

37.13

UNDERVISNINGSVEJLEDNING  
FOR FOLKESKOLEN

4

*1.-2. klasseset  
1976*

UNDERVISNINGSMINISTERIET

# UNDERVISNINGSVEJLEDNING FOR FOLKESKOLEN

4

## *1.-2. klassetrin*

Nogle synspunkter  
om tilrettelæggelse af undervisningen,  
udarbejdet med henblik på folkeskolens  
to første klassetrin

UNDERVISNINGSMINISTERIET 1976

Un 0807-151  
ISBN 87-503-1829-2

# Forord

Idet der henvises til undervisningsministeriets cirkulæreskrivelse af 18. december 1975 om udsendelse af vejledende forslag til læseplaner samt undervisningsvejledninger for folkeskolen, udsendes hermed vejledning vedrørende 1.-2. klassetrin.

Hæftet bygger på lov om folkeskolen af 26. juni 1975 samt på det materiale, der er udarbejdet af det nu ophævede

Folkeskolens Læseplansudvalg. Det indeholder nogle synspunkter om tilrettelæggelse af undervisningen og henvender sig i særlig grad til dem, der for de to første klassetrins vedkommende overvejer en anden organisation af undervisningsstoffet end den strengt fagopdelte og en anden lektionslængde end den traditionelle.

*Undervisningsministeriet, direktoratet for folkeskolen,  
folkeoplysning, seminarier m. v., den 2. januar 1976.*

Asger Baunsbak-Jensen

/ Per Iversen



# Indhold

<b>1. Indledning</b> .....	7
<b>2. Fagenes stilling i skolens undervisning</b> .....	9
2.1. Om fag .....	9
2.2. Om barnets opfattelse af omverdenen .....	11
<b>3. Om ordning af undervisningsstof</b> .....	16
3.1. Tidligere bestræbelser for mindre fagbunden undervisning .....	16
3.2. Nogle synspunkter på undervisningen i 1.–2. klasse .....	19
3.3. Forskellige grader af ikke-fagdelt undervisning .....	20
3.4. Spørgsmål til overvejelse .....	22
<b>4. Indhold i en ikke-fagdelt undervisning</b> .....	24
4.1. Elevaktiviteter .....	24
4.2. Emnearbejde .....	25
<b>5. Tilrettelæggelse af undervisning</b> .....	30
5.1. Eksempler på organisationsformer .....	30
5.2. Lærersamarbejde .....	31
5.3. Skema- og lokaleforhold .....	32
5.3.1. Særlige hensyn ved fagfordelingen .....	32
5.3.2. Lokaleforhold .....	32
<b>6. Samarbejdsopgaver</b> .....	33
6.1. Forældresamarbejde .....	33
6.1.1. Information om skolens arbejde .....	33
6.1.2. Forældrenes støtte til børnenes skolegang .....	34
6.1.3. Samtaler om den enkelte elev .....	34
6.2. Samarbejde med børnehaveklasselederen .....	34
Bilag I: Åben-plan skolen v/John F. Kennedy skolen .....	36
II: Østre skole, Odense .....	39



I de drøftelser, der har været ført i forbindelse med tankerne om en reform af de grundlæggende uddannelser, er ord som »integreret« og »fagintegration« ofte dukket op, både blandt skolefolk og politikere, enten præsenteret som en bærekraftig pædagogisk idé i sig selv eller som et brugeligt middel mod problemet med en stigende »fagtrængsel« i skolen. I dette hæfte berøres nogle spørgsmål i forbindelse med fagdelt eller ikke-fagdelt tilrettelæggelse af undervisningen, ligesom der formuleres nogle synspunkter til overvejelse for dem, der sysler med tanker om at prøve en anden tilrettelæggelse af undervisningen på folkeskolens to første klassetrin end den traditionelle fagdelte og skemabundne form. Hæftet beskæftiger sig således i overvejende grad med baggrundstof og omtaler kun i begrænset omfang praktiske tilrettelæggelsesmuligheder.

I hæftets kap. 2 søger man at give en forklaring på, hvorfor skolens undervisning lige fra begyndelsen har været opdelt i fag, og prøver at redegøre for en opfattelse af, hvad fag er, dels som etablerede fag i samfundet, dels som skolefag.

Herefter fremsættes overvejelser over, hvordan børn opfatter fag. Dette er vig-

tigt, fordi undervisningen jo helst skal tage sit udgangspunkt i barnets situation, i barnets erfaringsgrundlag. Et hovedsynspunkt er, at barnet mere opfatter i aktiviteter og færdigheder, hvor den voksnes begrebsverden er præget af en bestemt systematik.

I kap. 3 omtales forskellige tidligere bestræbelser for at imødekomme tanker af denne art i begynderundervisningen, og der fremsættes nogle synspunkter for undervisningen i 1.–2. klasse i folkeskolen. Kapitlet slutter med en omtale af forskellige former for integration og forskellige grader af ikke-fagdelt undervisning.

I kap. 4 fremsættes nogle tanker om, hvilket indhold en ikke-fagdelt undervisning kan have, og i kap. 5 beskrives, hvordan denne undervisning kan tilrettelægges, nødvendigheden af lærersamarbejde understreges, og ydre omstændigheder som skema- og lokaleforhold omtales, således at der i disse kapitler gives eksempler på, hvordan man kan gribe en alternativ organisationsform an, hvis man overvejer noget sådant.

Endelig understreges det i kap. 6, at en nødvendig forudsætning for en heldig gennemførelse af et sådant arbejde er, at

der finder samarbejde sted, ikke alene mellem de implicerede lærere, men også med børnehaveklasseleder og forældre.

I bilagene er anført nogle eksempler, der kan illustrere et par af de måder,

hvorpå man i praksis har prøvet at føre tanken om en alternativ organisation af undervisningsstoffet og også af selve undervisningen ud i livet på folkeskolens første klassestrin.

# Fagenes stilling i skolens undervisning

# 2

## 2.1. Om fag

Inden for enhver kultur forekommer der opgaver, der kun lader sig løse ved hjælp af særlig fagkundskab. Et fag er et afgrænset område inden for menneskelig virksomhed og viden.

Nogle fag tager sig især af fremstilling og fordeling af materielle goder, f. eks. landbrug, håndværk, teknik, handel og økonomi, andre angår særlig kunst og kultur og atter andre sigter mod udvidelsen af den intellektuelle erkendelse. Fagene er under stadig ændring, og når samfundet tager nye specificerede opgaver op, kommer der nye fag til.

Et fag er kendetegnet ved flere træk. Det løser bestemte opgaver, arbejder med bestemte materialer eller emner og betjener sig af bestemte metoder, teknikker og hjælpemidler. Det har sit særlige sprog, fagsproget, med sine bestemte betegnelser for metoder, processer, instrumenter og teorier.

Et fags nærmere afgrænsning bestemmes af fagets udøvere, af det faglige fællesskab. Fagfællesskabet søger at opnå samfundets godkendelse af, hvilke opgaver fagets udøvere skal løse, hvilken uddannelse medlemmerne skal have, og stiller så til gengæld visse faglige krav til

arbejdet, så det er i overensstemmelse med de grundlæggende synsmåder, som faget til ethvert tidspunkt anser for rigtige.

Med henblik på udviklingen af den menneskelige erkendelse betragter videnskabsfagene hver især forskellige sider af virkeligheden. De betjener sig af deres bestemte metoder, deres bestemte begrebsrammer og deres bestemte beskrivelsesmåder under iagttagelse af bestemte krav, som fagfællesskabet stiller som oftest ud fra et bestemt menneske- og samfundssyn.

Virkeligheden er, hvad der »virker« på mennesket; men mennesket virker tilbage ved forskellige former for aktivitet, og det er gennem denne vekselvirkning, erkendelsen udvides. Da videnskaberne har afgrænset sig ved hver især at spørge i bestemte retninger og på bestemte måder, kan de kun give bestemte, afgrænsede svar. Svarene fra de forskellige videnskaber kan være uforenelige, men lige rigtige. Stiller man spørgsmål om mennesket f. eks. ud fra kemien, fra biologien, fra psykologien eller fra teologien, får man lige så mange svar, som der er fag eller fagretninger, man kan spørge ud fra.

Videnskaberne er specielle hjælpemid-

ler eller redskaber, der har deres nytteværdi ved at kunne oplyse om det, de er udviklet for, ligesom håndværksfag og tekniske fag er særlig egnet for produktion af bestemte varer.

Sammenfattende kan man sige, at et fag er et afgrænset område og karakteriseret ved sit formål, sine emner, sine metoder og ved de grundlæggende synsmåder, som til enhver tid forener fagets udøvere. Fagene er hver for sig små verdener og udgør tilsammen i vid udstrækning samfundets materielle og kulturelle grundlag.

Det enkelte menneskes verden er noget andet. Den er på samme tid langt mindre og langt mere omfattende end fagene. Den enkelte kender kun til lidt af det, som fagene tilsammen omfatter, og kender til meget, som slet ikke er inddækket af fag.

Et skolefag kan karakteriseres som et afgrænset område for undervisning. Da det altid har været og fortsat er en væsentlig opgave for skolen at hjælpe den enkelte til at kende sit samfund og det grundlag, hvorpå det hviler, og den retning, hvori det udvikler sig, har man til skolens undervisningsindhold bl. a. udvalgt dele af eksisterende fag i samfundet, som da kan kaldes basisfag for de pågældende skolefag. Sådanne skolefag henter deres arbejdsformer og deres emner fra basisfagene. Eleverne tilegner sig gennem undervisningen de betragtning- og fremgangsmåder, som det enkelte basisfag betjener sig af, og de lærer i nogen grad at benytte dets hjælpemidler og dets begreber, og de lærer enkelte af de væsentligere resultater at kende, som fagene har tilvejebragt. Dermed hjælper skolen dem ind i det samfund,

som de skal leve i og være med til at føre videre.

Hvilke basisfag, man vælger til at danne grundlag for et fag i skolen, beror på et politisk skøn over, hvad børns og unges beskæftigelse med faget kan betyde for dem selv og for samfundet. Svaret må vel til syvende og sidst afhænge af en stillingtagen til, hvordan eleverne bedst indføres i kulturfællesskabet, ikke for at bevare samfundet, som det er, men for at de kan være med til at videreudvikle det, dvs. bidrage til løsningen af opgaver, som fællesskabet bliver enige om at ville forsøge at løse.

I skolen undervises der også i områder, der ikke har basisfag som grundlag, f. eks. i læsning, i skrivning, i brug af bibliotek, i sang, i idræt, i madlavning. Det er meget væsentlige aktiviteter, men de hviler ikke på basisfag i den her anvendte betydning af ordet. De er allemands eje, og deres opretholdelse skyldes ikke organisationer eller sammen slutninger.

Mange eksempler på den slags aktiviteter, som voksne eller blot nogle voksne har glæde eller nytte af, dagligt eller blot af og til, og som derfor kunne optages på undervisningsplanen, kan nævnes. Et lille udsnit er maskinskrivning, budgetlægning, barnepleje, fotografering, dans og indretning af et værelse. Om sådanne områder skal gøres til genstand for undervisning i skolen, afgøres først og fremmest ud fra, om man mener, de er så væsentlige for den enkelte, at man politisk bedømt skal stille de nødvendige økonomiske midler til rådighed for undervisning i dem.

Skolefagene tager således deres udgangspunkt to steder: i etablerede fag i samfundet og i dagligdags gøremål. Alt i

alt vil det, som optager mange, de fleste eller bare nogle af samfundets medlemmer, kunne gøres til fag, til undervisningsområder i skolen. Der kræves blot så megen fordybelse i området, at det kan udformes til en disciplin, til et afgrænset, sammenhængende område for undervisning.

## 2.2. Om barnets opfattelse af omverdenen

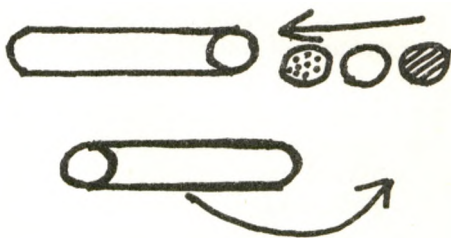
Ifølge den betragtningssmåde, som er dominerende inden for de senere års psykologi, er både barnets og den voksnes erkendelse af tingene i deres omverden resultatet af en aktivitet.

Hos det helt lille barn er denne aktivitet udelukkende ydre handling; man taler om sansemotorisk aktivitet og går ud fra, at alt hvad det helt lille barn opfatter og ved, står og falder med, hvilke handlinger det selv kan udføre med tingene, dvs. hvordan det kan bruge sine øjne, sine øren, sine hænder, sine ben osv.

I førskolealderen bliver barnet mindre afhængigt af det sansemotoriske. Det begynder at kunne forestille sig tingene, det kan tænke på dem, tegne dem og sige noget om dem. Og det kan få noget at vide om tingene ved, at andre fortæller noget om dem. Men forestillinger, tænkning og sproglige udsagn er også aktiviteter, og ligesom det helt lille barns opfattelse af tingene var afhængig af, hvorledes det kunne koordinere f. eks. øje og hånd, således er førskolebarnets opfattelse også afhængig af, hvilke erfaringer det har haft tidligere, og hvordan det kan samordne eller strukturere. F. eks. kan barnet ikke forestille sig ting eller hændelser, som det ikke har kend-

skab til, eller som det ikke er i stand til at overskue.

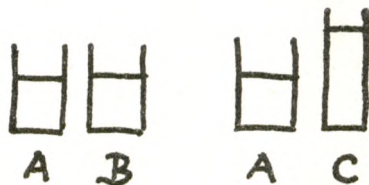
5-6 årsbarnet kan godt forestille sig, og f. eks. tegne, hvordan kuglerne ligger inde i røret, – men ikke, hvordan de vil være, hvis røret drejes 180°.



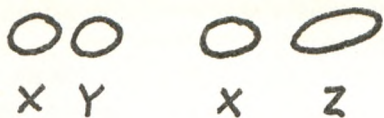
Et andet eksempel, og et som alle kender til, er, at førskolebarnet nok kan lide at spørge om fjerne ting og elsker at få fortalt om fremmede lande, om gamle dage el. lign., men ofte »misforstår«, fordi dets erfaringsområde er for snævert til, at det, der fortælles, kan indgå i meningsfulde sammenhænge.

Meget tyder på, at den schweiziske psykolog Jean Piaget har ret, når han hævder, at i 6-8-årsalderen begynder barnet at samordne sin aktivitet, viden og erkendelse på en måde, der er præget af en bestemt systematik. Denne systematik kan illustreres ved et meget enkelt forsøg, som er blevet meget kendt, Piagets konserveringsforsøg.

Alle konserveringsforsøg går ud på, at der foretages en ændring, f. eks. over-



Konservation m. h. t. væskemængde



*Konservation m. h. t. mængde modeller-  
voks*

hældning af sodavand i ny beholder, C, eller rulning af voks fra kugle Y, til pølse, Z. Trods denne ændring, er der noget, som for større børn eller voksne ikke ændres, men bevares; her mængden af sodavand resp. modellervoks. Hvis der i glassene til venstre hældes kugler i stedet for sodavand, drejer sagen sig om konserveration m. h. t. antal.

Den systematik, der omtales, består bl. a.

i

- at barnet *samtidigt* kan tage hensyn til glassenes tykkelse og højde
- at de kan forestille sig, at man ved at hælde tilbage fra C til B og ved at »trille« tilbage fra Z til Y er dér, hvor man startede, med lige meget sodavand/voks.

Det må imidlertid fremhæves, at det kun er inden for rammerne af anskuelige, konkrete situationer, at disse nye muligheder for at fastholde, sammenligne og udligne gør sig gældende. Barnet er stadig meget afhængig af det sansemotoriske, af selv at røre ved tingene, af konkrete erfaringer. Men større børn og voksne fatter jo også bedst det, de personligt og korporligt har været i lag med; konkrete eksempler vil aldrig blive overflødige.

Det forsøg, som omtales ovenfor, benyttes bl. a. til at belyse barnets talbegreb. Hvis man kommer kugler i glassene ovenfor, vil man tale om antal og spørge om, hvor mange kugler i stedet

for hvor meget sodavand. Voksne vil ofte mene, at 4–5-årige forstår, hvad »lige meget«, »lige mange«, »flere end« osv. betyder, fordi man f. eks. kan iagttage, at de deler en pose bolsjer i to lige store dele med megen akkuratesse. Forsøget afslører imidlertid, at mange 6–7-årige har en anden opfattelse af »antal« end større børn og voksne. Mange har så draget den konsekvens, at det næppe kan nytte at undervise i taltegnene og i addition, førend barnet forstår antalskonserveration.

Nogle vil om de børn, som ikke klarer konserverationsopgaven, hævde, at de – endnu – ikke har noget talbegreb. Det er i det hele taget ikke ualmindeligt at hævde, at et barn på f. eks. 6 år ikke har begreb om emner som tal, guldsmederi, mekanik, madlavning, basketball, zoologi etc. Imidlertid er der snarere tale om, at barnet har et andet begreb om det pågældende emne end større børn og voksne. Barnet begriber, opfatter eller erkender emnet på en anden måde end den voksne. Barnet kan måske tælle til 100, det ved at 20 er mere end 10, og det har i det hele taget megen viden om tal; blot er der bestemte – for voksne at se måske vigtige – forhold, det endnu ikke begriber.

Endvidere er det heller ikke således, at så snart barnet forstår konserveration, så begriber det også »antal« o. lign. tal-emner på samme måde som voksne. For hver ny erfaring barnet og den voksne gør med tal, ændres deres talbegreb. Markante ændringer er f. eks., at man indfører negative tal og brøktal og senere – for de færreste – irrationale tal og komplekse tal.

At erkendelsen er en aktivitet, som altid er afhængig af ens hidtidige erfa-

ringer og stadig ændrer sig, gælder naturligvis på alle udviklingstrin.

Det er indlysende, at skolebegynderen ikke vil opfatte komplicerede emner som »fag« på den i afsnit 2. beskrevne måde. Men barnet kan udmærket have begreb om såvel vidensfag som produktions- og servicefag, ligesom det kan have viden om og forventninger til de »afgrænsede områder for undervisning«, der kaldes skolefag. Disse afgrænses som nævnt i

2.1. af de voksne ud fra, at der undervises i dem, og i øvrigt er de valgt under hensyn til, hvad der i fremtiden kan være nyttigt for det enkelte barn og for samfundet. I samklang hermed forbinder barnet skolefag med, at det skal lære noget, og det indgår utvivlsomt også i dets opfattelse, at det, der læres, er noget, voksne kan, og som man har nytte og glæde af. Men først og fremmest vil barnets opfattelse være knyttet til dets personlige erfaringer med og forventninger om bestemte funktioner eller aktiviteter.

Småbarnets rollelege viser således dets opfattelse af forskellige erhvervsfag: Tankmanden fylder benzin på, mureren bygger huse af mursten med en ske, sømanden drejer på rattet for at styre skibet osv.

Med hensyn til *vidensfag* er zoologi måske for et bestemt barn at se på fugle, finde fuglereder og lytte til fuglesang, mens et andet barn, hvis forældre har andre interesser, ved, at historie er at se billeder af gamle huse, gå tur i gader med porte og baggårde og at besøge museer. Barnet kender måske ikke navnet på vidensfaget, og det har slet ikke rede på fagets terminologi og metoder; men det kender til bestemte aktiviteter, det selv og andre foretager, og adskiller mere

eller mindre klart disse aktiviteter fra andre.

Mens børnene i 1. klasse således vil være vidt forskellige med hensyn til begreb om vidensfag, vil der være større ensartethed med hensyn til *færdighedsfag*, altså de skolefag, som omfatter bestemte færdigheder som f. eks. læsning, regning, sang og gymnastik, idet disse fag netop afgrænses ved bestemte aktiviteter eller funktioner. Nogle af disse færdigheder har barnet personlige erfaringer med i forvejen, mens det for andres vedkommende kender til aktiviteten fra voksne og har en mere eller mindre nuanceret forventning om selv at skulle lære at mestre denne færdighed.

Man taler ofte om, at barnet »oplever i helheder«, og at dets verden ikke er inddelt i kategorier, således som den voksnes verden er det, bl. a. ved den omtalte opdeling i fag og fagområder. Men eksemplerne overfor tyder snarere på, at barnets verden er opdelt efter de erfaringer, det selv har, og de aktiviteter, det selv udfører. Dette med helhederne er rigtigt, for så vidt som barnet næppe skelner mellem f. eks. sang og rytmik eller mellem zoologi og litteratur. Det er på den anden side forkert, dersom man mener, at barnet integrerer på samme måde som den voksne, der »forener« botanik og zoologi i studiet af almene biologiske principper.

I skolen møder barnet imidlertid en række *skolefag* som beskrevet i afsnit 2.1., og i modsætning til, hvad det kender fra hjem og børnehaven, vil der tillige være tale om en bestemt tidsmæssig opdeling, ofte tillige om en opdeling på personer. Endelig er der i skolen tradition for, at det er læreren, som i vid ud-

strækning tager initiativ til og styrer aktiviteterne i overensstemmelse med de i undervisningsplanen beskrevne mål.

Som tidligere nævnt har børnene begreb om og forventninger til de forskellige skolefag som aktiviteter, de skal lære. Og det *er* aktiviteter for børnene, selv om de er lærerstyrede og står anført i en plan. Også for den voksne er faget dansk et konglomerat af vidensfagene, sprog-lære og litteratur, samt en række færdigheder; for skolebegynderen er dansk at fortælle, at høre historie, at læse, at skrive m. m., altså nogle adskilte aktiviteter, som måske især hænger sammen i kraft af den tids- og personmæssige opdeling.

Dette sidste er ofte nyt i forhold til barnets tidligere erfaringer fra hjem og børnehaven, og specielt kan en stærk skemabunden undervisning nok opleves som en kontrast til legen, der i reglen opstår, vedvarer og afsluttes på barnets initiativ. Det kan yderligere fremføres, at man næppe kan forvente, at børnenes interesse for et fag, for bestemte aktiviteter, vil følge skematimerne. På den anden side har mange børn forventninger i retning af, at i skolen har man bestemte »timer« de forskellige dage, og måske giver det en vis sikkerhed, at barnet nogenlunde ved, hvad der skal foregå. Under alle omstændigheder behøver en mere fri fordeling af tiden og en ophævelse af faglærerordningen ikke at medføre, at undervisningen bliver ikke-fagdelt eller fagintegreret, jfr. 3.3.

I nærværende sammenhæng er det et spørgsmål, hvorledes børnene vil opleve en fagdelt undervisning resp. en ikke-fagdelt eller fagintegreret.

Det må her først bemærkes, at integration kun har mening, dersom det, der in-

tegreres, i forvejen er adskilt som selvstændige enheder. Derfor vil en integration af f. eks. dansk, formning og musik være integration set fra lærerens side, men næppe fra elevernes. De vil snarere opleve en række aktiviteter uden altid at se en sammenhæng, i hvert fald ikke den samme sammenhæng, som læreren ser, men nok en mening på samme måde som ved emnearbejdet. I modsætning hertil kan orientering i de større klasser være fagintegration, både fra læreres og elevs side.

De børn, som har gået i børnehaven eller børnehaveklasse, kender sandsynligvis til emnearbejde, dvs. et forløb af kortere eller længere varighed, hvor den enkelte eller gruppen er i virksomhed omkring et bestemt emne, som f. eks. tandpleje, breve og pakker, færdselsregler, mål og vægt, forståelse af mennesker, der er anderledes o. lign. Man taler her om emnearbejde for at understrege, at det på den ene side ikke drejer sig om at tilegne sig en bestemt viden eller færdighed inden for et fag, men at det på den anden side godt kan være aktiviteter, som er planlagte og målrettede. Måske er det ofte kun pædagogen, som oplever, at man i den time eller i de tre dage arbejder med et bestemt emne, idet børnene muligvis kun opfatter, at de snart hører historie, snart tegner, snart spiller mester Jakel o. lign. Men et af målene kan netop være at vænne børnene til i en periode at samle sig omkring et emne for i fællesskab at få noget at vide og give udtryk for deres viden og deres oplevelser.

Det er formentlig som allerede antydnet noget meget afgørende for skolebegynderne, hvorledes skolesituationen som helhed struktureres. Også i børnehaven er

der stor forskel på, hvor godt den enkelte befinder sig i ustrukturerede sociale situationer, hvor man snart er med i en gruppe, snart i en anden, og hvor man selv eller gruppen frit kan vælge og skifte beskæftigelse. Derfor kan en undervisning, der – fra lærerens side – er fagintegreret, og hvor der tillige kun i ringe grad er et fast tidsskema, være belastende for nogle børn og vanskeliggøre

deres opfattelse af, at det, der foregår nu, er, at man lærer denne færdighed eller dette emne. Men en fagintegreret undervisning behøver ikke at finde sted i en i øvrigt ustruktureret situation, og kan på den anden side fremme børnenes forståelse og indlæring, f. eks. ved fra begyndelsen at understrege, at man ikke bare læser, fortæller og skriver, men at man skriver og udtrykker sig om noget.

### 3.1. Tidligere bestræbelser for mindre fagbunden undervisning

Som de etablerede fag i samfundet opretholdes af de faguddannedes organisationer, vil der som regel omkring fagene i skolen opstå interessegrupper, der sætter sig som mål at videreudvikle fagene og også at arbejde for, at fagene får en fylldig plads i skolens undervisning. Der bliver på denne måde ud fra de bedste hensigter ofte tale om en kamp om time-tallet med stor risiko for en overfyldning af læseplanerne. Blandt andet på denne baggrund må man se de bestræbelser, der har været for at sammenlægge flere fagområder til ét eller at lade fagene arbejde sammen, og i så fald taler man om en ikke-fagdelt, evt. en integreret undervisning.

Bestræbelserne for sammenlægninger har naturligvis også andre årsager. Jo flere fag, jo mere usammenhængende vil undervisningen opleves af eleverne, har man hævdet. Den fagopdelte undervisning giver måske ikke altid eleverne de bedste udviklingsmuligheder, især ikke, hvis den ikke er i samklang med børnenes interesser. En ordning af undervis-

ningen omkring emner og aktiviteter, der mere umiddelbart skulle appellere til børnene end en undervisning i enkeltfag, har derfor været forsøgt og forsøges stadig.

Sådanne bestræbelser begrundes også med, at børnenes umiddelbare nysgerrighed, deres videbegær og aktivitetstrang angår meget andet end det, som enkeltfagene kan dække, og at det er en gammel erfaring, at man hjælper børnene ved at bygge på deres spontaneitet.

Tilføjes skal dog, at spontaneiteten ofte angår emner og aktiviteter, der er bestanddele af fag, og at den hjælp i form af undervisning, som den voksne kan give, gives bedst ud fra den voksnes faglige baggrund. Ved at følge børnenes spontaneitet bliver der almindeligvis ikke tale om et fra en fagdelt undervisning forskelligt undervisningsindhold, men der bliver tale om en anden måde at tilrettelægge og gennemføre undervisningen på, som måske medfører, at børnene lettere og gradvis ledes frem til udviklingsfremmende bestanddele af basisfag og dagligdags gøremål.

Nogle af de tidligere bestræbelser, der har været gjort for at tilrettelægge undervisningen i de første skoleår på en

måde, der er forskellig fra den, som falder naturlig inden for en fagopdelt undervisning, skal kort omtales, før der gives eksempler, der er hentet fra nutidig praksis.

Allerede skoleanordningerne fra 1814 gav anvisninger på øvelser, der skulle drives helt fra skoletidens begyndelse og ikke var stærkt fagbundne, forstandsøvelser blev de kaldt. Deres formål var et dobbelt, dels at hjælpe eleverne til at iagttage, være opmærksomme og tænke over, hvad de iagttog, dels at udvikle deres begrebsverden og deres udtryksformåen. Forstandsøvelserne fandt sted i form af samtaler mellem lærer og elever og kunne omfatte »ting i naturen, som falder i sanserne«, og emner, som de allerede var fortrolige med ved omgang, eller hvorom læreren fortalte, eller som børnene læste om i læsebogen.

Forstandsøvelser formaliseredes mere og mere, især på grund af undervisningsvejledninger og lærebøger, og flere og flere lærere fandt dem efterhånden unyttige til det formål, de var udtænkt for.

Henimod århundredets afslutning indførtes i stedet for forstandsøvelserne anskuelsesundervisningen. Én person stod i forgrunden og var igangsætter af denne undervisning, den frederiksbergske lærerinde Kirstine Frederiksen. Hun formulerede selvvirksomhedsprincippet i overensstemmelse med, hvad en norsk skolemand allerede i trediverne havde gjort: barnet skal lære at lære, og hun skrev sin bog om anskuelsesundervisning (1889) ud fra den udviklingspsykologiske opfattelse, at ved at beskæftige sig med konkrete ting ville hænderne for børnene blive »de første læremestre i filosofien«. Anskuelsesundervisningen skulle især udvide børnenes kendskab til

de nærmeste omgivelser og fremme deres sproglige udvikling.

Anskuelsesundervisningen optræder som selvstændigt skolefag i vort første egentlige undervisningscirkulære, cirkulæret af 6. april 1900, måske som følge af Kirstine Frederiksens banebrydende arbejde. Heri hedder det om undervisningen: »Ved Samtaler, støttede først til virkelige Genstande, senere tillige til Tegning paa Skoletavlen eller til Væg billeder, søges Barnets Sansning og Forestillingsliv opdraget, ligesom det øves i at udtale sig om, hvad det har iagttaget, og forberedes således for den egentlige Fagundervisning. Den drives paa Skolens første Trin med aftagende Timetal. Følgende Gruppering anbefales, idet der dog efter de forskellige Forhold med hensyn til Sted, Aarstid og Undervisningsmateriale kan gøres Afvigelser fra den anførte Orden.«

Herefter følger en stærk specificeret liste over mulige emner under overskrifterne: fra hus og hjem, fra mark, skov og strand, fra by og land, fra andre lande, foråret, sommeren, efteråret, vinteren.

Som det fremgår af formålsformuleringen skulle anskuelsesundervisningen også tjene til at forberede den egentlige fagundervisning, et formål, der er blevet opretholdt til og med den blå betænkning.

En anden bog udgivet af Kirstine Frederiksen i 1900 med titlen »Hjemstavns-lære« tjente bl. a. samme formål, og i løbet af kort tid optog man i mange stedlige undervisningsplaner faget »Iagttagelses- og hjemstavns-lære« i de første to skoleår. Undervisningen støttedes af de klassiske anskuelsesbilleder, hvoraf der allerede var fremkommet nogle i århun-

dredets slutning, og flere kom til i begyndelsen af dette århundrede.

En undervisning på grundlag af anskuelsesbilleder, tilmed ofte med overfyldte og sammenrodede ting, fremkaldte meget snart og til tider temmelig kraftige reaktioner. Et uindigneret og velargumenteret synspunkt fremlagde lærer ved Statens Lærerhøjskole H. A. Hald i 1907 i form af en lærervejledning med titlen »Iagttagelsesundervisning i skolens lavere klasser«.

I forordet skriver Hald bl. a. »Det turde være aldeles givet, at en Genstandsundervisning i Almindelighed byder paa langt mere til Gunst for Udviklingen af Smaaelevs Evne til at bruge deres Sanser end en Billedundervisning. Kun et Faatal af Tingenes Egenskaber kan afbildes, og der kræves en vis Modenhed – til hvis Opnaaelse bl. a. Genstandsundervisning er et godt Middel – for at kunne se paa og analysere et Billede, som byder paa nye Forestillinger og ikke blot skal vække Erindringsbilleder hos Barnet. Billeder er et godt og nødvendigt Materiale i en Skole, men i alt væsentligt at grundlægge Iagttagelsesundervisningen paa disse, er en Misforstaaelse.«

Lidt længere fremme i forordet skriver Hald: »Den første Iagttagelsesundervisning bør bestaa i ikke alene at give oprindelige paalidelige Forestillinger, men også, som det hedder i en pædagogisk Frase, at »ordne Barnets Forestillinger««. Og videre tilføjes at: »Det har dernæst været Princippet ved denne Bog at føre Undervisningen i Naturfag ned i Skolens 1ste Klasse.«

Bogens indhold kan antydes ved enkelte afsnitoverskrifter: Farver, tilstandsformer, bevægelsesformer, opløs-

ning og inddampning, smagsfornemmelser, hørefornemmelser, vejning, iagttagelse af kaniner, spiring, termometret og temperaturmålinger, solen, månen, stjernehimlen.

Denne bog var udtryk for et ændret syn på småbørnsundervisningen i kraft af et helt nyt stofvalg til de første klassetrin. Men bogen kom kun i ét oplag, fordi man almindeligvis mente, at de omtalte iagttagelser og emner hørte til langt senere i skoleforløbet.

Tilbage blev da en iagttagelses- og hjemstavnsundervisning efter de retningslinier, som Kirstine Frederiksen havde lagt, og som førtes videre af dette skolefags anden store pædagog Thyra Mortensen. I bekendtgørelsen om »Målet for Folkeskolens Undervisning« af 24. maj 1941 forekommer faget imidlertid ikke som selvstændigt fag, men i undervisningsvejledningen fra 1942 er der i en fodnote til faget dansk i fagoversigten anført, at det i første skoleår omfatter iagttagelsesundervisning og sang og i andet skoleår hjemstavnslære og historiske sagn.

I den blå betænkning er disse samlende fag, iagttagelsesundervisning og hjemstavnsundervisning, ikke nævnt hverken i timeoversigten eller i fortegnelserne, men i afsnittet om mundtlig fremstilling under faget dansk omtales iagttagelses- og hjemstavnsundervisningen med en spalteplads på omkring 15 linier.

Den blå betænkning indførte betegnelsen orientering for et nyt skolefag i 8. og 9. klasse, og den impuls, der hermed blev givet til en ændring af en del af undervisningen på skolens ældste trin, forplantede sig nedad, også til 1. og 2. klasse, hvor mange nu har forsøgt sig

med forskellige former for orienteringsundervisning.

### **3.2. Nogle synspunkter på undervisningen i 1.-2. klasse**

Langt de fleste børn møder i skolen med et stærkt ønske om at lære noget nyt. For børnene – og forældrene – er undervisningen i de første skoleår især knyttet til fagene læsning, skrivning og regning, fordi der her er nye eftertragtede færdigheder, der skal tilegnes. Men børnenes forventninger rækker langt videre, aktive og videbegærlige, som de er.

Det bliver skolens opgave både at imødekomme deres ønsker og forventninger og at bidrage til, at nye interesser udvikles. En væsentlig betingelse for, at skolen kan løse sin opgave, så at elevernes videbegær og virketrang fastholdes og fremmes, er, at det enkelte barn oplever tryghed og tillid og frem for alt ikke føler sig uden for fællesskabet som en, der altid kommer til kort.

Ved den fagdelte undervisning, som gennemføres på mange skoler, kan man på udmærket måde imødekomme skolebegyndernes ønsker og forventninger og give dem den tryghed og tillid, som de behøver. For mange lærere vil en undervisning, der i mindre grad er skemabundet og fagdelt, imidlertid forekomme at være væsentlig bedre egnet. Der kan smidigere skiftes mellem forskellige aktiviteter i overensstemmelse med det enkelte barns rytme, og det kan accepteres, at et barn i perioder ikke ønsker at arbejde med dette eller hint fag.

I den ikke-fagdelte undervisning opleves det mere nærliggende, at arbejdet bestemmes af børnenes spørgsmål og interesser, og at der kan arbejdes med for-

skellige emner på samme tid af forskellige grupper af børn.

Endnu en grund til, at den ikke-fagdelte undervisning kan forekomme mere hensigtsmæssig i de første skoleår, er, dels at i hverdagsagtige situationer tænker og oplever hverken børn eller voksne i fagligt afgrænsede områder, dels ønsket om, at arbejdet i skolen til at begynde med kommer så nær op ad børnenes hverdag som overhovedet muligt. Hertil hører også, at et barn eller en gruppe af børn kan fortsætte et arbejde, som de er optaget af, længere end en undervisningstime varer.

Fagdelt og ikke-fagdelt undervisning udelukker ikke hinanden, men må snarere opfattes som yderpunkter på en ubrudt linie. Snart kan en undervisning være af rent faglig art, snart emnecentreret og gå på tværs af faggrænserne.

Hvis et barn øver sig i at læse eller er optaget af at læse, skal denne aktivitet have lov til at hvile i sig selv, og det kan ikke synes rimeligt, at man knytter tælleøvelser eller anden form for numerisk arbejde og ej heller formningsaktiviteter til læsningen. Disse ting har intet med læsning at gøre.

Hvis en gruppe børn forsøger at danne flest mulige ord af bogstaverne i et givet ord, så kommer visse numeriske opgørelser ind i billedet; i så fald har øvelsen heller intet med læsning at skaffe.

Både i en fagdelt og en ikke-fagdelt undervisning kan en vigtig betingelse for et godt indlæringsmæssigt udbytte være opfyldt: at arbejdet har et formål, som eleverne ser betydningen af, og som engagerer dem så stærkt, at deres opmærksomhed og følelser fuldt og helt er rettet derimod. Denne koncentration må be-

tragtes som langt mere væsentlig end undervisningens ydre ordning eller indre organisation.

For at give eleverne mulighed for at udvikle sig i deres individuelle tempo og for at imødekomme deres forskellige behov for hjælp og støtte kan klassearbejde veksle med gruppearbejde og individuelt arbejde, ligesom bundne opgaver kan veksle med frit arbejde. Fællesarbejdet gør klassen til den enhed, som den trods alle forskelle mellem børnene bør være, ikke mindst af hensyn til de svagere, mens det individuelle arbejde og i et vist omfang også gruppearbejdet kan afpasses efter den enkeltes interesser og giver gode muligheder for et selvstændigt initiativ.

Undervisningen i 1. og 2. skoleår må af hensyn til børnenes udvikling omfatte mange aktiviteter af praktisk og æstetisk karakter, uanset om f. eks. musik og formning er optaget på undervisningsplanen. F. eks. kan dansklæreren således ikke betragte sådanne aktiviteter udelukkende som et redskab for sprogudviklingen, men må tillægge dem stor selvstændig værdi.

Det er ligeledes væsentligt, at man ved undervisningens planlægning er opmærksom på, at enkelte emneområder fra andre af skolens fag som f. eks. bibelske fortællinger, emner fra biologi og fysik, en vis historie- og samtidsorientering indgår i begynderundervisningen. Emner fra sådanne fag optager oftest børnene stærkt og fremmer deres udvikling. Et bestemt pensum fra disse fag kan der naturligvis ikke blive tale om på disse klassetrin.

Netop her er det vigtigt at tage sit udgangspunkt i børnenes interesser og deres spørgsmål. Man må her være klar

over, at mange nutidsbørn modtager et væld af indtryk gennem medier som aviser, blade, TV osv., som kan vække deres nysgerrighed og behov for viden om sig selv og omverdenen.

Sådanne mere spontant opståede interesser er fortrinlige udgangspunkter både for klassearbejde, gruppearbejde og individuelt arbejde.

### 3.3. Forskellige grader af ikke-fagdelt undervisning

I det foregående afsnit redegjordes for, at hovedsynspunkterne på undervisningen i 1. og 2. klasse muligvis kan imødekommes ved i nogen grad at ophæve den traditionelle fagopdeling og ved i øvrigt også på anden vis at slække på indholdets og organisationsformens traditionelle inddelinger. Der peges med andre ord på muligheden af at integrere i forskellige henseender. Heri ligger, at det er hensigtsmæssigt ved integration at præcisere, *hvad* der integreres. Der tales i skolen om integration i følgende betydninger:

Integration med hensyn til elever.

Børn af forskellig alder undervises sammen; børn med specielle vanskeligheder integreres i den almindelige skole.

Integration med hensyn til lokaler.

Åben-plan skoler etc.

Integration med hensyn til lærere.

Flere lærere indgår i en gruppe, som underviser sammen/samtidigt.

Integration med hensyn til tid.

Skemaets lektioner brydes ned, således at man fortsætter med et fag/en aktivitet i en passende periode (men således at fagfordelingen over en læn-

gere tid kan være som angivet i læseplanen).

Integration med hensyn til *indhold* (fag).

Den fuldstændige indholdsintegration er at slette faggrænserne således, at man ikke blot undgår at bruge fagnavne på elevernes skema, men at undervisningen konsekvent tilrettelægges ud fra emner/aktiviteter, der går på tværs af fagene og altså rummer elementer fra et/flere fag. Delvis indholdsintegration kan opnås ved, at kun nogle fag integreres, eller ved, at der kun integreres i en del af skoletiden.

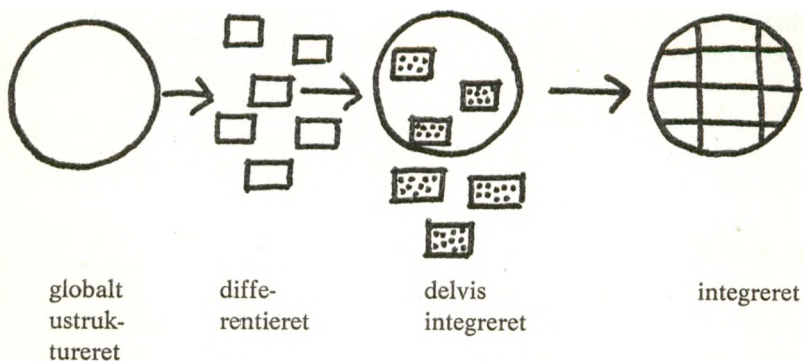
Det er klart, at der i større eller mindre grad må være sammenhæng mellem de forskellige integrationsformer. Lærerintegration kan f. eks. let få nogle konsekvenser for lokale- og skemaopdelingen, og fagintegration vil f. eks. få konsekvenser for lærernes samarbejde. I den følgende redegørelse for grader af fagintegration vil der blive taget hensyn hertil, idet der i øvrigt i kap. 4 gives eksempler på det indholdsmæssige og i kap. 5 på det organisationsmæssige.

Det gælder for integration i almindelighed, at den forudsætter en forudgå-

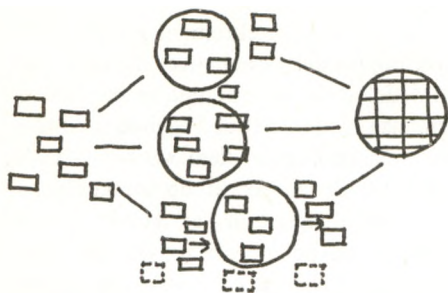
ende differentiering. Der skal foreligge nogle klart adskilte dele til integrere, således som det er søgt illustreret i den grafiske fremstilling.

Et traditionelt eksempel på denne udvikling fra det globale over det udifferentierede til det integrerede er barnets opfattelse af dyr. Til at begynde er barnet måske måske bare mellem »vov-vov'er« og »fugle«. Senere læres de forskellige almindelige dyrearter at kende. Barnet ved, at en pekingeser og en Skt. Bernhardshund begge er hunde, og forskellige fra f. eks. en kalv eller en kat. Senere igen differentieres yderligere i de forskellige hunderacer. Til gengæld begynder også en integration: Hunde, katte og løver er rovdyr, mens køer, heste og giraffer er en anden slags.

I overensstemmelse med det i 2.2. anførte er det derfor således, at *fagintegration er sagen set fra lærernes side*, idet kun han/hun oplever, at der i behandlingen af et emne indgår elementer fra bestemte fag. Barnet har jo ikke kendskab til de enkelte fag og kan derfor ikke se, at både historie, biologi og geografi går sammen om at belyse et givet emne, f. eks. de gamle kulturer ved store floder.



De forskellige grader af fagintegration kan i øvrigt antydes således i analogi med ovenstående skitse:



Øverst illustreres en undervisning, hvor nogle fag integreres, mens andre gives separat. Der kan *f. eks.* tænkes på den ikke ualmindelige situation, at klasselæreren giver en ikke-fagdelt undervisning, der foruden dansk indeholder elementer af biologi, fysik, historie, musik og formning, mens matematik og idræt – evt. af to andre lærere – dyrkes ganske separat.

Nederst illustreres, at alle eller nogle fag integreres i en periode, *f. eks.* således at alle/næsten alle de lærere, som har klassen, i en måned tilrettelægger al deres undervisning ud fra en række emner.

Endelig illustreres i midten den situation, at der nok gives en ikke-fagdelt undervisning af en eller flere lærere, men at der *f. eks.* i dansk og matematik arbejdes specifikt med bestemte færdigheder, enten i en del af ugens lektioner eller i bestemte perioder eller for bestemte grupper af børn.

### 3.4. Spørgsmål til overvejelse

Det er i det foregående blevet anført, at fagintegration eller ophævelse af fagdelingen kan være mere/mindre omfat-

tende, og at den i høj grad er et spørgsmål om at nedbryde skemaets faste opdeling i lektioner og om et samarbejde mellem lærerne.

I 2.2. omtaltes, at børnene ved skolegangens begyndelse naturligvis ikke har den opfattelse af de forskellige vidensfag og skolefag, som voksne har, – men at de dels har nogle erfaringer, dels nogle forventninger, som meget ofte er knyttet til bestemte aktiviteter og færdigheder. I

3.2. blev det endvidere fremført, at de hovedsynspunkter på undervisningen i 1.–2. klasse, som går ud på at mildne overgangen fra hjem og børnehave og at tage udgangspunkt i barnets ønsker om viden, færdigheder, metoder og udtryk, måske bedre imødekommes ved en undervisning, der i mindre grad er fagdelt.

For nærmere at belyse denne problematik kan følgende spørgsmål overvejes:

1. Er det fagintegration, når børn læser (dansk) i forbindelse med undervisningen i historie, regning eller musik?
2. Er det fagintegration, hvis dansk læreren i forbindelse med en fortælling om børn i Hvide Sande a) viser byen, havet og hele kysten på kortet (geografi), b) lader børnene tælle antallet af fyr, redningsstationer, personer i fortællingen eller ord pr. side (matematik)?
3. Er det fagintegration, når man i fysik udregner vægten af  $7 \text{ cm}^3$  jern?
4. Er det fagintegration, når man i engelsk lærer om Henrik VIII?
5. Er det fagintegration, hvis en kemiker eller en historiker benytter sig af statistiske metoder?
5. Er det fagintegration, hvis en musiker og en psykolog i fællesskab studerer musikpsykologi, eller en sociolog og en sprogforsker sprogsociologi?

Når lærere overvejer disse problemer, vil

det tillige være rimeligt at diskutere og komme til klarhed over, hvilke motiver der kan ligge til grund for at gå ind for fagintegration, hvad man forventer at opnå dermed, og hvad man muligvis mister ved en ikke-fagdelt undervisning i forhold til den fagdelte.

I denne forbindelse drejer sagen sig ikke alene om principiel stillingtagen, men i høj grad også om de konkrete forhold, hvorunder arbejdet skal udføres. Her skal især peges på, at visse grupper af børn i deres hjemlige baggrund ikke får megen støtte med hensyn til struktur (orden, overblik) af viden og erfaringer, og at skolens undervisning måske netop

her bør tilrettelægges således, at børnene hjælpes til at afgrænse, samle, ordne og overskue komplicerede videns- og erfaringsområder.

Emnearbejde, featureuger o. l. må betegnes som udmærkede indslag i undervisningen, ligesom det altid må betragtes som værdifuldt, at der finder et lærersamarbejde sted, og at man kan frigøre sig for en stram tidsmæssig skemalægning og arbejde på tværs af klasseskel med hensyn til lokaler og faglige aktiviteter.

Men det kan næppe være rimeligt at hævde, at faglige emner udelukkende bør læres i forbindelse med en ikke-fagdelt undervisning.

## 4.1. Elevaktiviteter

Det er vel almindelig anerkendt, at man udvikler sig gennem en vekselvirkning med omgivelserne, og at denne udvikling forløber mest frugtbar, når man er aktiv over for disse omgivelser, således at man indsamler og registrerer så mange oplevelser og erfaringer som muligt. For at opfylde folkeskolens formål må man tilstræbe, at skolen tilbyder barnet et alsidigt stimulerende miljø, hvor det har mulighed for at få oplevelser og erfaringer, der spænder over et vidt spektrum. En del af disse oplevelser og erfaringer vil senere blive systematiseret og indordnet i fagene, som disse historisk har udviklet sig.

Når en lærer eller et lærerteam i de to første skoleår vil prøve at opbygge et miljø, der giver mulighed for mangeartede aktiviteter, er sigtet altså barnets udvikling, men man henter ofte ideerne til disse aktiviteter fra det, der af den voksne opfattes som fag.

Først vil det være naturligt at pege på aktiviteter, der har været kendt for barnet, inden det kom i 1. klasse. Disse er beskrevet i vejledningen for arbejdet i børnehaveklasserne. Hvis der skal være

mening i ordene om en lempeligere overgang fra førskolemiljø til skolemiljø, må der ikke være et skel, således at alle disse aktiviteter brat ophører eller henvises til barnets fritid. Nogle af dem må fortsætte i skolen, hvorved der bevares kontinuitet. En del skal stadig opleves som kendt og fortroligt, for at børnene kan opleve den følelse af tryghed i det ny miljø, som er nødvendig for harmonisk udvikling og gensidig accept. Det kan f. eks. opnås ved materiale og aktiviteter fra det tidligere miljø, ved medvirken, når lokalet skal indrettes, eller ved besøg af deres førskolepædagog og deres forældre, som eventuelt kan deltage aktivt i arbejdet.

Men der skal også komme noget nyt til, idet udvikling kræver udfordring. De nye aktiviteter finder man forslag til i de vejledninger, der udsendes om de forskellige fag i skolen.

Visse af fagene er efter loven obligatoriske på disse klassetrin. Der skal på de to første klassetrin forekomme aktiviteter fra områderne dansk, regning/matematik, idræt, formning, musik samt kristendomskundskab.

Men skal miljøet give tilstrækkelig alsidige muligheder, føles det nødvendigt

også på disse klassetrin at inddrage elementer fra fysik/kemi, historie, geografi, biologi og samtidsorientering samt fra håndarbejde, sløjd, hjemkundskab og færdslæse.

Disse faglige aktiviteter kan enten optræde i en tidsmæssig vekslen og rytme, der søges afstemt efter elevernes forudsætninger og interesser, eller de kan optræde som elementer i arbejdet med et samlende emne.

## 4.2. Emnearbejde

De fleste både børn og voksne har en naturlig trang til at undersøge, sammenligne, finde ligheder og forskelle og således foretage systematiseringer. Fag er i høj grad udtryk for systematisering, og når de så ofte lægges til grund i undervisningen, er der i hvert fald to årsager: Det hjælper læreren til at få orden i og oversigt over undervisningsstoffet, og det hjælper elever til at kunne arbejde videre med stoffet på egen hånd, da opslagsværker i reglen er ordnet efter principper i overensstemmelse hermed.

Men det må understreges, at hverken fagenes systematik eller faggrænserne er noget absolut. Ligeledes må det erindres, at børn ofte umiddelbart ville finde en anden systematik naturligere, ville prioritere sammenhænge og forskelle anderledes.

En anden form for systematik end fagenes findes i den såkaldte emneundervisning. Den indgår ofte periodisk i en ellers fagdelt undervisning, fordi den i pågældende tilfælde føles mere pædagogisk hensigtsmæssig. Den almindeligste form er, at dele af forskellige fag arbejdes sammen for at beskrive et overord-

net emne. Hvilken historielærer vil ikke lejlighedsvis inddrage stof fra f. eks. geografi, økonomi, litteratur, sociologi eller teologi! Og hvilken geografilærer vil ikke ofte behandle geografiske emner, der belyses ved stof fra mange forskellige fagområder! Dansk er ikke det eneste fag, om hvilket man kan sige, at det er mange ting. Den skarpe fagopdeling af undervisningsstoffet i ugens skoletimer er i praksis ofte betydelig mindre, end angivelserne på ugeskemaet antyder.

Vil man endvidere lade associationerne løbe ved emner som mosehul, andelsmejeri, Susannes tøj, Sørensen kæledyr, vil man finde en helt anden form for systematik end fagenes, et helt andet grundlag for tilrettelæggelse af undervisningen.

Ingen af dem kan undværes, ingen af dem er tilstrækkelige alene.

Emneundervisning kan altså mindst være to ting: Behandling af et overordnet emne, hvor forskellige fag giver hver sit bidrag til beskrivelse af emnet, i sin ypperste form udtrykt i videnskabeligt team-work. Eller det kan være faglige aktiviteter, der knyttes sammen af elevernes øjeblikkelige interesse for dem.

Det er indlysende, at den første form egner sig for større elever, der allerede har lært sig noget om og af fagene, medens den sidste egner sig for begyndere, der er i færd med at opbygge sig en systematik, men ofte ikke har stort andet end deres mere eller mindre intuitive interesse at bygge på. De er i færd med at samle sig en mangfoldighed af erfaringer, som de prøver at ordne, så de får dannet et billede af sig selv og omverdenen.

Når man udvælger emner, sker det bedst, når lærer og elever samarbej-

der om det. Det overordnede princip ved udvælgelsen må være, at emnet ligger inden for elevernes interesse-, erfarings- og færdighedsområde. Det næste må være, at det opfylder kravet om alsidighed, det være sig elevernes alsidige udvikling eller alsidighed i henseende til forskellige faglige aktiviteter, metoder eller udtryksmåder, hvilket i øvrigt ofte er to udtryk for det samme.

Af eksempler på emnemuligheder skal nævnes:

Børn i by og på land, børn i andre lande, mad, tøj, lege, vort klasseværelse, vor skole, min skolevej, samfærdselsmidler, færdselsregler, rejser, haven, marken, skoven, stranden, årstiderne, dag og nat, højtider og hverdag, ung og gammel, en fabrik, et værksted, en institution, kæledyr, tamme dyr, vilde dyr, farlige dyr, solen, jorden, månen, stjernerne.

Endvidere kan man i læsebøger, orienteringsbøger og iagttagelsesbøger m. m. finde mange forslag til emnearbejde.

Da emnevalg, metode, midler og udførelse helst skal ske i samvirke mellem lærer og elever, altså gro frem på stedet og i almindelighed ikke kan eller skal kunne beskrives i alle enkeltheder på forhånd, anføres i det følgende kun to beskrivelser af emnearbejder, nedskrevet, efter at arbejdet har fundet sted.

Det første eksempel er brugt på 1. klassetrin. Det tjener et socialt formål, nemlig at børnene så hurtigt som muligt lærer hinandens navne at kende. Ideen kommer fra en gruppe lærere ved Provstegårdskolen i Odense:

### **Navne.**

Børn har navne.

Børnene sidder i rundskredse på 4-6 og

triller stor bold til hinanden. I begyndelsen siger den, der triller, sit eget navn, før han triller. Senere siger barnet navnet på den kammerat, der trilles til, før bolden sendes af sted. Når børnene er sikre i navnene, dannes nye grupper, og legen begynder forfra.

Flaskehalsen peger på. – Et barn snurrer en flaske rundt i midten af kredsen og bestemmer, hvad den skal gøre, som flaskehalsen peger på. Når flasken standser, siger barnet: »Flaskehalsen peger på ..... Ole. Ole skal .....«

Trommeleg med vandrende tromme ledsaget af klap eller rytmeinstrumenter, så alle i kredsen er med. Barnet med trommen rytmer eller synger: »Jeg hedder ..... Inga. Hvad hedder du?« .... og lader trommen gå til sidemanden.

Disse lege kan varieres og udvides, f. eks. med, at børnene fortæller om deres bedste ven, deres bedste legetøj, en oplevelse med dyr, noget, de er bange for.

Hvem er X?

En elev, Susanne, forlader for et øjeblik gruppen eller klassen. De tilbageblevne aftaler imens, hvem af dem der skal være X. Susanne kommer tilbage og spørger en af kammeraterne: Knud, hvad kan du sige om X? – Knud: X har armbåndsurs på. – Susanne: Else, hvad kan du sige om X? – Else: X har blå cowboybukser på. – Susanne: Søren, hvad kan du sige om X? – Søren: X har fletninger. – Susanne: Så er det Grethe.

Er dette ikke rigtigt, må Susanne spørge videre. Når hun har gættet rigtigt, går en anden elev ud, en ny vælges til at være X, og legen kan fortsætte.

Det andet eksempel, udarbejdet af Anne Marie Kralund, stiller i sin udformning

betydelig større krav både til lærerens planlægning og til elevernes medvirken:

### **Sne.**

»Et emne opstår: sne, januar, 2. kl.

Sne.

En dag kom der sne.

Almindelig spontan fællessnak om sneen: »Der kom mere hos os/grenene var helt tykke og hvide/bilen kunne næsten ikke komme op ad bakken/vi kan ikke lave snemænd i dag/sneen var allerede smeltet på vejen og omkring huset/vores mælkeflaske var smadret/uden for mit vindue hang en lang istap/bilruden tøede vi op ved at ånde på den ...«

### *Elevrejste problemer*

Ofte erstattedes skråstregen af en elevs svar, man forklarer for hinanden ud fra egne tidligere erfaringer.

Tilbage forbliver ubesvaret:

Hvorfor kom der mere sne hos os?

Hvorfor blev grenene så tykke?

Hvorfor sprængtes mælkeflasken?

### *Lærerinitiativ*

Vi finder frem til at tage sne ind i regneværkstedet for en nærmere undersøgelse. Børnene formulerer en række spørgsmål, da de er engageret i problemet; de er nysgerrige:

### *Elevernes nysgerrighed opstiller problemer, som bliver materialet*

Hvad er sne egentlig?

Hvor kold er sne, ude og inde?

Hvad sker, når man sætter et litermål med sne til at smelte?

(nogle mente, vandet løb over)

Hvad vejer sne, hvad vejer det i smeltet tilstand?

Hvordan ser sne ud?

Hvordan gør sne, når det smelter?

Hvornår koger sne?

### *Lærerens plan forkastes*

Forslag fra mig om at fordele problemerne i grupperne blev afvist. Grupperne skulle have lov at lave alle undersøgelserne – »så kan man jo sammenligne resultaterne, og være mere sikker på rigtigheden« konkluderer Lars.

### *Arbejds materialet findes frem fra hylterne*

Situationen tvinger børnene til at finde ud af, hvordan de vil undersøge deres spørgsmål – og hvilke materialer, de derfor må finde frem. Det meste findes på vore hylder, men er ikke placeret med »sne« for øje.

De mener at skulle bruge:

termometre, spande, store og små bøtter og dåser i forskellige former af jern og plastic

forskellige flasker af glas og plastic

litermål og dl-mål

vægte med lodder

lup, mikroskop

kogeapparat

stor gryde, og høj, smal blikdåse

nogle frosttykke grene

### *Billedmateriale*

Jeg går på biblioteket i håb om at finde egnet billedmateriale – også for selv at orientere mig i emnet.

Da klassen fra 1. skoledag har øvet sig på:

### *Organisation: spontant dannede grupper*

- 1) at arbejde sammen i hold – grupper,
- 2) at være i situationer (f. eks. i rytmik), hvor man hurtigt skal finde sammen 4 og 4.
- 3) altid at danne grupper af både piger

og drenge, ja, så vover jeg at sige: »Nå, fordel jer så i 5 grupper!«

Alle, der søger til grupperne, bliver modtaget uden nogen form for negative kommentarer. Dette er en positiv oplevelse, men antallet af deltagere i de enkelte grupper volder vanskeligheder.

#### *Nyt uforudset (opstået) stærkt motive-ret problem*

Dette problem afføder stor diskussion imellem børnene, og flere børn forsøger at manipulere med hinanden for at finde fordelingen – men må give op. Alle er afhængige af fordelingen, derfor stor interesse for problemløsningen! Først nu griber læreren aktivt (åbent) ind; fordelingsmuligheden af 22 børn i 5 grupper udgør en ægte opgavesituation.

Grupperne har nu 10 min. til at finde ud af, i hvilken rækkefølge de vil undersøge spørgsmålene; derfor sammenligner man og sikrer derved, at ikke alle grupper starter med samme spørgsmål.

#### *Gruppearbejdets forløb*

Arbejdet forløber nogenlunde gnidningsløst. Et par gange taber en gruppe nogle deltagere .. ét sted må et par børn bremses, fordi de vil lave det hele selv – én gruppe må have hjælp til det rent organisatoriske; men interessen, motiveringen for at undersøge, opleve, erfare sig til disse problemers løsning, den er hele dagen på sit højdepunkt!

Man stiller forsøg op: sne på radiatoren, vand i mærkelige flasker og dåser ud på halvtaget, sne i gryden for kogning, sne i bølter med termometre osv. ... alt mærket med gruppens navne og skilte som »må ikke røres, forsøg« o. l.

Man handler, iagttager, oplever – og erfarer!

#### *Indhentning af erfaringer*

Nogle undres højlydt over, at vandet ikke løber over, når sneen smelter. Man forsøger endog med en ny portion: »Mærkeligt at *al* den sne bliver til *så* lidt vand, og at det *vejer* lige meget – nej, det kan ikke passe! Får I også det? Vi prøver i en ny bøtte ... Sært, at sneen er 0° herinde .... Vi laver en snemand og vejer ham, og vejer vandet, når han er smeltet ...«

Der iagttages, hvordan sneen i den høje blikdåse smelter, nogle får lyst til at se, hvor lang tid sne er om at koge i forhold til vand.

Tegninger og tal og størrelser ridses løst op. Samtalerne omkring arbejdet verbaliserer oplevelserne.

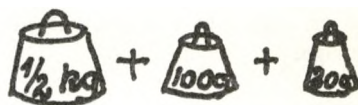
#### *Erfaringerne formuleres i tegning*

Grupperne formulerer efter lang tids eksperimenteren deres oplevelser og erfaringer på stort gråt kardus ved hjælp af tegninger af materiale med indhold.

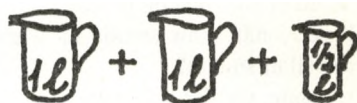
#### *Symboler anvendes*

Vægten og mængden bliver angivet som de oplever det:

f. eks. bliver 620 g tegnet som



f. eks. bliver 2½ l tegnet som



Alle forstår halvsymbolerne; man har jo oplevet det, gjort sådan som det ser ud;

Og alle har en tydelig fornemmelse for den angivne mængdestørrelse.

#### *Erfaringer formidles*

Grupperne fremlægger for hinanden: erfaringsplancher bliver beskrevet, diskussionerne undervejs blive formidlet, og vores samlede viden bliver gjort op:

#### *Elevernes konklusion*

Sne er 0° – også inde i stuen, indtil det er helt smeltet.

Vores snemand blev til så lidt vand.

Sne fylder mere end vand, fordi der er mere luft i.

Sne vejer (næsten) lige så meget som det smeltede vand.

Vand fordamper, når det opvarmes.

Sne er frossen tåge.

Snefnug er smukke, fine runde mønstre (ikke to er ens).

Snevand koger ved 100°.

Sne bruger længere tid til at koge end vand.

Når man opvarmer sne, smelter det først i bunden og i siderne.

Dug sætter sig på kolde ting som træer og grene; når det er frost, fryser duggen til rim.

Vand udvider sig, når det fryser.

Vi kunne ikke finde ud af:

Hvorfor vand udvider sig?

Hvorfor der ikke er lige mange skyer over det hele?

#### *Læreren konklusion*

1) Børnene oplevede gennem et meget engagerende samarbejde og blev derved øvet i det at samarbejde. De har haft en positiv oplevelse af samarbejdet.

2) Børnene har oplevet:

a) at de lærer noget, fordi de har behov for det,

b) at de selv kan opstille relevante problemer,

c) at de kan lære sig selv noget,

d) at det er dejligt at være aktiv og engageret.

3) Børnene har oplevet positivt resultat ved at anvende en videnskabelig metode, en erfaring, som kan danne grundlag for en god arbejdsindstilling.

4) Børnene har gennem arbejdet fået positive oplevelser, der senere kan være tilskyndelser for dem til lignende aktiviteter og dermed til fortsatte opdagelser af deres omverden.

5) Børnene har gjort en lang række erfaringer (formodentlig flere end de selv formulerede) – og de har fået udvidet deres begrebsverden.

6) Min egen antagelse og tro på, at det er vigtigt at arbejde ud fra børnenes interesse, er ikke blevet afkræftet – tværtimod!«

### 5.1. Eksempler på organisationsformer

Når man på en skole vælger at tilrettelægge undervisningen i de to første skoleår ud fra de i de foregående afsnit skitserede synspunkter m. h. t. hel eller delvis integration mellem fagene eller i en ikke – fagdelt organisation, må det være en naturlig konsekvens, at der på elevernes skema kun angives begyndelsestidspunkt og afslutningstidspunkt på skoledagen, men ikke placeringen af de enkelte faglige aktiviteter.

For lærernes vedkommende bestemmes skemaets udformning af den valgte samarbejdsform.

Det må pointeres, at de i det følgende skitserede eksempler ikke kan betragtes som en udtømmende beskrivelse af mulighederne.

A. 2–3 lærere får ansvar for undervisningen i en 1. eller 2. klasse og planlægger på ugentlige konferencer undervisningsforløbet i klassen. Lærernes skema kan opbygges traditionelt, og lærerne får således hver især lejlighed til primært at udnytte egne styrkeområder. Det nære planlægnings samarbejde vil imidlertid bevirke, at der bliver større mulighed for

eleverne for at fortsætte med påbegyndte aktiviteter uden hensyn til klokkeringning, eller for at beskæftige sig med det fagområde, som på et givet tidspunkt har den største interesse for den enkelte elev.

En sådan ordning vil endvidere give gode muligheder for igangsætning af emnearbejder.

B. Den under A beskrevne samarbejdsform vil kunne organiseres med kortere moduler med hyppigere skift mellem de forskellige faglige aktiviteter og med mulighed for efter behov at indlægge pauser efter hvert modul.

A+B. Såvel A som B kan videreudvikles til en egentlig tidsintegration, idet den vilkårlige opdeling af skoledagen i lektioner kan brydes ned, således at man fortsætter med en aktivitet/et fag så længe, som det skønnes hensigtsmæssigt. Er undervisningen i øvrigt fagdelt må der i så fald drages omsorg for, at der over en længere periode er en til undervisningsplanen svarende fagfordeling. Tidsintegration betyder ikke nødvendigvis, at skoleklokken tier; det kan både af hensyn til lærernes arbejdsfordeling og til eleverne være hensigtsmæssigt at opretholde en vis tidsinddeling, således at

der i egentlig forstand bliver tale om integration.

Det vil såvel under A som B give øgede muligheder for et intensiveret lærersamarbejde og for tilbud om differentieret og individualiseret undervisning, hvis deletimerne erstattes af en 2-lærerordning. Om ansvaret for den pædagogiske tilrettelægning af de enkelte fagområder skal placeres kollektivt eller fordeles, således at én lærer er ansvarlig, mens en anden fungerer som støttelærer, må bero på faglig indsigt og temperament.

Hvis der er tale om en hel eller delvis fagintegreret undervisning, kan der være tale om integration i den forstand, at den enkelte lærer står for bestemte emneområder eller aktivitetsformer, men at han/hun som medlem af lærergruppen netop med sin person får virkeliggjort disse emners/aktiviteters integration med andre.

C. 2–3 parallelklasser, hvis lokaler er placeret i geografisk sammenhæng, betragtes som en planlægningsmæssig enhed (de åbne døres princip). Herved kan der bl. a. gives tilbud om mere differentierede praktisk/produktive og musiske aktiviteter f. eks. i form af værkstedsundervisning i nogle af dagens undervisningsmoduler. Der må ved en sådan organisation lægges vægt på, at den nære personlige kontakt mellem den enkelte elev og klasselæreren plejes i rimeligt omfang.

D. Samme organisationsform kan anvendes for klasser på forskellige trin

- a) børnehaveklasse/1. klasse
- b) 1. klasse/2. klasse
- c) børnehaveklasse/1. klasse/2. klasse

En sådan organisation vil åbne mulig-

hed for en individuel hensyntagen til elever, der med hensyn til modenhed og/eller motivation i enkelte fag på visse tidspunkter har behov for beskæftigelse i en anden gruppe end hjemgruppen.

E. De under C og D nævnte organisationsformer vil kunne sammenfattes til større planlægningsenheder, hvor en skoles småbørnafdeling er indrettet efter åben-planprincippet. (Der henvises til bilag fra Åben-plan skolen i Gladsaxe).

## 5.2. Lærersamarbejde

Det må betragtes som væsentlige forudsætninger ved tilrettelæggelse af begynderundervisningen efter de i 5.1. angivne retningslinier, at

a) lærerne er positive over for at skulle samarbejde i det udvalgte team.

b) lærerne accepterer hinandens holdning til eleverne m. h. t. social adfærd og m. h. t. forventninger om konkret indlæring af færdigheder.

c) samarbejdet i størst muligt omfang etableres mellem lærere, som også i det år, hvor planlægningen foretages, er knyttet til skolen – ikke blot af hensyn til de under a og b nævnte synspunkter, men også af hensyn til langsigtet planlægning og forældresamarbejde.

d) lærerne tilsammen dækker relevante fagområder både hvad angår specialuddannelse og interesser.

d) de nødvendige konferencer kan placeres, så ingen af de implicerede lærere får et urimeligt antal mellemtimer eller andre arbejdsmæssige ulemper i forbindelse hermed.

Det er ikke ønskeligt, at der etableres et team af »småbørnslærere«, der specialiserer sig i en sådan grad, at de mister kontakten med overliggende klassetrin,

ligesom det må pointeres, at et samarbejde med børnehaveklasselederne er nødvendigt, hvor disse ikke i forvejen indgår i den valgte organisation. (Der henvises til 6.2.)

### **5.3. Skema- og lokaleforhold**

#### **5.3.1. Særlige hensyn ved fagfordelingen**

Organisationsformer som de i 5.1. beskrevne forudsætter en begyndende planlægning i god tid, før arbejdet med skolens fagfordeling foretages. Såvel de direkte implicerede lærere som det samlede lærerråd må være opmærksomme på de konsekvenser, sådanne samarbejdsformer vil få for skolens skema som helhed. Det kan eksempelvis nævnes, at mulighederne for fagkombinationer indskrænkes ikke mindst i relation til skolens ældste klasser, hvor valgfag og kurser af forskelligt omfang giver skemabindinger af lignende karakter, som de i dette hæfte beskrevne organisationsformer giver.

Der kan også være grund til særlige overvejelser vedr. lærere med nedsat tilmeldt DLH's kurser, idet der for deres vedkommende må ske en koordinering med DLH's timeplan.

Der kan også være grund til særlige overvejelser vedr. lærere med nedsat tilmeldt DLH's kurser, idet der for deres vedkommende må ske en koordinering med DLH's timeplan.

#### **5.3.2. Lokaleforhold**

Det bør næppe betragtes som en forudsætning for at gå bort fra en traditionel fagdelte undervisning i begynderklasserne, at de lokaler, der er til rådighed er af speciel størrelse eller indretning. Der er gode erfaringer med ændrede organisationsformer også på gamle skoler med små lokaler.

Derimod er det formentlig en forudsætning for en heldig gennemførelse af sådanne organisationsformer, at skolens lokaleantal er så stort, at begynderklassernes lokaler ikke skal benyttes af vandreklasser. Principielt må de fleste aktiviteter foregå i hjemlokalet, men herudover må der i enkelte timer stilles andre lokaler til rådighed, f. eks. gymnastiksal. (Se endvidere: Projekteringsgrundlag for folkeskoler, hæftet: Hjemmearealer).

Endelig skal der peges på det ønskelige i, at der findes egnede arbejdsrum til lærerne til brug for konferencer og forberedelsesarbejde – også i evt. mellemtimer

## 6.1. Forældresamarbejde

### 6.1.1. Information om skolens arbejde

Der er i denne publikation stillet forslag om arbejdsformer i de første skoleår, som af de fleste forældre vil blive betragtet som utraditionelle. Dette forhold bevirker, at lærerne i de første uger af skoleåret må være særlig omhyggelige med den del af forældresamarbejdet, der omfatter information om skolens virksomhed.

Forældrene til børn, der hverken har besøgt daginstitution eller børnehaveklasse, kan have et særlig stort informationsbehov, idet de ikke har forudsætninger for at opleve arbejdet i 1. klasse som en fortsættelse af allerede kendte børnehaveaktiviteter.

I forholdet til de forældre, der på baggrund af tidligere erfaringer fra førskoleinstitutioner har bestemte forventninger til kontakten med skolen, må lærerne på den anden side betragte det som en opgave at skabe forståelse for, at skolens organisation som helhed ikke giver de samme gunstige betingelser som førskoleinstitutionerne for en daglig kontakt mellem forældrene og lærerne.

Da det var almindeligt, at eleverne helt fra begyndelsen af 1. klasse havde lektier for hjemme, kunne forældrenes behov for at vide, hvad der foregik i skolen, i nogen grad imødekommes blot gennem den interesse, de måtte have for børnenes hjemmearbejde. De ændrede arbejdsformer giver ikke denne umiddelbart nære kontakt til skolens daglige arbejde, hvorfor lærerne må være opmærksomme på at give løbende information på anden måde. Under hensyntagen til skolens traditioner og evt. lærerrådsbeslutninger om forældresamarbejdsformen må de lærere, der har ansvaret for en begynderklasse, benytte så alsidige informationsmetoder, at ingen elev hæmmes ved, at hans forældre har været afskåret fra at få et nært kendskab til skolens arbejde.

En kombination af skriftlige meddelelser (klasseavisen), invitationer til besøg i klassen og til deltagelse i diverse klassearrangementer samt afholdelse af traditionelle klasseforældremøder vil formentlig være hensigtsmæssig, når formålet er at give forældrene kendskab ikke alene til deres eget barns situation, men til det sociale fællesskab, som barnet er et led i.

### **6.1.2 Forældrenes støtte til børnenes skolegang**

Det er en kendsgerning, at mange forældre er usikre, når det gælder spørgsmålet om, hvordan de skal støtte deres børn i relation til skoletilværelsen, når det ikke kan gøres gennem interesse for og evt. hjælp til hjemmearbejde. Dette problem må lærerne vise særlig opmærksomhed i forbindelse med en ikke fagdelt undervisning. Spørgsmålet bør tages op til diskussion ved forældremøder og evt. studiekredse.

### **6.1.3. Samtaler om den enkelte elev**

Den øgede grad af individualisering, som formentlig må blive følgen af de foreslåede ændrede organisationsformer, stiller store krav til læreren om kendskab til den enkelte elevs baggrund, forudsætninger, behov og interesser. Læreren må skaffe sig så alsidigt et billede af den enkelte elev som muligt gennem kontakt med forældre og evt. større søskende og også i videst muligt omfang gennem samtaler med de børnehavepædagoger, som tidligere har beskæftiget sig med barnet.

## **6.2. Samarbejde med børnehaveklasselederen**

Den kritik, der er rettet mod en stærkt fagdelt undervisning i de første skoleår, er bl. a. baseret på, at børnene ikke oplever en naturlig fortsættelse af leg og småbørnsaktiviteter ved overgangen fra hjem, børnehave eller børnehaveklasse til skolens 1. klasse.

Den ønskede kontinuitet opnås ikke ved blot at undlade fagdeling, men forudsætter et udstrakt samarbejde mellem en skoles børnehaveklasseledere og læ-

rerne i begynderklasserne. Dette samarbejde må etableres dels med henblik på information om og støtte til den enkelte elev, dels med henblik på gensidig information om arbejdsformer, holdninger og forventninger til arbejdets art og omfang i de respektive klasser.

Følgende forslag til indskolingsforløb, som ligeledes er optaget i læseplansudvalgets vejledning for arbejdet i børnehaveklasser, kan foreslås.

1. De lærere, der skal starte med en 1. klasse, besøger den tilsvarende børnehaveklasse (de nærliggende børnehaver) i de sidste måneder af skoleåret, når det ud fra skematekniske hensyn er muligt.
2. Børnehaveklassen starter nogle dage senere end 1. klasse. Læreren og børnehaveklasselederen forbereder børnenes modtagelse (deltager evt. i kursus sammen). Begge arbejder sammen i 1. klasse, indtil børnehaveklassen starter.
3. Ved en skemalægning, der både m. h. t. mødetidspunkter og lokaleplacering tilgodeser ønsker om et nært samarbejde mellem børnehaveklassen og skolens 1. og 2. klasse åbnes der mulighed for en individuel hensyntagen, således at enkelte elever fra børnehaveklassen periodisk kan få tilbud om systematisk undervisning sammen med elever fra 1. eller 2. klasse, ligesom enkelte elever fra 1. eller 2. klasse periodisk kan beskæftiges med børnehaveklasseaktiviteter.
4. I slutningen af skoleåret arrangeres der besøg, hvor børnehaveklassens elever får lejlighed til at deltage i arbejdet i 1. klasse i nogle timer (dage).
5. Der organiseres særlige arrangementer, f. eks. udflugter eller fester, fælles for børnene i 1. klasse og børnehaven/

børnehaveklassen, evt. sammen med forældrene.

6. Der arrangeres lærerkonferencer mellem afleverende børnehaveklasseledere/børnehavepædagoger og modtagende lærere.

7. Børn fra hjem og børnehaver, der skal begynde i 1. klasse, indbydes til at deltage i børnehaveklassens arbejde i en periode i slutningen af skoleåret.

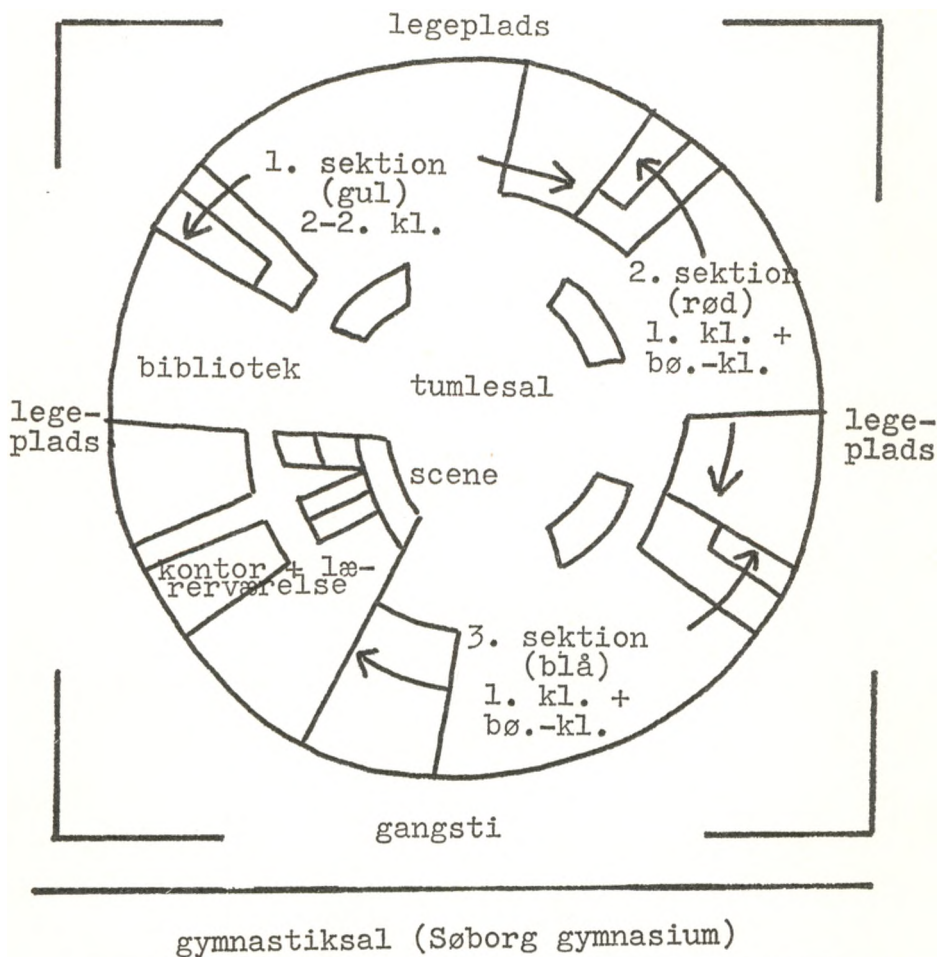
8. Skolen indbyder i løbet af foråret til et »åbent hus-arrangement« for forældre og nyindskrevne elever til såvel børnehaveklasse som 1. klasse.

9. Skolen opretter forældrestudiekredse med emner vedr. indskoling med børnehaveklasseledere og/eller lærere som ledere. Tilbuddet kan gives dels til forældre til nyindskrevne elever, dels til forældre til eleverne i børnehaveklasse og 1. klasse.

# Bilag I

Åben-plan skolen  
ved John F. Kennedy skolen

Oplysningerne vedrører  
skoleåret 1972/73



### **Styrelse og daglig ledelse.**

Åben-plan skolen er en del af John F. Kennedy skolen; dvs. skolenævn, skoleinspektør og lærerråd er fælles for de to afdelinger af John F. Kennedyskolen, samt at lærerne på John F. Kennedyskolen kan undervise dels på Åben-plan-skolen og dels på hovedskolen.

På Åben-plan-skolen har man elever fra børnehaveklasse til og med 2. klasse.

### **Indskrivning.**

Alle børnene kommer fra Høje Gladsaxe.

Forældrene kan ved indskrivningen bestemme, om deres børn skal gå på Dag Hammerskjöldskolen eller på naboskolen John F. Kennedyskolen, hvilket i praksis vil sige Åben-plan-skolen.

### **Økonomi.**

Åben-plan-skolen kører med selvstændigt budget og har samme beløb til rådighed pr. elev som andre elever i kommunen.

(1972: 217 kr. til undervisning og 99 kr. til inventar og vedligeholdelse).

### **Holdlederen.**

Til planlægning og koordinering af arbejdet på Åben-plan-skolen er en af de fungerende lærere frigjort fra undervisningen i 6 ugentlige timer. Holdlederen skal endvidere foretage alle indkøb til skolen. Det praktiske arbejde (fra renholdelse af karklude til vedligeholdelse af AV-midler) er fordelt på hele lærergruppen.

### **Børnenes mødetider.**

1. gruppe (140–150 børn) består af 2 børnehaveklasse, 2–1. klasser og 2–2. klasser.

De møder:

mandag og tirsdag fra kl. 8.10–kl.10.35  
resten af ugen fra 11.35–14.00

2. gruppe (samme sammensætning af klasser som i 1. gruppe).

De møder:

mandag og tirsdag fra kl. 1135–kl. 14.00  
resten af ugen fra kl. 8.10–10.35

Den gennemsnitlige klassekvotient er: børnehaveklasse 21,1 - 1. klasse 26,2 - 2. klasse 23.00.

Da børnene ikke holder frikvarter, svarer den daglige periode på 2½ time til 3 undervisningstimer.

Både støtte- og deletimer samt klasse-lærertimer er inddraget, hvilket bevirker, at der er to lærere i klassen i alle timer i 1. klasserne og i 13 af de 15 timer i 2. klasserne.

I børnehaveklasserne er der en børnehaveklasseleder og en medhjælper.

### **Det daglige arbejde.**

Bortset fra 1 ugentlig dag, som er værkstedsfri, og hvor hjemmegruppen frit kan disponere over dagen, er den daglige undervisning delt op således:

1. time: samling om undervisning i dansk eller matematik i hjemmegruppen. Børnene blive individuelt undervist, men lærerne har altid mulighed for at praktisere gruppe- eller klasseundervisning, hvis det er ønskeligt.

2. time: *værkstedstime*. Eleverne vælger sig ind på de værksteder, som lærerne kan tilbyde: dansk, matematik, sløjd, formning, køkken, rytmik, syning, perler, spil, dramatik.

Nogle værksteder kan af arbejdsmæssige og lokalemæssige grunde kun rumme et bestemt antal elever.

3. time: Eleverne samles i hjemmegruppen. Vi diskuterer værkstedstimen, drikker mælk og hygger. En dag om ugen samles børnene i denne time i tumlesale

len, hvor de danser og synger sammen. Eleverne vælger fra dag til dag.

### **Konferencer.**

Hver dag mellem kl. 10.35 og kl. 11.35 holder lærerne ved Åben-plan-skolen konference. Arbejdet i værkstederne kan kun fungere, såfremt man daglig har mulighed for at planlægge næste periode i værkstederne og snakke problemerne igennem fra den lige afsluttede periode.

Alle lærere underviser børn fra 6 forskellige klasser, og derfor bliver mange problemer alles problemer.

### **Forældresamarbejde.**

I den enkelte klasse er det almindeligt at afholde 3 forældremøder om året. (1 forældremøde – 2 konsultationer eller 2 forældremøder – 1 konsultation).

Derudover er der forskellige fællesarrangementer på skolen.

## Bilag II

Østre Skole i Odense, der er en ældre skole fra før århundredskiftet, har i skoleåret 1972–73 to børnehaveklasser hver med 18 elever, tre 1. klasser med ialt 77 elever og tre 2. klasser ligeledes med 77 elever. Disse klasser er omfattet af følgende ordning:

### Praktisk udformning.

Ovennævnte klasser har et ugentligt timetal på  $5 \times 3$  timer = 15 timer. De normale deletimer er afløst af en 2-lærerordning. Samtlige undervisningstimer er skemamæssigt opdelt i moduler på  $2 \times 25$  minutter. Der er mulighed for, at en eller flere klasser samtidig benytter fællesrum (sanglokale, formningslokale og

gymnastiksal) i en del af modulerne. Hvis der er 2 lærere i modulet, kan klassen deles i 2 grupper i hver sit lokale.

Den faste ugentlige undervisningstid på 15 timer for alle klasserne betyder, at en børnehaveklasse, en 1. klasse og to 2. klasser har daglig undervisningstid fra kl. 8–11, mens en børnehaveklasse, to 1. klasser og en 2. klasse har undervisningstid fra kl. 11–14. Skolen har således 4 tidsmæssigt parallelle klasser fordelt på de 3 årgange.

Den helt faste skoletid med lige lange skoledage og fast begyndelses- og sluttidspunkt er herved gjort mulig også for 1. og 2. klasserne.

Klassernes plan ser således ud:

Fag	Børnehaveklasse	1. klasse	2. klasse
Dansk		14 (10)	14 (8)
Matematik		10(4)	10 (4)
Praktisk-musiske fag		5	5
Klassens time		1	1
	30	30 (14)	30 (12)

Tallene angiver antallet af moduler – altså i praksis antal halve timer. Tallene i parentes angiver antal moduler med 2 lærere, der deler alle 30 moduler i klassen.

Opdelingen betyder, at der er mulighed for at holde frikvarter samtidig med den øvrige skole altså for hver 2 moduler, men klasserne kan holde frikvarter individuelt efter 1, 2 eller 3 moduler, idet der dog skønmæssigt må tages hensyn til implicerede læreres timer i andre klasser.

Lærerne er tildelt 1 ugentlig planlægningstime, der er fastlagt på ugeskemaet.

### Klasselokalene.

Lokalene er traditionelt udformet, og gennemsnitsstørrelsen er 48–50 m<sup>2</sup>. De er forsynet med tomandsborde, der som regel er opstillet i grupper. To vægge har opslagstavler og flytbart reolsystem, hvor børnene har hver sin opbevaringskasse. En del af reolerne bruges desuden til opbevaring af materialer frit tilgængeligt for børnene. Klasselokalet indehol-

der iøvrigt tavle, skab, kateder m. v. Klasserne har mulighed for at benytte Mester Jakel teater, købmandsbutik og rytmeinstrumentssamling på skift.

### **Ordningens pædagogiske idé.**

Ud fra vor viden om børn på disse alderstrin har vi opstillet følgende formål:

- 1) at skabe en god overgang fra hjem til skole,
- 2) at skabe mulighed for:
  - a) ikke-fagdelt undervisning,
  - b) udvidet samarbejde mellem klassernes 2 lærere,
  - c) bedre samarbejde mellem klasserne og
- 3) at undersøge lektionslængdens betydning for undervisningseffekten.

De 3 årgange opfattes i udstrakt grad som en helhed, idet der ved mere tværfaglige emner og ved rent musiske aktiviteter kan samarbejdes både på tværs af klasserne og af årgangene.

Der anvendes:

- a) klasseundervisning,
- b) gruppeundervisning og
- c) individuel undervisning.

På forhånd lægges en råplan for den

daglige undervisning for en periode uden nøjagtig tidsbegrænsning. Herunder samarbejder de to lærere om tilrettelæggelsen af børnenes aktiviteter, og der tages hensyn til, at børnene får lejlighed til at udnytte deres sanser og får dækket deres kreative behov. Med hensyn til arbejdsfordelingen mellem de 2 lærere er det faglæreren, der har ansvaret for den faglige indlæring. I moduler med 2 lærere virker støttelæreren som hjælper og observatør, og ved arbejdsprocessen under såvel faglige som musiske aktiviteter arbejder begge lærere på lige fod. Samarbejdet fungerer bedst, når de 2 lærere har samme holdning over for børnene f. eks. med hensyn til omgangsformer.

Mens faglæreren underviser, har støttelæreren lejlighed til at observere eleverne og kan hurtigt yde hjælp til svage eller særlig aktive elever.

Såvel i planlægningen som i undervisningen har vi bestræbt os på at skabe balance mellem faglige aktiviteter og ikke-fagdelt undervisning (tværfaglige emner), hvor børnene får lejlighed til – gennem mere musisk prægede aktiviteter – at bruge andre udtryksformer.

# Undervisningsvejledning for folkeskolen

## Hidtil udkommet

1. Dansk
2. Fremmedsprog
3. Undervisningsmidler
4. 1.-2. klassetrin

## Under forberedelse

Klasselærerfunktionen  
Børnehaveklasser  
Idræt  
Formning  
Musik  
Sløjd  
Håndarbejde  
Hjemkundskab  
Historie  
Geografi  
Biologi

Samtidsorientering  
Kristendomskundskab  
Regning/matematik  
Fysik/kemi  
Maskinskrivning  
Fotolære  
Drama  
Filmkundskab  
Motorlære  
Arbejdskundskab  
Elektronik  
Barnepleje  
Færdselslære  
Fremmede religioner og andre livs-  
anskuelser  
Uddannelses- og erhvervsorientering  
Sundhedslære

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 87-503-1829-2