

Eleverne må lære de nødvendige træk af kasus- og moduslæren, for at de kan forstå en let latinsk tekst. Det bør tilstræbes, at undervisningen lægges således til rette, at alle eleverne er aktive i timen.

Ved læsningen af sammenhængende tekst bør der lægges vægt på, at eleverne forstår det væsentlige af handlingsforløbet og indholdet.

Det er ønskeligt, at eleverne ikke blot lærer at placere accenten i de latinske ord rigtigt, men at de også har kendskab til almindelige udtaleregler, f. eks. aj for ae og øj for oe.

Det foreslås, at der læses en elementarbog med lette stykker til indøvelse af formlære, gloseforråd og sætningsbygning og desuden ca. 20 normalsider sammenhængende tekst, taget fra latinske

forfattere, men i bearbejdet form, så at det passer for begyndere. Gloseforrådet bør omfatte ca. 1200 ord.

Undervisningens indhold bør danne et afrundet og brugbart hele, da mange elever ikke senere vil deltage i systematisk undervisning i latin.

6.5. Prøvens form og omfang

Prøven er mundtlig. Der opgives ca. 20 normalsider af de læste sammenhængende tekster.

Eleven prøves i oversættelse og i den grammatiske og analytiske forståelse af et tekststykke på ca. ⅓ normalside.

Eleven vælger før prøven, om den skal foregå på grundlag af:

A. Et tekststykke fra det opgivne pensum.

Eleven vælger mellem oplæsning og stillelæsning af stykket. Hjælpemidler må ikke bruges.

B. Et ulæst tekststykke, udvalgt af eksaminator og i sværhedsgrad svarende til det opgivne pensum.

Der gives en forberedelsestid på 20 minutter, hvorunder eksaminanden har rådighed over de opgivne tekster samt ordbøger og grammatiske oversigter efter eget valg. Der udleveres papir til notater, der kan medbringes og bruges ved eksaminationen.

Læseplanudvalgets fagudvalg

Fagudvalg 1

Formændene for de respektive fagudvalg og underudvalg

Fagudvalg 2

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

Fagudvalg 3

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

Fagudvalg 4

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

Fagudvalg 5

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

Fagudvalg 6

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

Fagudvalg 7

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

Fagudvalg 8

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

Læseplanudvalgets underudvalg

Børnehaveklasser

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

De to første skoleår

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

Prøver og deres anvendelse

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

Specialundervisning

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

Undervisningsvejledning for folkeskolen . Udkast

Hidtil udkommet:

1 Dansk
2 Matematik
3 Fysik/Kemi
4 Kristendom/Religion
5 Historie
6 Geografi
7 Biologi
8 Musik
9 1.–2. klasse
10 Fremmedsprog
11 Undervisningsmidler
12 Børnehaveklasser
13 Psykologi/Sociologi
14 Drama
15 Sløjd
16 Idræt
17 Filmkundskab
18 Valgfaget Kemi
19 Valgfaget Elektronik
20 Barnepleje
21 Færdselslære
22 Maskinskrivning
23 Motorlære
24 Datalære
25 Håndarbejde
26 Hjemkundskab
27 Formning
28 P-fag
29 Samtidsorientering

Under forberedelse:

Uddannelses- og erhvervsorientering
Klasselærerfunktionen
Orienteringsfag
Økonomi
Virksomhedslære
Specialundervisning

Forhandles af:
LÆRERFORENINGERNES MATERIALEUDVALG
UPSALAGADE 6 — 2100 KØBENHAVN Ø