



Danskernes Historie Online

Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Dette værk er downloadet fra Danskernes Historie Online

Danskernes Historie Online er Danmarks største digitaliseringsprojekt af litteratur inden for emner som personalhistorie, lokalhistorie og slægtsforskning. Biblioteket hører under den almennyttige forening Danske Slægtsforskere. Vi bevarer vores fælles kulturarv, digitaliserer den og stiller den til rådighed for alle interesserede.

Støt vores arbejde – Bliv sponsor

Som sponsor i biblioteket opnår du en række fordele. Læs mere om fordele og sponsorat her: <https://slaegtsbibliotek.dk/sponsorat>

Ophavsret

Biblioteket indeholder værker både med og uden ophavsret. For værker, som er omfattet af ophavsret, må PDF-filen kun benyttes til personligt brug.

Links

Slægtsforskerens Bibliotek: <https://slaegtsbibliotek.dk>

Danske Slægtsforskere: <https://slaegt.dk>

skole Skolepr.

56-9

EMDRUPBORG SKOLE



STATENS PÆDAGOGISKE STUDIESAMLING

1964-65

Indhold

En forsøgsskole ved Ejvind Jensen	3
Forsøg med en fælles kursussskole for begge skoleafdelinger på 8.- 10. trin ved Ejvind Jensen	6
Om lærerstudiekredsen på Emdrupborg 1964/65 ved J. Egedal Poulsen	9
Skolens udadvendte virksomhed ved Ejvind Jensen	12
Hvorfor bruger vi skolemodenhedsprøver ved Wilhelm Marckmann	13
Arbejdet i første klasse ved Birgita Lindvad	14
Lejrskolen – også for de mindre børn ved Kirsten Reisby	21
Formningsundervisningen i 1.-3. klasse ved Gudrun Mørch	23
Frøet – Emdrupborg forældrekræds ved Viggo Bredsdorff	28
Emdrupborgs skolenævn ved Gudrun Jensen	27
Elevrådsarbejdet på Emdrupborg skole – beretning om »Unge pæ- dagoger«s møde om elevråd ved Henrik Hartvig Pedersen	29
Nyt indhold i fysikundervisningen i 3. real ved Carl Vilh. Jensen og Frithiof Nilsson	31
Kursus i læse- og studieteknik ved Tom Ploug Olsen og Jørgen Poulsen	32
Forsøg med nye eksamensformer i II real ved J. Egedal Poulsen ..	35
Praktiske oplysninger	40

Forsidefoto: Agnete Elkjær Laursen

En forsøgsskole

I forbindelse med de drøftelser, der har stået på vedrørende forsøgsskolens fremtid, er det spørgsmål af og til blevet stillet: Hvad er forsøgsundervisning, og hvad er en forsøgsskole?

Forsøgsundervisning kan være mange ting. Principielt kan man tale om en sådan undervisning, hver gang en lærer bevidst ændrer en undervisningssituation i den hensigt at gøre den bedre. Forsøgsundervisning bliver da betegnelsen for systematiske bestræbelser på at gennemføre en undervisning, der varierer fra den i øjeblikket gængse. Ofte vil man hertil føje, at erfaringerne fra en sådan undervisning bør kunne lægges frem, så at andre end de direkte implicerede kan drage nytte af dem. Det vil sige, at forsøgenes værdi også bliver afhængig af, hvor omhyggeligt de er planlagt, og hvor godt de kan beskrives.

Forsøgsundervisning kan således finde sted på enhver skole, og også mange steder her i landet er en sådan mere eller mindre afgrænset forsøgsvirksomhed taget op – mest inden for afgrænsede pædagogisk-metodiske områder.

Derimod er det ifølge sagens natur vanskeligt på den almindelige skole at arbejde med undervisningsforsøg, der forudsætter ændringer af hele skolemiljøet, d.v.s. af alle de påvirkninger – indirekte såvel som direkte – som barnet udsættes for i sin skoletid.

Her kommer forsøgsskolen ind i billedet.

Tanken om en forsøgsskole her i landet er af gammel dato. Den har sin

baggrund i den pædagogiske udvikling, som begyndte at tage fart efter første verdenskrig, og som også her i landet kom til debat.

Det var dels den nye videnskab – børnepsykologien – og dels den udvikling i retning af demokratisering, som foregik i samfundet, der fik pædagoger til at tage hele skolens arbejde op til revision og fremsætte nye tanker om opdragelse, undervisning og uddannelse i øvrigt. (Peter Petersen og Kerschensteiner i Tyskland, Decroly i Belgien og John Dewey i Amerika bl. a.).

To hovedområder beskæftigede man sig især med:

- 1) at finde frem til undervisningsformer, der er i overensstemmelse med det kendskab til barnets udviklingsforløb og måde at lære på, som børnepsykologien har givet os, og
- 2) at udforme en opdragelses- og uddannelsesvirksomhed i skolen, der er i overensstemmelse med samfundsudviklingen og de demokratiske idealer, så der hos eleverne udvikles en medmenneskelig, tolerant holdning, præget af aktiv stillingtagen og aktiv medvirken. Opdragelse til demokrati sagde man.

John Dewey havde fået oprettet en forsøgsskole i Chicago allerede i 1896 og må vel betragtes som den egentlige grundlægger af eksperimentalpædagogikken, idet han netop lægger vægt på, at pædagogiske ideer må afprøves i det

virkelige skoleliv, før man kan tage endelig stilling til dem. Laboratorieskolen i Chicago eksisterer endnu. Den arbejder i tilknytning til Chicago-universitetets pædagogiske afdeling og har haft overordentlig stor indflydelse, mens mange andre forsøgsskoler kun fik en kort levetid.

Forsøgsskolen har til formål at virkeliggøre de pædagogiske ideer og erfaringer, som man gennem tænkning og forskning er kommet frem til og prøve dem i virkeligheden. Det vil sige omsætte dem i en skolepraksis med alle de komplicerende og ofte hæmmende faktorer, der spiller ind i den levende virkelighed.

En forsøgsskoles virksomhed ligger således i forlængelse af det videnskabelige arbejde med undervisnings- og opdragelsesforhold. Den skal dels inden for de enkelte fagområder og dels vedrørende skolelivet som helhed arbejde med undervisningssituationer og metoder, der tilrettelægges uden hensyn til ovennævnte viden om barnet. Opgaven er med andre ord at finde veje til at omsætte teoretisk viden til dagligt skolearbejde, bygge bro over den kløft mellem teori og praksis, som man så ofte finder – også inden for skolens verden.

Forsøgsskolen må have en aktiv og vurderende holdning til de undervisningsområder, der tages op i forsøgsundervisningen. Færdige mønstre findes ikke; alt må nøje planlægges under medvirken af de lærere, der impliceres i det pågældende forsøg, dels for at forsøget kan udføres så godt som muligt, og dels for at det kan iagttages og beskrives bedst muligt. Planlægningen er ikke noget, der bare finder sted ved forsøgets igangsættelse; det er en stadig

løbende proces. I den henseende afviger undervisningsforsøg fra anden eksperimentel virksomhed. Undervisning angår menneskelige relationer, og i samspillet mellem lærere og elever og eleverne indbyrdes opstår problemer, som man ikke havde mulighed for helt at tage i betragtning fra begyndelsen. En justering må derfor finde sted, og i øvrigt må man hele tiden være parat til at revidere. Forsøgsarbejdet vil derfor i reglen komme til at indeholde følgende trin:

- 1) Planlægning af indsats på en række områder.
- 2) Planernes udførelse i praksis.
- 3) Iagttagelse af resultaterne.
- 4) Vurdering, revision, evt. ny planlægning o.s.v.

En sådan dynamisk karakter har vi fra første færd søgt at give arbejdet på Emdrupborg forsøgsskole. Indhøstede erfaringer er snarest muligt blevet bearbejdet og udnyttet i det videre arbejde.

Vi har lagt vægt på først og fremmest at arbejde beskrivende, idet vi som tidligere nævnt må gå ud fra, at udbyttet af et forsøgsarbejde er afhængigt af, hvor godt det kan beskrives. Til hjælp ved beskrivelsen af børnenes udvikling og deres faglige resultater bruges i en vis udstrækning standardiserede prøver eller prøver i forbindelse med kontrolgrupper, men efter vores erfaring er det væsentligste bidrag til beskrivelsen lærerens rapporter over arbejdet i klassen, dets forløb og børnenes reaktioner derpå. Det er gennem disse kvalitative beskrivelser, at sådanne forhold som elevernes holdning, interesse og andre umålelige – men meget betydningsfulde – ting kan belyses.

Ved hjælp af løbende undersøgelser og beskrivelser søger vi på denne måde

at arbejde os frem til stadig større kendskab til de faktorer, der spiller en rolle i skolearbejdet, og den erhvervede viden prøver vi at omsætte i stadig bedre undervisningspraksis.

Af områder inden for forsøgsarbejdet, der på denne måde har været mere indgående behandlet, kan nævnes:

- 1) Modenheds- og indlæringsproblemer i forbindelse med skolestarten.
- 2) Den første læseundervisnings metode.
- 3) Undervisning af læseretarderede.
- 4) Undervisning i orienteringsfag – gruppearbejde m. v.
- 5) Forsøg med ændrede undervisningsplaner og strukturer på 6. til 10. klassetrin.
- 6) Forsøg med ændrede eksamensformer.
- 7) Erhvervsorientering i skolen.
- 8) Undervisning i dansk sprog og litteratur på de højere klassetrin.
- 9) Undervisning i fremmedsprog.
- 10) Forsøg med frivilligt studiekredsarbejde for de ældste trin.

En forsøgsundervisning af denne karakter kræver, at alle implicerede engageres mest muligt i de fælles bestræbelser. Det gælder naturligvis i første række lærerne ved skolen, men det gælder også forældrene.

En væsentlig side af Emdrupborgs virksomhed har derfor været forældre-samarbejdet. Et positivt præget forældresamarbejde er vigtigt af flere grunde.

For det første naturligvis, fordi en forsøgsskole med et særligt præg må oplyse forældrene om, efter hvilke synspunkter arbejdet lægges til rette, og hvorledes det udføres, så forældrene kan tage stilling og helst få tillid til skolen.

For det andet, fordi en af de ting, som er fremtrædende i de pædagogiske tanker, og som ligger til grund for arbejdet her, netop angår det forhold, at barnet og den unge kommer ind i den bedste personlighedsudvikling og dermed lærer bedst, når der er harmoni mellem skolens virksomhed og hjemmets holdning til den. Disharmoni og modsætningsforhold mellem hjemmet og skolen anbringer barnet i en konstant konfliktsituation, hvor det ikke ved, hvad det kan holde til med det resultat, at den naturlige aktivitet og lærelyst lammes.

Barnet og den unge udvikles, modnes og lærer nemlig ikke så meget gennem påfyldning af kundskaber som gennem oplevelser, positive og negative.

De positive oplevelser i forbindelse med skolearbejdet har hos barnet tendens til at sætte en udvikling i gang, der gør det vågent og aktivt i forhold til det, der skal læres. Energien ligesom målrettes, og indlæringsituationen bliver den bedst mulige – og glemselen mindst mulig.

Negative oplevelser derimod udvikler en vigende holdning, og hvis barnet så tvinges, bliver resultatet ofte, at det, der tilegnes, får en vis mekanisk karakter, og ikke opleves at have nogen egentlig brugsværdi.

I denne forbindelse skal det måske bemærkes, at der ikke er konstateret nogen modsætning mellem personlighedsudvikling og indlæring. Både udvikling af karakter og af færdigheder foregår bedst, når undervisningen tager sit udgangspunkt hos barnet.

Derfor foregår det første forældremøde i et barns skoleliv også altid, før barnet endnu er begyndt i skolen. Hvert forår indbydes alle forældre, der har

indskrevet børn til de kommende 1. klasser, til et møde, hvor der gøres rede for undervisningen og de problemer, der i denne forbindelse kan opstå, og det aftales med forældrene, hvorledes vi bedst kan få barnet ind i et godt og givende skolearbejde.

Til slut skal blot omtales et par ting vedrørende forsøgsskolens ydre forhold.

Oprindelig blev der lagt vægt på, at disse skulle ligne andre skolers forhold så meget som muligt, bl. a. i den henseende, at der skulle være tale om en ren distriktsskole. Det var den imidlertid kun i få år, idet det område, der derefter blev tillagt skolen, var så lille, at det ikke afgav det tilstrækkelige antal børn. Klassernes elevtal er derefter blevet suppleret ved hjælp af børn fra nabodistrikterne, og det er i og for sig gået udmærket på denne måde. Ved de almene pædagogiske problemer, der har været arbejdet med, har det forhold, at nogle elever kom efter eget eller forældrenes ønske, været af underordnet betydning i forhold til de mange andre faktorer, der spiller ind. Det er

vigtigt med et distrikt, hvor skolen kan være fast forankret i en forældrekreds, men om børnene skal komme udelukkende fra dette distrikt synes ikke at være noget kardinalpunkt. Vigtigere er det, at skolen i fremtiden bliver stor nok og får tilstrækkelig mange elever til, at det stærkt differentierede undervisningsarbejde – navnlig på de højere klassetrin – kan fortsætte og udbygges.

Den stadige udvikling af samfundet stiller stadig nye krav til skolen, måske ikke mindst til folkeskolen som den skoleafdeling, alle skal igennem, og som den, der står for den længste påvirkningstid af barnet og den unge. Der må derfor finde en stadig åjourføring af undervisningen sted, så der bliver den bedst mulige harmoni mellem de vilkår, barnet vokser op under, og de krav, det senere stilles over for som medborger i samfundet. Det er i denne sammenhæng, man må se en kontinuerligt arbejdende forsøgsskole, der har til formål at stimulere og udbygge uddannelsen i uddannelsessamfundet.

Forsøg med en fælles kursussskole for begge skoleafdelinger på 8. – 10. trin

I 1950 påbegyndtes på Emdrupborg en forsøgsrække med udelte klasser i den daværende mellemskole, altså klassetrinnene over 5. klasse.

Først blev 2 årgange ført udelt igennem til 9. klasse (IV mellem), således at de elever, der ønskede det og havde de nødvendige forudsætninger derfor, kunne tage den almindelige mel-

lemskoleeksamen, mens de øvrige fulgte undervisningen uden at indstille sig til denne prøve.

Det, man ønskede at undersøge, var blandt andet følgende:

- 1) I hvor høj grad er det muligt at tilpasse undervisningen til de udelte klassers større spredning.

- 2) Hvorledes er elevernes indbyrdes placering i 5. klasse sammenlignet med placeringen i 9. klasse (IV mellem).
- 3) Hvorledes klarer eleverne i de udelte klasser sig (med hensyn til gennemførelse af skolegang og beståelse af eksamen) sammenlignet med eleverne i almindelige delte klasser.
- 4) Hvorledes er det indbyrdes forhold mellem eleverne i de udelte klasser.

Resultaterne af disse forsøg er beskrevet i »Beretning om Emdrupborg skoles første 6 år«. De var gennemgående så gunstige, at man i 1955 fandt det rimeligt at gå i gang med 2. del af forsøgsrækken, nemlig en udbygning af undervisningsmulighederne for de elever, der ikke var indstillet på eller på anden måde havde forudsætninger for den traditionelle eksamenskoleundervisning.

Der blev nu foretaget en deling af eleverne efter 7. klasse, altså ved undervisningspligtens ophør, og den frivillige skolegang blev videreført i henholdsvis eksamenskolen og den skoleform, som vi kaldte kursusskolen.

Kursusskolen opbyggedes som bekendt efter kerneplansprincippet med en obligatorisk kerne af de almene fag dansk, regning, kristendomskundskab, samfundsorientering og gymnastik og en kreds af valgfrie fag, af hvilke den enkelte elev kan sammensætte sit skema efter særlige interesser og øvrige forudsætninger.

Indførelsen af kursusskolen betød en sådan styrkelse af undervisningen af de såkaldt »ikke boglige« elever, at idéer fra denne skoleform senere er blevet taget op i undervisningsplaner for 8.-9. klasserne (efter 58-loven) mange steder.

I 1959 indbyggedes i kursusskolen en uddannelse til *teknisk forberedelseseksamen*, samtidig med at lidt af valgfrihedens principper og princippet om at give eleverne mulighed for i særlig grad at udvikle deres styrkeområder indførtes i eksamenskolen, idet udvidet matematik og udvidet naturlære (senere specialfagene til teknisk real) blev tilbudt som frie kurser på lige fod med fransk.

Endelig i 1962 oprettedes inden for kursusskolens rammer den første 10. klasse (III kursusklasse). Og samtidig påbegyndtes forsøg med niveauforskellige kurser – altså fagkurser af forskellig sværhed, således at de dygtige f. eks. inden for faget engelsk kan undervises på et højere niveau og nå længere end de elever, der ikke er så interesseret i dette fag eller ikke har så gode forudsætninger for det. Målet er at imødekomme og udvikle den enkelte elevs særlige anlæg mest muligt.

Forsøgsskolen har således gennem årene arbejdet med en stadig mere differentieret undervisning på de øverste klassetrin, og tiden må nu anses for at være inde til en større koordinering af de to skoleafdelingers undervisning i en ny forsøgsplan.

Den hypotese, som en sådan plan må bygge på, angår bl. a. følgende forhold:

- 1) Da eleverne i de to skoleafdelinger hører til i samme fordeling, er der stor overlapning afdelingerne imellem dels m.h.t. intelligens og dels m.h.t. elevpræstationer inden for de enkelte fag.
- 2) Hvis hele skolen opbygges efter kursusskoleprincippet, vil det i højere grad være muligt at udvikle den en-

kelte elevs forudsætninger, ligesom det vil være lettere at foretage omplaceringer undervejs, hvorved den enkelte elevs uddannelsesmæssige muligheder holdes åbne længere.

- 3) Indførelse af en vis valgfrihed også for de elever, der sigter mod realeksamen, vil styrke mulighederne for at udvikle en engageret holdning til skolearbejdet.

Det er ikke tanken at søge egentlige ændringer af realeksamens formelle indhold. De elever, der har forudsætninger for at arbejde mod realeksamen inden for alle fag, skal have mulighed for at gå direkte igennem skolen med kurser svarende til realniveau, ligesom de elever, hvis interesser og anlæg peger i retning af almen 9.-10. klasse uddannelse, hovedsagelig vil komme til at følge kurser svarende til kursus skolens nuværende, men for mange af dem gælder det, at de har enkelte »gode« fag, hvor de kan arbejde på realniveau (20 af et samlet elevtal på 71). Det er hensigten, at disse elever inden for deres »styrkefag« skal samlæse med realeleverne og have mulighed for i 10. klasse at gå op til prøve i faget til realeksamen, men i øvrigt indstilles til henholdsvis 9. og 10. klasses statskontrollerede prøve, ligesom elever, der sigter mod realeksamen, skal have mulighed for i et begrænset antal timer på 8. og 9. trin at vælge kurser, der hidtil har været forbeholdt den nuværende kursus skoles elever, motorlære, maskinskrivning etc., ligesom sløjd, formning, sang, håndarbejde og husgerning skal indgå i puljen af valgfri kurser.

Planen er endnu ikke endelig udarbejdet, men foreløbig kan følgende oplyses:

Fællestimer i hjemmeklasse (de oprindelige klassegrupper):

Orientering	3 timer
Dansk	1 -
Religion	1 -
Elevtimer	1 -
<hr/>	
I alt	6 timer
Gymnastik	3 -

Resten af undervisningen vil blive givet på kurser, idet de sædvanlige kurser til 8.-10. klasse undervisningen suppleres med kurser, der forbereder til realeksamen.

Danskkurserne vil vi søge lagt parallele, så en vis samlæsning kan finde sted - måske periodevis.

I *fremmedsprog, dansk, regning og matematik* oprettes således kurser på henholdsvis realniveau og 8. klasse niveau, i regning og matematik desuden kurser til teknisk forberedelseksamen.

Orienteringsfagene læses som anført med 3 fællestimer (orientering) i hver af de 3 klasser, og desuden bliver der semesterkurser, svarende til 2 timer for hver klasse inden for fagene biologi, geografi, historie + eventuelt aktuel orientering. Disse kurser er principielt valgfri, men visse af dem skal dog følges af elever, der ønsker realeksamen.

Alle elever vil modtage erhvervsorientering, og på grundlag af individuel rådgivning vil der blive arrangeret udstationering i erhvervspraktik.

Det kan oplyses, at den anførte elevtime er en obligatorisk time, som ikke er beregnet til egentlig undervisning, men til klassesdrøftelser af forskellig art, hvorunder også sådanne ting som har forbindelse med elevrådsarbejde.

Ejvind Jensen.

Om lærerstudiekredsen på Emdrupborg, 1964-65

Også lærere må videreudanne sig, og dette gælder ikke mindst undervisere på en forsøgsskole. Der har i årenes løb i stigende grad været brug for vor arbejdskraft uden for skolen, idet mange kolleger har medvirket ude omkring i landet ved instruktionskurser, lærerdage m. v., og adskillige af Emdrupborgs lærere forelægger arbejdsresultater og metodiske beskrivelser på Danmarks Lærerhøjskole eller er tilknyttet seminarier.

Vi har igennem årene haft vanskeligt ved at imødekomme de krav til formidlingsvirksomhed, som nyorienteringen i forbindelse med skoleloven af 1958 førte med sig. Det har derfor gennem de senere år været en stærk belastning, ikke mindst for de yngre lærere, at leve op til de forventninger, som der blev stillet til os udefra. På den anden side har det været en stor glæde for os at mærke, at vi nu virkelig gjorde nytte, og at de foregående års mange overvejelser om forsøgsplanlægning, om ændring af undervisningens indhold og arbejdsmetoder set i relation til børnenes udviklingstrin og samfundsudviklingen, nu virkelig bevirkede, at vi kunne gøre gavn og hjælpe kolleger, som gerne ville realisere de intentioner, som læseplansudvalgene havde nedfældet i de sidste års undervisningsbetænkninger. Pionerarbejdet på Emdrupborg havde givet det resultat, at vi havde arbejdet os forud for folkeskolens almindelige undervisning og de foreliggende metodiske beskrivelser, de mange samarbejdsformer elever, lærere, forældre

imellem, de nye undervisningsindslag, vil man i de følgende år søge at udnytte på bred basis i folkeskolen.

Det betyder midlertid ikke, at vor nuværende lærerstab kun kan tænke på en formidlende virksomhed, efterhånden som man indhenter erfaring; – samfundsudviklingen er præget af hastige ændringer, og nye krav kommer fremefter til at præge såvel skolens indhold som dens metoder. Også den pædagogiske og psykologiske forskning kræver, at den enkelte lærer ændrer sin undervisning i overensstemmelse med det, vi i øjeblikket ved om det enkelte menneskes udvikling.

Derfor kræver et forsøgsarbejde, at læreren er velorienteret og ikke mindst, at han er i stand til at omsætte sin viden og sin erfaring i nye indslag i den daglig undervisning. Denne kombination af solid viden og skabende fantasi kan ofte stimuleres gennem et teamwork lærerne imellem, og mange drøftelser og uddybende diskussioner, hvor man søger at gennemarbejde problemerne fra mange sider, har i vort arbejde vist sig særdeles værdifuldt. Intet forsøgsarbejde må mangle en solid underbygning som udgangspunkt for de senere iagttagelser og beskrivelser.

Endvidere har den stærke udskiftning af lærere på Emdrupborg i de sidste år bevirket, at der er et stærkt behov hos de yngre lærere for instruktionskurser, som kan give dem den nødvendige baggrund og indsigt i forsøgsarbejdets metodik.

Lærerstudiekredsen 1964-65

Mange forældre erindrer sikkert de forældrestudiekredsaftener, hvor vi gennemgik en række væsentlige forsøgsområder ved lærerintroduktioner fulgt op af beretninger fra elever, som havde deltaget eller deltog i forsøgsarbejdet. Gennem interviews med de unge kunne forældre selv danne sig et indtryk af det pågældende arbejdes virkning.

I vinterens studiekreds-række på Emdrupborg har adskillige aftener været tilrettelagt på samme måde, medens vi til tider har haft erfarne og dygtige indledere udefra, som har berettet om deres arbejde og delagtiggjort os i erfaringer, som vi eventuelt kunne overføre til vor egen undervisning.

En række aftener drøftede vi undervisningsforhold i vore ældste klasser, medens andre møder fortrinsvis drejede sig om problemer, der behandlede læreres og forældres grundindstilling over for børnenes skolemæssige arbejde.

Den første aften fortalte fire forældre og fire tidligere elever om indtryk fra mange års *forældre- og lærersamarbejde* på Emdrupborg Skole. Af særlig interesse var de tidligere elevers erindringer om lærerens hjemmebesøg i de første skoleår, noget der for dem havde betydet særdeles meget: »I dag kommer vores lærer, og han kommer kun for at besøge mig,« det var »mig«, der var centrum. Forældrenes oplevelser var anderledes. De følte sig lidt anspændte ved lærerens komme og havde den pæne dug på kaffebordet. Både forældre- og elevgruppe var skeptiske over for de årlige klassebesøg, og lærergruppen sekunderede kraftigt, idet man mente, at der her var tale om en kunstig situation. Et forældrebesøg skulle aflægges en dag, når klassen var i nor-

malt arbejde. Aftenen gav anledning til udveksling af mange synspunkter, der ikke mindst var til udbytte for vore unge lærere.

En aften med *elev- og lærersamarbejdsproblemer* gav ligeledes anledning til ivrig diskussion, idet flere lærergrupper og en elevgruppe bestående af tidligere elevrådsmedlemmer tog stilling til de samme spørgsmål. Det er her interessant at se, hvorledes elever på en sund og afbalanceret måde kunne vurdere de problemer, som var aktuelle i deres skoletid. Mange positive forslag fremkom til elevlærersamarbejde i den kommende tid, og elevrådet havde senere lejlighed til at høre hele diskussionen, som var blevet optaget på bånd.

Endelig aflagde en gruppe lærere *besøg på en af vore små privatskoler*, Den lille Skole, og her fik man lejlighed til at se og høre, hvorledes man indførte de små elever i skolens atmosfære og arbejdsformer. Netop de mindre private skoler er på mange områder, specielt hvor det drejer sig om de sociale indslag i skolelivet, forbilledlige for undervisningen i den offentlige skole. Et genbesøg på Emdrupborg Skole blev resultatet af en udbytterig aften.

Men bag atmosfæren ligger også en bevidst anstrengelse for at give eleverne en nødvendig ballast af viden og faglig kunnen, og dette blev taget op i to foredrag med efterfølgende gruppebehandling og fællesdrøftelser. Kontorchef Tøttrup. Dansk Arbejdsgiverforening, ridsede den dynamiske *udviklingen inden for erhvervslivet* op og søgte at sammenfatte nogle af de krav, som fremtiden ville stille til de unge på arbejdspladserne. Aftenen dannede et oplæg til kursusdage på Egelund, hvor

skolerepræsentanter mødtes med ledende folk inden for erhvervslivets brancher, og man gik her ind for, at forsøgsskoler bør optage en nærmere kontakt med erhvervsrepræsentanter, således at der blev tale om en mere glidende overgang fra skole til arbejdsliv, og således at lærerne havde en viden om, hvad der blev krævet af de unge efter skoletidens ophør. Undervisningsinspektør Bach fortsatte behandlingen af dette emne den følgende aften, idet man blandt andet på denne baggrund diskuterede, hvilke *områder der burde tages op inden for det pædagogiske forsøgsarbejde på 8.-10. klassetrin*, og det var naturligvis en glæde for os at høre, at man i undervisningsministeriet i høj grad værdsatte og tog hensyn til det arbejde, som blev udført af forsøglærere på Emdrupborg Skole.

Men vi andre har nu ofte fornemmelsen af, at vi ikke altid slår til, og det kan være ekstra svært, når man udefra stiller store forventninger til et forsøgsarbejde. Vore konferencer om eftermiddagen en gang om ugen støtter stærkt, men mange praktiske problemer må her have forrang. Derfor søgte vi i løbet af seks timer at *tilrettelægge tre større opgaver med gruppearbejde* inden for faget dansk, idet vi valgte et H. C. Andersen eventyr, som blev metodisk behandlet for en under-, mellem-skole- og realklasse. Forud for denne tilrettelæggelse gik en nøje diskussion af målsætningen for arbejdet, og på grundlag af denne diskussion udarbejdede tre-fire grupper de pågældende arbejdsopgaver. Et sådant teamarbejde giver desuden lærerne et godt indtryk af et gruppearbejdes fordele og af de vanskeligheder, som det kan byde eleverne.

Endelig kan nævnes, at vi havde besøg af erhvervskonsulent Hestbech fra Gladsakses skolevæsen, som i stort omfang har overført mange af Emdrupborgs ideer, ikke mindst med hensyn til tilrettelæggelse og organisation af undervisningen på 8.-10. klassetrin. På den anden side havde man også i Gladsakse gennemført en udmærket *værkstedundervisning*, som kan være et forbillede for Emdrupborg ved bygning af en ny forsøgsskole. Denne gensidige udveksling af synspunkter kan være af stor betydning for den videre planlægning af vort eget arbejde.

Med henblik på dette afsluttede vi studiekredsen med en forberedt tur til Malmø, hvor vi besøgte en af de meget store svenske skoler med op til ti klasser på 7. trin og noget mindre på 8. og 9. trin. Disse store skoler, der er opbygget som et led i *den svenske enhedsskoleordning* med pligtig skolegang til det 9. år, kan nok give danske lærere noget at tænke over, og ikke mindst den stærkt differentierede, men liniedelte undervisning (ni valgkombinationer forefandt) vakte vor særlige interesse. Studietekniske problemer, værkstedsteknik, kontorarbejde, handelsundervisning og lokaleindretning var en række af de områder, som i særlig grad optog vore arbejdsgrupper.

Det er naturligvis vanskeligt at sige, hvad en sådan studiekreds kan bringe en flok lærere, der til daglig arbejder på forsøgsskolen på Emdrupborg. Men for mange har disse aftener sikkert efterladt et indtryk af, at vi lever i en verden, der er præget af hastige ændringer, og at de krav, der blandt andet derfor må stilles til en virkelig god undervisning i dag, derfor er meget store. Den gensidige inspiration og de

mange tanker, som disse aftener satte i gang, vil på adskillige områder sætte sig spor i den daglige undervisning og i de mange diskussioner, som præger vort indbyrdes samarbejde. Og dermed

håber vi, at også disse aftener har bidraget til, at vi kan gøre vor skole til et endnu bedre arbejdssted for såvel elever som lærere.

Jørgen Egedal Poulsen.

Skolens udadvendte virksomhed

Også i år har skolen udfoldet stor aktivitet i forbindelse med formidlingen af erfaringer fra forsøgsarbejdet.

Først og fremmest må det nævnes, at to beretninger i serien *Emdrupborg-rapporter* er blevet publiceret: en om orientering i kursus skolen (8.-9. klasserne) og en om værkstedsarbejde og motorlære (Nyt pædagogisk Forlag, 1965). Endvidere er en beskrivelse af erfaringer fra arbejdet med lejrskoler blevet færdigt i manuskript og udgives i efteråret 1965.

For at imødekomme den kraftige efterspørgsel efter erfaringsmateriale fra forsøgsskolen har vi i år indført den praksis, at interesserede kan købe visse dupliserede rapporter mod betaling af fremstillingsudgifterne, og meget materiale er på denne måde udgået fra Emdrupborg.

I aulaen har der året igennem været opstillet skiftende mindre udstillinger, der belyser forskellige sider af arbejdet på Emdrupborg, f. eks. undervisning i litteratur på de højere klassetrin, arbejdet i kursus skolen, en undersøgelse af sammenhængen mellem skolemodenhedsprøve og læsestandpunkt,

og i øjeblikket vækker en udstilling udarbejdet af elevrådet stor interesse.

Der har i år været stor tilslutning til de instruktionsstudiekredse, som på skolevæsenets foranledning afholdes her på forsøgsskolen. Der inviteredes i år på tre emner: lejrskolen, orientering i 8.-10. klasse og dansk i 8.-10. klasse med henholdsvis Niels Andersson, Svend Erik Skovlund og Poul Valbro som ledere. Tilslutningen var så stor, at der måtte oprettes to parallelhold i orientering og fire i dansk.

Desuden har adskillige af forsøgsskolens medarbejdere deltaget som instruktører og foredragsholdere i lærerkredse og på skoler rundt i landet, ligesom mange gæster er blevet modtaget hos os.

Flere seminarier har med grupper af studerende haft en dag på Emdrupborg, ligesom vi har modtaget studiegrupper fra University of London, Unesco samt flere fra Sverige og enkelte fra Norge. Herudover har vi modtaget mange enkeltbesøg af pædagoger fra mange forskellige lande.

Ejvind Jensen.

Hvorfor bruger vi skolemodenhedsprøver?

Allerede da forsøgsskolen åbnede for snart sytten år siden, var begynderundervisningen i søgelyset. Man ville allerførst sætte ind på at give hvert enkelt barn de bedst mulige betingelser for at komme godt i gang. Undervisningen i første klasse søgtes derfor lige fra starten lagt til rette, så der kunne tages hensyn til børnenes forskelligheder. Man var imidlertid klar over, at der er grænser for, hvor meget en lærer kan tage sig af hver enkelt, når der er 25-30 børn i klassen, og man havde lagt mærke til, at nogle få elever optog en uforholdsmæssig stor del af lærerens tid. Netop blandt disse elever fandt man nogle af de yngste, og det viste sig, at en del af dem trods megen hjælp klarede sig dårligt. Antagelig ville disse børn have klaret sig bedre, hvis de var kommet i skole et år senere.

Den daværende inspektør, fru Anne Marie Nørvig, og den nuværende, som dengang var psykolog ved skolen, havde under deres tidligere virksomhed som skolepsykologer mødt tilsvarende problemer og havde fra begyndelsen planlagt forskellige hjælpemidler. Et af dem var rådgivning af forældrene med udgangspunkt i en såkaldt skolemodenhedsprøve. Man havde lige fra starten prøvet alle skolebegyndere og henlagt resultatet for senere at se, om prøven kunne forudsige, hvordan børnene ville klare sig i skolen. Da prøveresultaterne tre år efter blev taget frem og sammenholdt med børnenes skolegang, viste det sig, at der især for de yngste vedkommende var en vis overensstemmelse mellem skolepræstation og prøve-

resultat. Overensstemmelsen var dog ret grov, så man måtte ved rådgivningen af forældrene supplere prøveresultatet med andre oplysninger, ikke mindst dem som forældrene selv kunne give. Imidlertid følte vi os overbevist om, at man på dette grundlag kunne skåne adskillige børn for en dårlig skolestart, og skolemodenhedsprøverne indgik derefter i skolens almindelige praksis.

Vi har fundet, at det på mange måder har været en fordel, at børnene begynder skolegangen sådan. Næsten alle børn finder prøvetimen fornøjelig, og med mange forældre får vi allerede på dette tidspunkt etableret en god og venlig samtaleforbindelse. Endelig er det lettere for os at tilrettelægge arbejdet i første klasse, når vi kender lidt til børnene i forvejen. For børnene spiller det sikkert også en rolle, at de har prøvet at være en time i skole. Selv om de fleste børn ser hen til skolegangen med forventning, er det hos mange også forbundet med nogen ængstelse. Den lille prøvetime skulle gerne være en fornøjelig og hyggelig oplevelse til beroligelse af de ængstelige. De har nu prøvet at være i skole, og det er ikke mere noget helt ukendt, de skal begynde på efter sommerferien.

Alle nye børn – også de, der er så gamle, at skolegangen ikke kan udskydes – møder til prøvetimen. Det er jo ikke en adgangseksamen, men en indledning til skolegangen, som alle må være med til, hvis man skal have fuldt udbytte af den.

Wilhelm Marckmann.

Arbejdet i første klasse.

Vi besøger 1. klasse en dag i februar: børnene har nu gået i skole et halvt år. Her er nogle korte glimt af, hvad vi ser og hører.

Færdsel på gange og trapper.

De små kommer op ad trappen: glade, tyngede, veloplagte, søvnige imellem hinanden. Nogle går roligt, de fleste løber. Enkelte er tavse, andre synger ordløse sange af eget fabrikat, mange småsnakker med skingrende barnestemmer. I denne alder og mange år frem endnu foregår al gang i løb, og talen er oftest højroset.

Bør de dresseres til betydelig større ro og orden, eller bør skoler bygges til børn, som de er?

Her på skolen følger man middelvejen. Opgangen er fri, mens nedgangen foregår under større opsyn og disciplin. Der stilles op i rækker.

Det morer de små at stille op. En måned ad gangen står to bestemte børn forrest og to bagest, resten indfinder sig på midten. De er selv tilfredse med resultatet. Men det tager tid, inden de kan komme af sted. Kostbar tid. Længe ligner køen en bæk uden bredder, fordi nogle er lang tid om at tage overtøjet på, mens andre falder for fristelsen til at kigge ned i aulaen. Endelig sætter køen sig i gang. Alt går fint, indtil den når trappen. Her går de forsigtige generende langsomt, mens de dristige kurer ned, ikke ad, men langs gelænderet.

De lidt større klasser opnår mere snorlige rækker; men når de sætter i gang med læreren i spidsen, kommer trodsreaktionerne. De skærer ansigter,

slår ud med arme og ben, snurrer rundt på stedet, skubber til hinanden, står pludselig bomstille. Nogle vender om og går tilbage, andre skærer hjørner af. Da deres lærer ikke er indrettet på at kunne gå baglæns, ser han det sjældent. Vender han sig en gang imellem om, hører uregelmæssighederne automatisk op. Opgangen virker afgjort mere tiltalende end nedgangen.

Klassens indretning og børnenes placering.

1. klasse skal ind i klasseværelset. Rummet er tilpas stort. Bordene står i syv grupper med 28 pladser med siden vendt mod lærerens tavle og bord. Midt på gulvet er der en slags firkantet torv, langs de to vægge er der arbejdspladser med tilsvarende gulvplads.

Når de første børn er kommet ind ad døren, er roen påfaldende. De overvejer. Hvor skal jeg sidde i dag? 1. klasse har nemlig ingen faste pladser. De skal have mulighed for at stifte skiftende kontakter. Desuden skal de ikke være så bundne til en bestemt stol, at de er træge, når skiftende arbejdsformer kræver en flytning. Flere børn kommer ind ad døren og træffer deres beslutning. Dette er tydeligvis et arbejde, der kræver overblik og koncentration. Enkelte omflytninger foretages; men forbavsende hurtigt har alle fundet sig en plads og har stillet deres tasker. Timen kan begynde.

Den besøgende spørger: »Fører det ikke til klikedannelse?«

»Mærkværdigvis nej. Til at begynde med viste nogle børn en tilbøjelighed for en lun plads ved varmeapparatet



eller for en tilsvarende lun plads ved den voksnes bord eller ved siden af et kendt ansigt fra »gården«. Men her er det lærerens opgave at gribe ind og vejlede. I lang tid har der været en passende cirkulation.«

»Skal børnene da aldrig have faste pladser?«

»Såfremt børnene eller en eventuel faglærer kræver det, vil det blive taget under overvejelse.«

Nogle arbejdsformer inden for mundtlig og skriftlig dansk.

»Torvet« giver mulighed for afvekslende arbejdsopstillinger. Stolene stilles i *rundkreds*, og der holdes møde. Deltagerne taler en ad gangen efter tur. Der laves *biograf*, d. v. s. en halvkreds med eller uden stole med front mod lærerens bord. Dette er hyggeligt, når læreren arbejder med forevisningsmateriale, også når kammerater forklarer grupperesultater eller læser højt af egne frie stile (historier). Biografopstillingen bruges en gang imellem til små elevoptræden; men som regel foregår *dramatisering* på selve »torvet«, mens de få tilskuere – de fleste er nemlig optrædende – placerer sig ude langs væggene.

»Er der ikke nogle børn, som aldrig optræder for de andre på grund af generthed?«

»Efterhånden har der været så mange rundkredsmøder og så meget dramatiseringsarbejde, at alle er med; nogle selvfølgelig med mindre indsats end andre. Når der fortælles, er kammeraterne lige interesserede i at høre om Tom, som har overværet et bilsammenstød, som om Gitte, der for tredje gang har brændt sin finger på et varmt strygejern. Hyggebesøg hos bedsteforældre og tanter eller et par timers leg hjemme med en klassekammerat har stor plads i nyhedsstoffet.«

»Torvet bruges også til dramatisering. Hvad er det for noget?«

»Dramatisering er et skabende arbejde i lighed med formning, rytmik og fri stilskrivning. Det er et udtryksmiddel for barnet. Når de små dramatiserer, genfortæller de en oplevelse og digter samtidig. Somme tider spiller de scener fra dagliglivet, somme tider spiller de en historie, de har hørt. Tit bliver historien en helt anden, fordi de små digter videre på den. For eksempel endte eventyret om »Ulven og de syv små gedekid« med en hyggelig fjernsynsaften med kakao og blødt brød,

hvortil ulven blev inviteret sammen med købmanden og bageren. »De tre Buk Bruse« blev helt panteistisk, idet børnene koncentrerede sig mere om vejen op til sæteren end om handlingsforløbet. Løvtræerne svajede og blafrede med deres blade, hvert nåletræ bestod af tre børn: en på gulvet med skråtstillede arme, en bagved på en stol og en bagved igen på et bord. Græsset var liggende børn, som bevægede de små fingre (stråene i brisen), og under broen (lærerbordet) gyngede bølgerne (andre børn) mod vandfaldets sten (sammenkrølede børn). Den store Buk Bruse var et ret fredsommeligt gemyt, og trolden (tre børn under et tæppe udstyret med kunstigt hoved) viste heller ingen kampvilje. Men klassen mente ikke, at stykket skulle spilles anderledes. Og det skulle det så heller ikke – af dem.«

»Børnene skriver også små historier?«

»Ja. De børn, som ikke er så langt i læseprocessen, tager ord fra læsebogen

og sætter dem sammen i en ny sammenhæng.«

Følgende to historier er skrevet af børn, der ikke kunne læse, da de begyndte skolen. Den første handler om barnets egen hund, Sussi. Den anden er fri fantasi, men som de fleste stile i denne alder påvirket af børnelitteraturen. Barnet har selv spurgt om de ord, han vidste, at han ikke kunne stave, ligesom vi andre slår op i en ordbog.

lille sussi går ned til søen. Vi har den i en snor For den ikke må løbe væk så kan vi ikke Finde den Mere. sussi må ikke gå Ud A haVen.

Der var engang en hare. Den havde harekillinger. og de hoppede ind i granskoven. Solen skinnede og harekillingerne var så glade og det var haremor også. Så kom ræven og tog den mindste. Løb hjem med jer sagde haremor og så kom harefar hoppende og tog harekillinger fra ræven og gav





hæremor den og så blev hele harefamilien glad igen og så blev der holdt fest for alle harene i skoven og ræven stod uden for harehuset og var ked af det hæremor havde bagt kage til dem og det var de glade for. Bagefter fik de gulerødder og salat og det kunne de godt lide. slut.

Skriveundervisning.

»Børnene benytter de små trykte bogstaver. Lærer de slet ikke at skrive?«

»De små trykte bogstaver var oprindeligt et led i bogstavindlæringen: de hørte med til den begyndende læseundervisning. Selve skriveundervisningen er foreløbig på et forberedende stadium. Musklerne i hånd og fingre skal først opøves, dels gennem manuel beskæftigelse, dels gennem mønster-

maling og -tegning. Når flertallet af børnene magter de runde, lodrette former, som formskriften kræver, begynder vi først på at indøve en sammenhængende skrift.«

»Når børnene lærer formskrift, vil det så sige, at de ikke kan læse almindelig voksenskrift?«

»Ja. At læse voksenskrift er en færdighed, der først læres senere. Omkring 4.-5. klasse kan de som regel begynde at modtage undervisning heri.«

Mulighed for selvstændig planlægning.

»Hvad bruges arbejdsbordene langs væggene til?«

»De bruges i specielle *arbejdstimer*. Mange timer går med den gængse klasseundervisning; men nogle timer er sat af til individuelt arbejde. Børnene sidder på deres pladser og arbejder

med dansk og regning. De ting, de skal bruge, har deres bestemte pladser i skabene, og børnene henter dem selv. De har vænnet sig til at bevæge sig stiltfærdigt og tale dæmpet. Trænger de til hjælp, går de enten til en kammerat, eller de kommer op til lærerens højre side, hjælpesiden. Læreren sidder nemlig også ved sit bord og hører børnene enkeltvis i læsning og forbereder den næste læseside.

Når børnene er færdige med *pligtarbejdet* – tempoet er som bekendt forskelligt – eller når der er 15–20 minutter tilbage af timen, er der *frit arbejde* med eftertrykket på ordet arbejde. Dette skal nemlig foregå lige så koncentreret og stiltfærdigt som alt andet arbejde i klassen. Det frie arbejde består af frilæsning, opgaveløsning, fri stilskrivning, skriveøvelser, tegning i tegnebøger, vævning, strikning eller *kortarbejde*.

Kortarbejde er manuel beskæftigelse med et begrænset antal deltagere. Barnet vælger et kort fra lærerens bord, lægger kortet på sin egen plads og går til det arbejdssted, som kortet anviser. Der er plads til fire børn ved malerbordet (dekstrinmaling), fire ved lerbordet og seks ved den lange vægtavle. Da vi har to japanske dansestudier i klassen, og børnene også skal have lejlighed til at beskæftige sig med disse ud over at passe dem med mad og renlighed, er der også to kort, der hedder »lege med mus«. Det sidste kan man dårligt kalde et arbejde, men det er en gavnlig beskæftigelse for aldersklassen. Når barnet er færdigt med et arbejdsområde, lægges kortet på plads og er ledigt. Opstår der uro ved et arbejdssted, inddrages kortet.«

»Sjunker børnene ikke med deres arbejde for at komme hurtigt til kortene?«



»Gennemgående nej. På nogle få undtagelser nær er børnene optaget af at dygtiggøre sig i dansk og regning. Mange gange ser man netop de svageste mase på med dansk og regning frem for at vælge sig et kort.«

Balancen mellem det intellektuelle og det manuelle i arbejdet.

»Børnene klarer det manuelle arbejde på egen hånd?«

»Ja, i disse timer. Klassen har en time om ugen, hvor de modtager undervisning i disse færdigheder. I de frie arbejdstimer eksperimenterer de selv videre. Lerfigurer, de ikke bryder sig om at gemme, klasker de sammen ved timens slutning. Mange billeder går også i papirkurven. De ting, børnene selv sætter pris på, bliver udstillet i klassen.«

»Tager børnene ikke deres produkter med hjem?«

»Mange gør. Det står dem frit for. Men en del hjem har svært ved at rumme snavsede lerfigurer og malerier, der smitter af. I klassen bliver de accepteret og ofte beundret.

Ideen med også at have timer, hvor intellektuelle og manuelle beskæftigelser foregår *samtidig*, er et beskedent forsøg på at skabe en vis ligevægt mellem disse to vigtige sider af tilværelsen.«

Fælles pligter og ansvar.

På opslagstavlen hænger en plan over børnenes månedlige pligter over for fællesskabet. Der er opgaver til 16 børn ad gangen. Selvstændig pasning af jobbet giver mulighed for valg ved

næste omdeling. De øvrige arbejder fordeles ved lodtrækning.

Pligterne er følgende:

Stå forrest i rækken.

Stå bagest i rækken.

Hente mælk og mad.

Aflvere de tomme mælkekartoner.

Sætte ting på plads.

Tørre tavlerne af.

Passe ler og maling.

Passe mus.

Skoledagen er slut. Taskerne er pakke, penslerne rensede, leret emballeret i plastic og fugtig klud, alle har hjulpet med til at sætte alt på rette plads. Børnene går ud til overtøjet.

Den sociale tilpasning.

En del af tøjet ligger nu på gulvet. En lille pige fortæller: Det er også de store, der river det ned. Med *de store* menes kammerater fra 2., 3. og 4. klasse. Vi tillader os at tvivle på det sidste: knagerne sidder usædvanlig højt i forhold til klassens syvårige personer, der her ude på gangen virker påfaldende små. Pludselig lyder der et hyl. To småfyre ligger i håndgemæng på gulvet. De skilles. Begge er røde i hovederne, den ene hyler vedvarende og er svær at trøste. En forsagt lille dreng tuder stilfærdigt, fordi en geskæftig pige har sprøjtet vand på hans taske. Hvornår har hun nået at få fat i det, og hvorfor har hun gjort det? Læreren har travlt med at trøste og berolige. Det kniber med rækkedannelsen. Foreløbig står kun de to forreste og de to bageste strunke på deres pladser, én lille frøken udfører gymnastiske øvelser på gulvet, den øvrige flok minder nærmest om sværmende myg. Endelig dannes der en kø, og den sætter sig

i gang, men drengene slår over i takt-
faste tramp. De små soldater, mandlige
som kvindelige, går ud i det fri. Afslut-
ningen er unægtelig en modsætning
til det fredsommelige, brogede arbejds-
billede fra fem minutter før.

»Er drilleri og slagsmål daglige fore-
teelser?«

»Det sker tit. For tit. Flertallet af
børnene er ikke vant til at omgås an-
dre børn – i alle tilfælde ikke i flok.
Kontaktformen hos nogle er endnu på
småbarnsstadiet: de puffer og driller
for at opnå en kontakt. Mange er usæd-
vanlig nærtagende og selvretfærdige:
de tåler meget lidt. Enkelte er ligefrem
i stadigt alarmberedskab: selv et blik
fra en kammerat mistydes som fjend-
skab og kan give anledning til mod-
angreb. Sådan er børn i en første klas-

se. Tilpasningen tager tid og bygges
kun langsomt op. En vis hærdnings-
proces skal børnene jo igennem sam-
tidig med, at de må lære at vise hen-
syn. Der bruges meget tid i klasserne
til at snakke om tingene, og de smås
elevråd har også taget spørgsmålet,
slagsmål, op til debat. Alle var enige
om, at man skulle være rare imod
hinanden, og at uenighed ikke måtte
afgøres ved slagsmål. De mere erfarne
indså dog vanskeligheden ved at lade
være med at slå.«

»Hvad siger forældrene?«

»Mange siger til deres dreng: Du
skal ikke stå og tage imod tæv. Slå
igen.«

Det er forståeligt. Men kan et de-
mokrati bygges op på vold?

Birgita Lindvad.



Lejrskole - også for de mindre børn

I mange år har man her på skolen betragtet et lejrskoleophold som et vigtigt led i undervisningen. I »Undervisningsvejledning for Folkeskolen II« (Den blå betænkning) anbefales det at tage på lejrskole med børnene i hvert tilfælde én gang i løbet af deres skoletid. Københavns kommunale skolevæsen betaler da også ét lejrskoleophold for hver klasse enten på 8. eller 9. klassetrinet. Beløbet andrager i dette skoleår kr. 11,- pr. barn pr. dag + udgiften til lærervikar, således at to lærere kan tage af sted med én klasse. Men der er ikke lagt nogen tvang på lærerne, og de modtager heller ikke nogen betaling for de mange timers ekstraarbejde, der er forbundet med et lejrskoleophold. Selv om man som lærer ser bort fra dette, kan der være andre vanskeligheder, der skal klares, f. eks. er mange forhindrede i eksamenstiden, nogle kan af private grunde ikke undværes i deres familie, nogle har udover skolearbejdet andet arbejde, der ikke kan forsømmes. I alle tilfælde kræver en lejrskole flere kræfter end det daglige arbejde, og sommetider er der ikke noget overskud at tage af! Det kan være svært for børnene at forstå, at der kan være disse årsager til, at klassen ikke kommer på lejrskole, måske kan forældrene hjælpe?

Når vi her i kommunen vil af sted tidligere end 8. klasse, må alle udgifter med undtagelse af rejse afholdes af børn, forældre og læreren. Som de fleste af vore forældre ved, har vi prøvet at gøre det økonomisk mere overkommeligt ved at lade børnene spare op, f. eks. én gang hver uge det sidste

hele eller halve år inden lejrskoleopholdet. I reglen er det en af forældrene, der påtager sig at stå for opsparingen sammen med et par børn. Men med stigende priser kan det alligevel blive næsten uoverkommeligt for nogle af de hjem, der skal have flere børn af sted. Derfor er både forældre og lærere glade for at have en forældrefond, der kan hjælpe i sådanne tilfælde.

Ingen lærer kan tage af sted med en klasse børn alene. Også her er der brug for forældre. Det har vist aldrig været svært for nogen at få et par mødre med, vanskeligere er det naturligvis at få fædre med. Desværre forlanger man på vandrerhjemmene en leder af hvert køn, så kvindelige lærere har et problem her.

Men hvorfor sætter vi lærere så meget ind på at komme ud med børnene? Fordi vi mener, at børnene gennem et lejrskoleophold får en hel række både kundskabsmæssige og sociale erfaringer, som det ikke er muligt at give dem i klasseværelset, selv om undervisningen bliver suppleret med de i øvrigt heller ikke billige ekskursioner. Bybørnene er så vant til at erfare alt gennem billeder (bøger, TV, film), at det kan knibe for dem at genkende tingene, når de ser dem i virkeligheden. I en fjerdeklasse havde børnene inden lejrskolen repeteret emnet jættestuer, yngre stenalders begravelseshuse. Da vi på Møn var inde i Kong Asgers høj, sagde en af de velbegavede piger: »Det må nu altså have været koldt og mørkt at bo i sådan én.« Hun havde ikke forestillet sig, at en jættestue så sådan ud, og derfor forbandt hun ikke den

beboelselignende gravhøj med det, hun havde lært om dem. Nu ved hun formentlig mere om en jættestue.

Sådan kan vi på en lejrskole konfrontere børnene med mange realiteter, som måske hidtil kun har været begreber for dem: kornsorterne, dyrene i skoven, landsbykirken, fyret, mejeriet, strandens sten – for blot at nævne en række af de muligheder, der er. Ud over disse almene ting oplever børnene en eller flere karakteristiske egne af Danmark: Møens Klint, vadehavet, Limfjorden, Bornholm o. s. v.

Børnene skal hjemmefra være godt forberedt på det, de skal se, for at de kan opleve med genkendelsens glæde. Derfor går der på alle klassetrin et stort forarbejde forud for en lejrskole. Men i de mindre klasser må der tillige gøres et grundigt efterarbejde, for at det oplevede kan fæstne sig. På disse klassetrin kan man nemlig ikke forvente, at børnene kan præstere meget læse- og skrivearbejde under selve opholdet. De påvirkes alt for stærkt af de nye omgivelser, og de oplever fællesskabet med kammeraterne så intenst, at man måtte lægge tvang på dem, hvis man i højere grad ville have dem til at arbejde »bogligt«.

Et lejrskoleophold har så mange positive sider, at man aldrig kan beskrive dem dækkende. De følgende eksempler skal blot illustrere nogle af de sociale erfaringer, som de mindre børn kan gøre.

Når man er sammen fire-fem dage, kan man ikke undgå at vise flere sider af sig selv, end man gør i skoletimerne. Hvem er det, der er parat til at hjælpe en kammerat, der ikke er færdig med at dække bord? Hvem går uden at beklage sig 12–15 km? Hvem tager selv

de mindre behagelige sider af opholdet med godt humør?

I løbet af lejrskoletiden skal der løses praktiske, huslige opgaver som fejning, borddækning og opvask. Arbejdet skal i mange tilfælde klares af et hold børn i fællesskab og kræver derfor ofte en konstruktiv løsning af samarbejdsproblemer. Det er situationer, der svarer til hverdagsbegivenheder på en arbejdsplads eller i et hjem. Det er ikke sikkert, at børnene hver gang løser problemerne på en fornuftig måde, men det er nok gavnligt, at de bliver nødt til at finde en løsning – arbejdet skal jo gøres.

Et lejrskoleophold kan også være med til at udvikle selvstændigheden – mange ting må klares uden voksen hjælp. I 3. klasse oplevede nogle børn for første gang, at de måtte klæde sig af og på alene, og både drenge og piger var stolte, da de selv havde vasket deres sokker, noget de på forhånd ikke havde troet sig i stand til. At det i det hele taget har en betydning for dem at være væk hjemmefra, viser en lille bemærkning fra en dreng, der er enebarn. Hans forældre skulle på ferie, og han selv bo hos noget familie, men som han sagde: »Det gør ikke så meget, når man er vant til at være på lejrskole.«

Lejrskolen giver klassen en hel del fællesoplevelser, som vi bagefter kan bruge i undervisningen. Vi havde i 3. klasse studeret en svalerede temmelig nøje. Da vi i 4. klasse skulle lære om svalen, kunne vi bygge videre på det, alle havde iagttaget. Og en tilsvarende hjælp til undervisningen kan man hente både til historie- og geografitimen.

Selv om vi tager på lejrskole flere år i træk, vil det ikke virke som trættende gentagelse af børnene. Hver ny lejrskole får sig præg ikke alene gennem

de nye omgivelser (en ny del af Danmark), men også ved, at formen gradvist ændrer sig, og der stilles børnene helt nye opgaver.

Kirsten Reisby.

Formningsundervisningen i 1. - 3. klasse.

Formning – tegning maling, modelering o. s. v. – har flere funktioner i småbørnsundervisningen. I klassens faglige arbejde med dansk og regning søger man at aktivisere børnene på så mange forskellige måder som muligt, og her har det manuelle arbejde en vigtig, fagligt begrundet plads.

Det ville dog af flere grunde være en skam, hvis formningen i de små klasser kun skulle tjene som støttefag for dansk og regning. Skolen lægger vægt på at inddrage flest mulige sider af barnets udvikling, og de udtryksformer, det frit skabende arbejde giver, er et væsentligt grundlag for børnenes erfaringer om sig selv og deres omverden. I formningstimerne får lærere og elever desuden lejlighed til at omgås hinanden på en friere og mere afslappet måde, end der ellers er mulighed for i skolen.

Undervisningens form og indhold er meget varierende fra sted til sted. De anvisninger, der gives i undervisningsvejledningerne, er nemlig så alment formulerede, at den enkelte lærer selv må tage stilling til, hvordan undervisningen skal foregå, ud fra en vurdering af sine egne og børnenes forudsætninger og skolens lokalemæssige og økonomiske muligheder.

På Emdrupborg skole har eleverne i 1. klasse en ugentlig deletime i form-

ning. I 2. og 3. klasse har hele klassen en fælles formningstime, og desuden har drengene to ugentlige timer parallelt med pigerne håndarbejdstimer.

Denne artikel handler kun om »hobbyrumstimerne«, nemlig 1. classes timer og de timer, drengene har alene i 2. og 3. klasse. Disse timer har det tilfælles, at de foregår i skolens hobbyrum. Faget er blevet kaldt forskellige ting, men har i de sidste år heddet frie øvelser. Denne ret intetsigende betegnelse skulle gøre, at børnene ikke ventet sig noget alt for bestemt af faget, og at de derfor heller ikke bliver skuffede over det, vi har at byde på.

Hobbykælderen

Undervisningen må nødvendigvis få et præg af det til rådighed stående lokale og dets udstyr. Navnet er det mest pompøse ved hobbykælderen. Det er indrettet for enden af »akvariet« – det store kælderrum under aulaen, som får sin belysning gennem de grønne glasfliser i aulagulvet. Selve hobbyrummet er ca. 25 m² stort og forsynet med ét vindue. Den ene væg består af reoler, og derudover rummer det to skabe, to store og tre mindre borde. Der er håndvask; vægge og gulv er beklædt med fliser. Rummet er som helhed langt fra ideelt, men det har den fordel, at det ikke er sart, og at man derfor ikke be-

høver at være nervøs for at børnene spilder på gulvet o.s.v.

Til større arbejder, specielt gruppearbejder, er selve hobbyrummet for lille, men en eller flere grupper kan i så tilfælde rykke ud ved borde i selve akvariet. Her findes også et temmelig stort opbevaringsrum til materialer og til børnenes arbejder.

Materialer

De færreste kommuneskoler har nogen overflod af penge til materialer, og vi danner ingen undtagelse i så henseende. Vi køber hvert år tegnepapir, ler, limfarver, tapetklister, hobbylim og farvestifter. Af redskaber råder vi over sakse, nåle og en hultang. I et vist begrænset omfang har vi mulighed for at låne værktøj på sløjdsalen.

En meget væsentlig del af hobbykælderenes materialer kommer vi gratis til. Både børn og lærere kommer med aviser (af hvilke der bruges store mængder), æggebakker, æsker, glas, dåser o.s.v.

Som før omtalt er principperne for undervisningen afhængige af den enkelte lærers personlige opfattelse. Det, der omtales i det følgende, er derfor kun en beskrivelse af, hvordan jeg selv er gået til værks. Undervisningen kan naturligvis foregå på mange andre måder.

De hyppigst forekommende arbejder er følgende: tegning, maling med limfarve, arbejde med ler og papmaché, syning, især på gulvklude, samt forskellige mindre, noget modebestemte arbejder: forarbejdning af smykker af f. eks. kokosnøddeskal, flettearbejder, bygning af tændstikhuse, papirklip m.v.

Hovedprincippet for undervisningen er en så høj grad af frihed i valg af beskæftigelse som muligt. For at dette princip ikke skal føre til fuldstændigt kaos, må der imidlertid gælde visse regler og begrænsninger. De vigtigste er følgende:

Alle skal lave noget. Denne tilsyneladende indlysende bestemmelse kan være svær at håndhæve. Det sker, at børn bliver færdige med en ting midt





i timen, og de kan da have svært ved at komme i gang med noget nyt. Nogle børn kan have perioder af rastløshed og uoplagthed. Imidlertid er alle parter bedst tjent med, at alle hurtigst muligt kommer i gang. De børn, der drysser rundt uden at have noget at bestille, befinder sig ikke godt, og de kan let afstedkomme uro og skænderier. Det er en for nærliggende udvej altid at sætte dem til at tegne, men problemet kan også klares ved at alle børn har et mellemarbejde, f. eks. et gulvkludebroderi, at falde tilbage på.

Bestemte fremgangsmåder skal følges. I begyndelsen af skoleåret, eventuelt i løbet af 1. klasse, lærer børnene gennem mere bundne opgaver, hvor de forskellige redskaber og materialer ligger, og hvordan de skal bruges. Man prøver at lære børnene visse enkle regler for brugen af materialerne – til lim-

farver hører f. eks. automatisk: avis, forklæde og skyllevand – og de lærer at lægge tingene rigtigt på plads. Efterhånden kan børnene klare sig selv med et minimum af instruktion uden at afstedkomme for meget rod.

Ethvert projekt skal forelægges læreren til godkendelse. Dette er et ømtåleligt punkt. Små børn har svært ved at overskue omfanget af en opgave, og de kommer derfor let i den situation, at de sætter sig noget for, som de ikke kan gennemføre. Dette er den hyppigste årsag til utilfredshed med faget. Når opgaven bliver for voldsom, gribes barnet af modløshed og lede ved hele foretagendet. Miseren kan i nogen grad undgås ved, at de materialer, der er til rådighed, så vidt muligt svarer til børnenes udviklingstrin, men dette støder på den vanskelighed, at der er meget stor forskel på, hvad de enkelte

børn i en klasse kan klare. Imidlertid kan læreren som regel med nogenlunde sikkerhed bedømme opgavens rimelighed. Det er min erfaring, at de fleste børn bedømmer deres evner ret realistisk, når de får lejlighed til at drøfte sagen med læreren. Hvis et barn partout vil i gang med en opgave, der synes læreren for stor, kan arbejdet undertiden tilrettelægges sådan, at den falder i mindre, afsluttede dele. Når Peter f. eks. sætter sig for at lave et komplet kaffestel til 6 personer, gør det ikke så meget, at kun sukkerskålen bliver færdig, hvis den til gengæld bliver pæn. Det kan ske, at et barn insisterer så kraftig på at lave en bestemt ting, at han får lov at forsøge, selvom opgaven synes uoverkommelig. F. eks. ville en dreng bygge en model af Roskilde domkirke af sammenlimede tændstikker. Han var døv for advarsler, og han nåede et stykke på vej, før projektet gled i baggrunden. Reglen er dog, at denne drøftelse med læreren fungerer som en garanti for, at opgaven er passende, og at det næste krav derfor kan gennemføres.

Et påbegyndt arbejde skal gøres færdigt. Denne regel kommer naturligvis især til anvendelse overfor mere langvarige opgaver. Der kommer tit et punkt, hvor det hele synes uoverkommeligt for barnet, og hvor det derfor er mest tilbøjelig til at opgive. Tit kan man hjælpe barnet i gang igen, undertiden kan man holde en pause og lave en mindre ting ind imellem, og i sjældnere tilfælde dispenseres fra reglen. Dette sidste er en nødvendig sikkerhedsventil, men børnene vænner sig til at ac-

ceptere, at gentagne opgivelser medfører, at man kun får lov at gå i gang med mindre opgaver. Det kan lyde hårdt, men erfaringen viser, at arbejdsklimaet i klassen som helhed lider skade ved, at påbegyndte arbejder ikke gøres færdige. Til gengæld oplever børnene glæden, når et arbejde er vel gennemført.

Resultatet

Det synlige resultat af arbejdet er ikke altid lige imponerende, men børnene oplever en intens glæde ved de ting, de har lavet. Det vigtigste er selve arbejdsprocessen. Det kan nok undertiden være vanskeligt for forældrene at præstere tilstrækkelig begejstring, når børnene kommer hjem med deres arbejde, men når man har set den iver og optagethed, hvormed børnene giver sig i kast med opgaverne, har man lettere ved at se stort på, at resultatet måske ikke er så formfuldendt.

Jeg tror, at man i denne formningsundervisning i det hele taget skal bestræbe sig på ikke at lægge sig for fast på bestemte normer. Der er store forskelle på børnenes indstilling og arbejdsform. Nogle vil helst lave figurer af ler, andre vil lave brugsting; nogle vil male store billeder med limfarve, mens andre hellere vil lave små fine blyantstegninger. Den store fordel ved dette arbejde er, at hvert enkelt barn her kan få lov at udfolde sig frit uden at blive stillet overfor krav, det ikke kan honorere.

Gudrun Mørch.

Emdrupborgs skolenævn

I samarbejde med forældreforeningen har skolenævnet for Emdrupborg skole afholdt 2 mødeaftener i forbindelse med klasserepræsentantmøde, henholdsvis med skoleinspektør Ejvind Jensen, som fortalte om arbejdet på skolen, og med viceinspektør Jørgen V. Olsen fra direktoratet for ungdomsundervisningen, der talte om emnet: »Hvad får vore børn ud af at gå på efterskole?« Der var stor interesse for foredragene, som blev overværet af ca. 150 deltagere.

Iøvrigt har skolenævnets interesse navnlig været koncentreret om udsigterne for forsøgsskolens fremtid. Som bekendt er vor skoles lejemål med staten udløbet og trods forsøg fra magistraten har det ikke været muligt at overtale undervisningsministeriet til at forlænge lejemålet.

Skolenævnet havde foretræde for den samlede skoledirektion den 7. april, hvor vi gav udtryk for beklagelse over, at det ikke var lykkedes kommunen at få forlænget lejemålet med staten. Samtidig understregede vi ønsket om, at der snarest belejligt bliver truffet en

afgørelse om, hvorlænge ordningen med vor skoles placering på Emdrup skole skal vare. Vi understregede overfor skoledirektionen, at placeringen på Emdrup skole kun kunne være en midlertidig løsning.

Skolenævnets opfattelse blev bekræftet ved et senere møde i borgerrepræsentationen, og skolenævnet håber, at det vil lykkes at finde en tilfredsstillende ordning, således at forsøgsskolen kan bevares under acceptable former fremover.

Vi takker for den interesse, som lærer- og forældrekrederen har vist Emdrupborgs fremtid, og vi håber, at det trods øjeblikkelige placeringsvanskeligheder vil lykkes at finde en lokalemæssig udvej for forsøgsskolens fortsatte eksistens.

På skolenævnets vegne retter jeg en tak til skolens ledelse og lærerpersonalet samt forældreforeningen for godt samarbejde i disse vanskelige forhandlinger.

Formand for skolenævnet
Gudrun Jensen.

Elevrådsarbejdet på Emdrupborg skole

At skulle gøre status i få ord over et års elevrådsarbejde er en umulighed. Derfor kan dette kun blive enkelte sider af en større helhed. En af de ting, der har løbet som en rød tråd gennem elevrådsarbejdet i år, har været ønsket om at kunne lave nogle arrangementer, som kunne samle eleverne om fælles ting uden hensyn til klasseskel. Vi har

forsøgt os med fællestimer, filmaftener, filmgruppe, plade- og diskussionsaftener (klub) samt selvfølgelig skolebal; men det må siges, at kun tre af disse ting er nået at blive kørt igennem efter planerne. (Nemlig filmgruppen, filmafterne i samarbejde med forældreforeningen og skoleballet). Den svigtende tilslutning til de andre emner må nok

FRØET

UDGIVET AF EMDRUPBORG FORÆLDREKREDS

NYT FRA EMDRUPBORG

I årsberetningen for Emdrupborg skole 1963-64 præsenterede forældreforeningen sig på denne plads. Efter at året 1964-65 er forløbet, mener vi ikke, nogen præsentation mere skulle være nødvendig idet foreningen har gjort alt, hvad den kunne for at bringe sig i erindring over for forældre, presse og myndigheder.

Første gang var ved det store forældremøde den 26. maj 1964, som skolenævn og forældreforening arrangerede i fællesskab med tilslutning af ca. 500 forældre. Herfra udgik en resolution til myndighederne, der udtrykte forældrenes store bekymring for Emdrupborg skoles fremtid. Resolutionen står aftrykt i »Frøet«, 9. årgang, nr. 6. Gennem dette forældreforeningens blad har man året igennem holdt forældrene løbende orienteret om de forskellige initiativer, der har været taget til forhandlinger med borgerrepræsentanter, ministre, skoledirektion m. m. Bladet har været sendt til myndighederne.

Det kan måske for mange se ud, som om alle disse anstrengelser har været forgæves, men vi er i forældreforeningens bestyrelse overbevist om, at der er skabt interesse for vor skoles vanskelige situation, en interesse som vi mener vil bringe en endelig løsning af sagen hurtigere, end hvis vi intet havde

foretaget os. Et er givet: Der er ingen blandt de myndigheder, der har afgørelsen denne sag, der ikke er orienteret på bedst mulige måde om forældrenes syn på deres børns skoles fremtid. Alt dette forhandlingsarbejde har naturligvis taget meget af bestyrelsens tid, hvorfor

man måske blandt forældrene har savnet lidt af det sædvanlige aktive oplysningsarbejde. Noget har dog været tilbudt forældrene i denne sæson: Septembers klasserepræsentantmøde, hvor inspektøren orienterede om skolens fremtidige stilling, som sagen lå på daværende tidspunkt. Fire filmaftener har været arrangeret ved foreningens støtte til det meget aktive elevråd for forældre og børnene i de ældste klasser, ligesom foreningen har været elevrådet behjælpelig med andre arrangementer. Endelig holdtes et foredrag af viceinspektør Jørgen V. Olsen om efterskoler i forbindelse med klasserepræsentantmødet i januar. Et aldeles udmærket foredrag, der interesserede de mange forældre levende.

At det gode, indarbejdede samarbejde mellem forældreforening, skolenævn og skole er fortsat dette år, skal kun nævnes for fuldstændighedens skyld. At vi håber på en fortsættelse af dette samarbejde under de nye ydre vilkår i det nye år, skal udtrykkes her sammen med håbet om, at alle forældre vil støtte vor skole og dens lærere under de nye vanskelige forhold - vi ved, at der fra skolens side vil blive gjort alt for at Emdrupborgs børn ikke skal komme til at undgælde for myndighedernes efter vor mening fejlagtige dispositioner i denne sag.

10. årgang 1965. Wiggo Bredsdorff.

ses på baggrund af de store muligheder for underholdning, som samfundet af idag byder på. Dog mener jeg, at man inden for fællestimeområdet har et så rigt materiale at arbejde med, at man uden større besvær fortsat kan lade dem indgå som en fast ingrediens i elevrådsarbejdet. Man kunne lave fællestimer, hvor flere klasser slog sig sammen om at belyse et emne ved hjælp af korte indlæg, der kunne tænkes fællestimer lavet i samarbejde med lærere o.s.v. Det er ikke emnerne, der er det primære ved afholdelse af fællestimer (diskussionsaftener m. m.), men det at man får en debat igang. Debatten tvinger til at tage stilling og er med til at aktivisere, og det er netop denne vilje til at forhandle om en sag og at have den fornødne styrke til at føre den ud i livet, der må ligge til grund for alt elevrådsarbejde. En anden ting man har forsøgt i år, er at styrke elevrådsorganisationen. Dette er dels sket igennem indførelse af 1. kr.-systemet, som skal garantere, at der hele tiden er den nødvendige økonomiske rygdækning for elevrådets arbejde. Dels gennem en stadig tilnærmelse mellem de tre råd, således at elevrådet nu ved slutningen af året skal afgøre, om det overhovedet er formålstjenligt at beholde denne tredeling eller om man skulle gå over til det mest naturlige: et stort råd for hele skolen. (Med de dertil hørende special-udvalg for de forskellige alderstrins interesser). Elevrådets arbejdsopgaver spænder vidt, og for at give en fornemmelse heraf vil jeg blot nævne nogle tilfældige punkter fra et par dagsordener: »Er det nødvendigt at slås for at afgøre uoverensstemmelser i skolegården«, »Kan ældre elever få lov at benytte kantinen,

når de går til latin m. m.«, »Skal vi gå i protestmarch«, »7. klasses lineiorientering«, »Skolens ordensregler« o.s.v.

Den største fare for alt elevrådsarbejde på en skole er ligegyldighed udvist af eleverne. En negativ indstilling til elevrådets arbejde fra en del elevers side, kan mange gange medføre, at rådet tager sig mere sammen og får rettet de fejl der er, altså kan det være med til at fremkalde forbedringer. En positiv indstilling har selvfølgelig sine store fordele. Men en ligegyldig holdning, der hverken er til at »stikke eller skære i«, kan på mange måder kvæle elevrådsarbejdet og gøre rådet til et stykke inventar på skolen i stedet for et levende organ. Derfor er det som sagt vigtigt at »provokere« en stillingtagen frem. Sagt med en omskrivning af en Churchill-vending: »Det er ikke klasserepræsentanterne, der skal bestemme elevernes ønsker, men eleverne som skal formulere deres syn gennem klasserepræsentanterne«.

Henrik Hartvig Pedersen.

I slutningen af april holdtes på Emdrupborg et stort møde om elevrådsarbejde. Både vort elevråds nuværende formand, Henrik Hartvig Pedersen, og en forhenværende, Dorte Rasmussen, deltog særdeles aktivt i mødet. Her havde man lejlighed til at se vort eget elevrådsarbejde i en større sammenhæng, og vi bringer derfor foruden formandens almindelige beretning for arbejdet også hans referat af mødets forløb.

»Unge Pædagoger«s møde om elevrådsarbejde

Torsdag den 22. april havde foreningen »Unge Pædagoger« arrangeret

et møde om elevrådsarbejde i festsalen her på Emdrupborg. Mødet havde særligt sigte til folkeskolens lærere, men også en del elever havde indfundet sig, for om muligt at drage nytte af de ting, som blev sagt, i deres eget elevrådsarbejde. Efter en kort præsentation af aftenens program fik skoleinspektør Sidenius (Kroggårdsskolen) ordet. Han causerede over emnet »Hvorfor elevråd«, hvilket blev gjort meget livligt og med appel til salen; han kom også ind på principielle betragtninger og sagde blandt andet: »Det er vigtigt, at eleverne selv ser behovet for elevråd. Det er også vigtigt, at rådene fremstår som et resultat af skolens grundindstilling og ikke som et fremmedlegeme i skolens tilværelse«. For også at høre den anden part i sagen, var der nedsat et hold bestående af fem elever, som deltager eller som har deltaget i elevrådsarbejdet på Emdrupborg skole, Bernadotteskolen, Kroggårdsskolen og Skoleavisen. De emner, som eleverne behandlede, strakte sig fra elevrådsorganisationen på en enkelt skole, til planerne om en landssammenslutning. Men udover de specielle ting, som blev fremført, var disse indlæg en yderligere understregning af skoleinspektør Sidenius ord. Sætninger som f. eks.: »Man må lade det gro indefra«, »Det skal komme i takt med skolens øvrige udvikling« og »Man må decentralisere helt ned i de enkelte klasser« slog grundtemaet an. Alle var enige om, at elevråd ikke er noget man står overfor, men noget man står midt i, og som der må arbejdes med *NU*. Efter disse indlæg var der berammet 20 minutters »frikvarter«; dette kunne man bruge til at bese den udstilling, som var lavet om elevråd på forskellige skoler, og man havde lej-

lighed til at købe publikationer om elevråd. Ved pausens slutning samledes man igen i salen, hvor elevernes oplæg gerne skulle have dannet basis for diskussion og spørgsmål fra salen. J. Egedal Poulsen var ordstyrer og det formede sig rent praktisk på den måde, at der blev stillet to-tre spørgsmål fra salen, hvorefter de 5 elever fik lov at besvare eller tilføje deres kommentarer til det sagte. Denne vekselvirkning mellem sal og podie medvirkede yderligere til at få uddybet emnet. Aftenens sidste »indleder« var undervisningsminister K. B. Andersen, der var meget positiv stemt overfor tanken om elevråd. Han lagde vægt på en øget oplysning om emnet således at elevrådet kunne indgå på linie med de andre demokratiserende bestræbelser i skolens dagligliv. Og i denne forbindelse sagde ministeren bl. a.: »Det er farligt, hvis eleverne fra skolen vænnes til, at de kun er et led i et velsmurt maskineri, som kun fungerer i kraft af andres arbejde. Derfor er det vigtigt, at elevrådene kommer og giver eleverne medansvar. Skolen kan ikke nøjes med at være neutral i sit forhold til den demokratiske livsform. Det er mere tidskrævende end diktatur, men skal skolen være for livet, som man siger det, så er spørgsmålet ikke, om vi har tid, men om vi har lov til at lade være med at tage spørgsmålet om forberedelse til demokrati med i skolens liv«. Ministerens afrunding satte på en positiv og forfriskende måde et punktum for en helt igennem vellykket aften. Jeg tror det er værdifuldt med denne slags arrangementer, da de ikke alene virker som et springbræt for dem, der ikke har elevråd, men fuldt såvel er en fornyelse for de allerede bestående. *Henrik Hartvig Pedersen.*

Nyt indhold i fysikundervisningen i 3. real

I 3. real har de af vore elever, der er særligt interesseret i fysik, mulighed for at vælge et videregående kursus i dette fag. Dette kursus fører frem til teknisk realeksamen. Da dette kursus er meget specielt, vil det kun være et fåtal af realklassernes elever, der vælger det.

Det må dog også være væsentligt at give de øvrige elever en undervisning, der – foruden at øge deres kendskab til de elementære love – også viser dem, at der er sammenhæng mellem faget som sådan og den kulturelle udvikling. Samtidigt kan man også vise eleverne, at der stadig findes mange uløste problemer, og at mange af de tidligere lærte regler ikke altid passer.

Interessen for en undervisning med dette sigte fremgår af ønsker fra eleverne, der gerne vil orienteres om det, de hører om gennem aviser, fjernsyn m. m.

På en UNESCO-konference i 1960 udtalte man om fysikundervisningen for »ikke specialister« følgende:

»Vi mener, at alle børn bør lære fysik som en del af deres almindelige uddannelse En undervisningsplan bør omfatte en almindelig oversigt over nogle af de moderne fremskridt indenfor fysikken, og den bør også – og mere dybtgående – omhandle fysikkens forbindelse med filosofien. Undervisningen bør vise eleverne den måde, hvorpå den moderne naturvidenskab, har påvirket vor opfattelse af verdensbilledet.«

Hvis fysikundervisningen skal tilfredsstillende dette ønske om en bredere orientering, mener vi, at den bør foregå efter andre retningslinier end de af ministeriet foreslåede. Vi har derfor

indsendt et forslag til ministeriet om en ny undervisningsplan.

Foruden at anvende en almindelig realklassebog, der giver eleverne den grundlæggende viden, har vi foreslået at læse en af Gyldendals kvantebøger: Victor F. Weisskopf: Viden og undren. Denne bog skal læses i en studiekredsformet undervisning sideløbende med den normale bog.

For at give nogle eksempler på de emner, vi vil tage op, kan vi henvise til kapitelovertskrifterne i Weisskopf's bog:

Vor plads i verdensrummet – jordens og planeternes alder – atomernes indre opbygning – hvad er lys – teorierne om livets opståen.

Disse emner tænkes belyst dels gennem bøgerne, dels ved film, forsøg og institutionsbesøg (f. eks. Risø).

Af hensyn til den afsluttende eksamen i dette fag, må eleverne have et bestemt afgrænset pensum. Vi har på fornemmelsen, at fysik tidligere har stået som et isoleret fag (»det er ikke noget for piger«). De fleste kunne læse stoffet op til eksamen, men kunne ikke sætte det i forbindelse med anden erhvervet viden. Det er vort håb, at vi ved at trække linier fra faget ud til andre grene af vor viden om naturen kan være med til at bibringe eleverne forståelsen af, at den tidligere så skarpe skelnen mellem naturvidenskaberne og de humanistiske videnskaber ikke længere kan opretholdes. Med denne baggrund skulle eleverne have større mulighed for at følge med i den udvikling, der allerede er i gang indenfor videnskab og teknik, og hvis formål er en større viden om os selv og vor placering i universet.

Frithiof Nilsson – Carl Vilh. Jensen.



Forsøg med kursus i læse- og studieteknik

»At læse effektivt« og »at lære at lære« (studieteknik) er ikke nye begreber, men det er som om, man først nu herhjemme har fået øjenene op for deres betydning. I udlandet har man forlængst erkendt, at skolen ikke gav eleverne tilstrækkelige gode læsefærdigheder. Det har resulteret i mange års forsøg med studievejledning, indførelsen af nye discipliner som kurser i læseteknik etc. – En kendsgerning er det, at erhvervslivet herhjemme i mange

år har interesseret sig for vejledning og kurser i læseteknik. Der er altså behov for at videreføre skolens grundundervisning med sigte på større læseeffektivitet og øget personligt udbytte. – Vi må altså prøve at give vore elever færdigheder, der muliggør tilegnelse af nyt stof såvel ved senere uddannelse som ude i erhvervslivet.

Det er imidlertid ikke tilstrækkeligt at give eleverne studieteknisk vejledning. En sådan vejledning har over-

hovedet ingen betydning, hvis der ikke er sikret eleverne et godt læsestandpunkt. En studieteknik er det, man bygger oven på det gode læsestandpunkt.

Ud fra den erkendelse, at vi stort set alle læser med langt ringere hastighed og forståelse end vore muligheder tillader, påbegyndte vi et læsekursus for I rv her på skolen. Vi har her forsøgt systematisk at opbygge en ny effektiv læseteknik indenfor en afgrænset træningsperiode. – – – Det er imidlertid vigtigt, at man ikke betragter kurset som en afsluttet helhed – skal det have værdi for eleverne fremover, må de indlærte grundfærdigheder vedligeholdes og udbygges såvel på skolen som ved elevernes selvstændige læsning i hjemmene.

Kursets varighed var sat til to måneder. Før vi påbegyndte selve kurset, blev hele klassen testet v. hj. a. en oftalmograf, et apparat der er i stand til at registrere antallet af fiksationer og regressioner pr. linie, fiksationstider etc. – Resultatet, som vil blive sammenlignet med resultatet for en lignende prøve ved kursets afslutning, opbevarer vi i form af læsekurver på lange filmstriklere. – Desuden undersøgte vi før kursets start elevernes læsehastighed ved to læseprøver, der samtidig blev givet parallelklassen, som skulle fungere som kontrolgruppe. Til brug ved læsetræningen lånte vi nogle nye svenske læseapparater af Instituttet for Læseteknik, der herhjemme har udarbejdet læsekurser for erhvervslivet. Den store fordel ved disse apparater var, at de kunne anvendes både som læseacceleratorer og som takistoskoper. (Som

læseacc. kan man lade en tekst passere et vindue med forskellige hastigheder – som takistoskop kan man vise ord og sætningsdele i vinduet i hastige glimt). Det var imidlertid nødvendigt at udarbejde et meget omfattende træningsmateriale, som forhåbentlig kan komme andre lærere til gode.

Første del af kurset baserede vi på den mere mekaniske og motoriske læsetræning, hvor vi på læseapparatet (som takistoskop) arbejdede på at udvide elevernes øjenspændvidde (læsefelt) samtidig med, at vi indøvede hensigtsmæssige øjenbevægelser. Derefter gik vi over til at tilpasse disse færdigheder til den mere »normale« læsesituation. Her var vi i stand til at drage fordel af læseapparatets funktion som læseaccelerator. Til dette formål havde vi fremstillet en serie læseruller med kontrolspørgsmål. Eleverne, der selv førte et arbejdsregnskab, prøvede dagligt under træningen at øge hastigheden. Ved denne læsning af ruller var eleverne simpelthen tvunget til at læse med få og korte fiksationer. – Umiddelbart efter den daglige træning – ca. 15 min. per elev – skulle eleverne anvende en 5–10 min. på læsning af eget stof, hvor de skulle forsøge at anvende de indlærte teknikker og læse videre med den hastighed, de havde opnået på læseapparatet.

Foruden at arbejde med ren hastighedstræning, indøvede vi forskellige former for læseteknikker som skimming, punktlæsning, fagstudielæsning etc. – Sideløbende med det egentlige læsekursus har vi forsøgt at give børnene en indføring i det rent studietekniske – et emne de enkelte faglærere vil arbejde videre med.

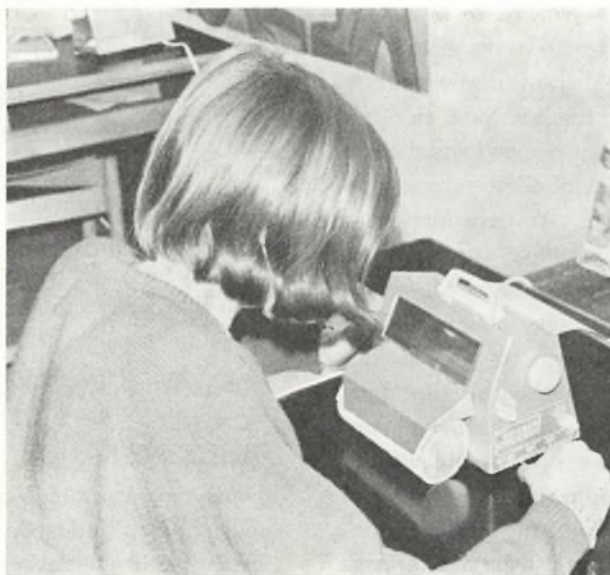
Skønt kurset, medens dette skrives, ikke er afsluttet, har vi dog allerede efter 5 uger opnået betydelige resultater. Ved begyndelsen af kurset lå langsomste læser på 95 ord/min., hurtigste læser på 250 ord/min. Efter 5 uger lå den langsomste på ca. 200 ord/min., hurtigste på 750 ord/min. – samtidig skal nævnes, at forståelsen stort set er blevet bedre med de større hastigheder, hvor eleverne læser i helheder. Mange vil nok blive forbavset over dette, men resultatet forekommer da rimeligt, når man tænker på, at meningen i en tekst ikke er knyttet til det enkelte ord, men til hele sætningsdele.

Alt tyder på, at I rv når kurset er afsluttet vil have opnået et læse- og studietekniske grundfærdigheder, som klassen og dens lærere de kommende år kan få stor nytte af.

Vore næste arbejdsområder bliver nu at gå ned i hovedskolen og undersøge, hvor tidligt man kan starte med en videregående læseundervisning, – samt at arbejde videre med ovenfor skitse-rede forsøg på 8.-9. klassetrinet.

– Tilbage står spørgsmålet, om nogle af vore indhøstede erfaringer kan åbne nye muligheder inden for undervisningen af læseretarderede.

Tom Ploug Olsen – Jørgen Poulsen.



Forsøg med nye eksamensformer i II real

Uddrag af forsøgsrapport, udarbejdet af J. Egedal Poulsen

Ifølge de nye anordninger er mellem-skoleeksamen fra 1962 erstattet af en oprykningsprøve fra II til III real. Denne prøves karakterer får – specielt i skriftlige fag – desuden indflydelse på, om eleverne får mulighed for fortsat uddannelse gennem gymnasiet, idet det dog fremtidigt understreges, at skolens udtalelse om den enkelte elev har fået forøget vægt. Denne ordning giver skolerne nye muligheder for at tilrettelægge en eksamensform, der tilgodeser elevernes særlige behov, og som kan afstemmes naturligt efter den undervisning, der er blevet givet.

Det var ganske naturligt, at vi på forsøgsskolen tog vore eksamensformer op til revision, og da ordningen første gang trådte i kraft i skoleåret 1962–63 diskuterede lærere i den daværende II real, hvilke muligheder vi havde for at finde frem til en eksamensform, der dels byggede på vore elevers særlige forudsætninger, dels tog sit udgangspunkt i de undervisningsformer, der var blevet anvendt. Desuden burde eksamensformen være af en sådan art, at den viste, om eleverne var i stand til at anvende det, de havde lært inden for de to sidste år, og om de selvstændigt kunne behandle ukendt stof. Der stilledes således særlige krav til elevens modenhed og ikke mindst evne til at drage slutninger ud fra et givet materiale.

Efter at have forelagt vore planer for klassens forældrerepræsentanter og for eleverne skete der enkelte ændringer, men forsøget blev accepteret af alle implicerede parter.

Vi besluttede at give de enkelte elever mulighed for at fordybe sig i et område inden for skolens stof, der særligt havde interesse, og som et resultat af denne fordybelse udarbejde en specialopgave, som bl. a. kunne danne grundlaget for en eksamination ved oprykningsprøven. Denne skulle kun omfatte nogle få dage og kun tre-fire fag.

Eleverne i II real blev omkring juletid orienteret om, at der ville blive mulighed for at udarbejde en specialopgave inden for et af skolens fag, dog således at der blev givet meget vide rammer. Det vigtigste var, at opgaven blev valgt ud fra en virkelig interesse hos den enkelte elev. De forskellige faglærere gennemgik kort, hvilke muligheder deres fag gav for specialopgaver, og nogen tid herefter indleverede eleverne deres valg af opgave. Da faglærerne havde godkendt valget, fik eleverne tre dage i forbindelse med en fridag til indsamling af materiale, og efter et par måneders forløb afleveredes opgaverne ved en hyggelig fest i en af elevernes hjem. Faglærerne gennemlæste opgaverne, og eleverne fik dem tilbage den 1. juni, så de kunne benyttes i eksamensforberedelserne.

Selve eksamen formede sig meget forskelligt fra det tilvante. Hver elev skulle op i det fagområde, hvorfra em-

II real
mundtlig prøve

	Mandag den 17. juni			Onsdag den 19. juni		
	Engelsk	Tysk	Geografi	Matematik	Historie	Fysik
Eksaminator:	LP	IL	NA	JJ	KF	CVJ
Censor:	FN	Sal	LN	MH	Fr	JEP
Kl.	nr.	nr.	nr.	nr.	nr.	nr.
8.00– 8.15	13	8		2	9	19
8.15– 8.30	3	10		3	23	15
8.30– 8.45	5	12		4	21	26
8.45– 9.00	9	21		6	20	18
9.00– 9.15	11	4	3	7	19	
9.15– 9.30	2	6	8	9	25	
9.30– 9.45	14	15	13	10	22	
9.45–10.00	16	20	Biologi NA – MH	11	2	
10.00–10.15	17	7	23	14	4	
10.15–10.30	18	22	12	16	26	
10.30–10.45	19	26	24	17	5	
Pause						
11.15–11.30	23	1	10	18	13	
11.30–11.45	24	25	21	22	14	
11.45–12.00	15			25	17	
12.00–12.15	8					
12.15–12.30						
	Tirsdag den 18. juni Dansk (møde 1 time før eksamination)					
Eksaminator:	JEP					
Censor:	Vb					
Kl.	nr.					
9.00– 9.20	24					
9.20– 9.40	20					
9.40–10.00	16					
10.00–10.20	12					
10.20–10.40	6					
10.40–11.00	5					
11.00–11.20	1					

Eksamensplan

net til deres specialopgave var hentet. Foruden opgaven skulle de her opgive et begrænset elementært stof. Derudover vedtog man, at alle elever skulle eksamineres i enten engelsk eller tysk, og endelig udpegede klasselæreren efter samråd med faglærerne for hver enkelt elev et fag, inden for hvilket eleven skulle vise, at han havde tilegnet sig de væsentlige områder af årets pensum, og at han var i stand til at anvende dette og udnytte de arbejdsmetoder, som han havde beskæftiget sig med de sidste skoleår, i en selvstændig tilegnelse af og redegørelse for ukendt stof inden for det pågældende fagområde.

Eksamen blev tilendebragt på tre dage efter en uges læseferie (se høstående eksamensplan). Man tilstræbte at lægge skemaet sådan, at ingen elever skulle op i flere fag på en dag, men helt kunne dette ikke undgås. 8–10 elever var oppe i to fag på samme dag.

Både lærere og elever fik lejlighed til at gøre rede for deres erfaringer. Der var blandt lærerne stort set tilfredshed med eksamensformen; vi var dog enige om, at eleverne ikke burde gå op i mere end et fag pr. dag, samt at vi burde støtte de elever, der ville søge i gymnasiet ved at lade dem gå op i de fag, de skulle prøves i ved optagelsesprøven.

Med hensyn til specialopgaven må man gøre sig klart, at eleverne anvender en meget stor del af deres fritid til en sådan opgave, og det er også sikkert, at alle faglærere mere eller mindre direkte vil kunne mærke, at eleverne er beskæftiget med opgaven. Det er sikkert meget vigtigt, at lærerne gør et stort arbejde for at hjælpe eleverne til at finde frem til det rigtige emne. Jeg vil gerne her understrege,

at alle eleverne havde mulighed for frivilligt at opsøge faglæreren og få den nødvendige støtte. En del meget dygtige elever nyder at kunne arbejde helt selvstændigt og bør have lov dertil – men som helhed er det rigtigt, at hjælp og vejledning vil være af stor værdi, idet den selvstændige indsats fra elevens side fremdeles vil være meget stor. Desuden bør man være meget tolerant overfor elever, der ønsker at skrive om emner, der ikke direkte falder ind under skolens stof. Nogle af de bedste opgaver blev skrevet om jazz, børn og film, lystfiskeri, fregatten »Jylland« etc. (se i øvrigt oversigten over opgaverne).

Faglærerne var i øvrigt enige om, at selve ideen var god. Men samtidig fremhævede de fleste, at man i højere grad, end det havde været tilfældet burde hjælpe og vejlede eleverne ved udarbejdelsen af opgaven.

Set fra klasselærerens synspunkt er der ingen tvivl om, at eleverne i vore ældste klasser har et vist behov for at arbejde mere selvstændigt. Eleverne har på disse alderstrin mulighed for at lave særdeles smukke arbejder, og det er en oplevelse at konstatere, i hvor høj grad de udnytter de færdigheder, som er bibragt dem i formningstimerne til morsomme og levende illustrationer, der giver den enkelte opgave sit særlige præg. Det er, som om de enkelte elever nyder for en gangs skyld fuldt ud at kunne udnytte de muligheder, som den friere undervisning i underskolen har givet dem. Desuden får eleverne en værdifuld træning i at referere og i det hele taget at udtrykke sig skriftligt. Frie opgaver af denne art, der giver eleverne lejlighed til at fordybe sig i et interesseområde, synes at

Opgavernes fordeling på fag:

Musik: Tre opgaver om jazz.

Engelsk: Hemmingway.
Nattergalen.
Prinsessen på ærten.

Historie: Danmark under besættelsen.
Øresundstolden.
Den industrielle revolution i England.
Bilens historie.
Jægerspris under Frederik d. 7. og grevinde Danner.
Kendte bygninger i København bygget af Chr. d. 4.
Perserkrigene.
Gutenberg.
Krimkrigen.
Fregatten »Jylland«.
Den franske revolution.

Biologi - geografi: Galatheaekspeditionen.
Ferskvandsfiskenes biologi.
Hesten.
Bomuld.
Ørne.

Desuden en opgave om: *Børn og film.*

være af stor værdi, især når arbejdet som her afsluttes med en præstation, hvor eleverne skal redegøre for opgaven.

Elevernes udbytte var, ifølge deres egne udtalelser, især det tilfredsstillende ved, at de kunne trænge ind i et interesseområde, samt den øvelse det giver at skulle samle et stof og bringe det på skriftlig form. Alle eleverne havde brugt lang tid til opgaven – de anslår fra ca. 50 til ca. 200 timer – og det var derfor af største vigtighed for deres egen opfattelse af udbyttet, at de følte, at de har valgt det rigtige emne. De elever, der følte sig i tvivl om, at de havde valgt det rigtige emne, var tilbøjelige til at mene, at arbejdsindsatsen ikke stod i et rimeligt forhold til udbyttet.

Med hensyn til den koncentrerede eksamensform var eleverne knap så tilfredse. De mente, at der var for kort tid til hvert enkelt fag, således at man ikke kunne nå at forberede sig ordentligt. Den måde, hvorpå man havde udvalgt fagene, fandt de fleste elever til gengæld god, selv om det stillede dem over for krævende opgaver.

Siden 1963 har vi på forskellig måde arbejdet videre med ændrede prøveformer i II real. Vi sigter mod i stadig højere grad at finde frem til eksamensformer, der kan vise noget om elevens evne til at arbejde selvstændigt, til at anvende det indlærte stof i stedet for som tidligere i alt for høj grad kun at vise noget om elevens evne til at lære et bestemt stof udenad.

Praktiske oplysninger

Skolens kontor: Åbent hver dag kl. 12–13 og onsdag tillige kl. 17.30–18.30.

Skolelægen: Træffes torsdag kl. 9–10 (bedst efter aftale).

*Lægeværelsets
telefon:* 69 45 13.

*Skolesundheds-
plejersken:* Træffes hver dag kl. 12–13.

*Tand-
behandling:* For tiden kan elever fra 8. klasse og opefter henvises til privatpraktiserende tandlæger mod delvis refusion af udgifterne. Henvisningsseddel fås ved henvendelse på skolens sekretærkontor – så vidt muligt i frikvarteret kl. 13.

Til elever med bopæl i Gentofte kommune samt til elever, der er selvstændigt nydende medlemmer af en sygekasse, kan der *ikke* udstedes henvisninger.

*Indskrivning
til 1. klasse:* Fra 1. september til juleferien året før skolegangens begyndelse. Navneattest og koppeattest medbringes.

Forsømmelser: Sygdom bedes meldt *skriftligt* med seddel eller brevkort. Hvor lægeattest skønnes nødvendig, sender skolen en blanket, som udfyldes af lægen.

Tilladelse til forsømmelse ud over sygdom må indhentes senest dagen forud for forsømmelsen med *skriftlig* anmodning til skolen. Til fødselsdage gives der ikke fri.

*Evt. erstatning
for stjalne
sager:* Tyverier, som man ønsker at søge erstatning for, skal af forældrene meldes til politiet (Tomsgårdsvej), som giver en erklæring om, at tyveri er anmeldt. Denne anmeldelse samt en kvittering fra forretningen, hvor det stjalne er købt, skal vedlægges en eventuel ansøgning om erstatning, som gennem skolen sendes til skoledirektionens kontor. Skolen kan ikke påtage sig ansvar for cykler og knallerter.

Erstatningssager: I tilfælde af, at børn ved åbenbar uforsigtighed og hensynsløshed ødelægger møbler, slår ruder ud eller lignende, kan forældre gøres erstatningspligtige for skaden. Mindre skader bør eleverne af pædagogiske grunde selv betale.

I anledning af, at vi med dette skoleårs afslutning skal forlade Emdrupborg, vil forældredagen og afslutningsfesten den 21. juni få en særlig karakter.

Eleveråd, forældreforening og lærerråd er i gang med planlægningen, og der vil ad anden vej tilgå forældrene meddelelse om arrangementet.

Ejvind Jensen.