



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>

Scouting 53-6-

EMDRUPBORG SKOLE



1965-66

Statens pædagogiske Studiesamling
København

Indhold

Skoleåret 1965–66 ved Ejvind Jensen	3
Skolens udadvendte virksomhed ved Ejvind Jensen	6
Dramatisering i 2. klasse ved Birgita Lindvad	6
Emnearbejde i dansk i 3. klasse ved Jette Storgård	12
Lejrskolefest i 5. klasse	15
Hvordan og hvorfor? Om nogle sider af undervisningen i engelsk i 6. og 7. klasse ved Erik Poulsen	16
Frøet – Emdrupborg Forældreforening ved Arne Henriksen	21
Fra tv til mors rok – Lidt om arbejdet i 7. klasse ved Gunhild Christiansen	22
10. klasse på skolebesøg ved Svend Erik Skovlund	25
Emdrupborgs skolenævn ved Gudrun Jensen	29
Elevrådsarbejdet på Emdrupborg skole	30
Praktiske oplysninger	32

Fotos: Kjeld Heising

Skoleåret 1965-66

Skoleåret 1965-66 har været et meget særpræget år for forsøgsskolen.

For skolen som skole har vanskelighederne været så store som nogensinde, indlogeret som vi er i omgivelser og under vilkår, der slider hårdt på netop de egenskaber, som er helt fundamentale for, at en virksomhed med børn og unge kan lykkes: optimisme, åben holdning, overskud af energi og følelse – og god indbyrdes kontakt, så menneskelige relationer børnene imellem, og børn, lærer og forældre imellem kan udvikles positivt, så der er trivsel i fællesskabet.

For skolen som forsøgsskole har året derimod været præget af fremgang, og aldrig tidligere har der i pædagogiske kredse været så stor interesse for skolens arbejdsmåder og resultater. Navnlig har vor forsøgsrække med den skoleform, man i dag benævner »tilvalgs-skole« (vi har hidtil kaldt den kursus-skole) vakt stor interesse.

Princippet bag denne skoleform synes at være på vej til at blive alment accepterede som grundlaget for fremtidens skole og kan måske kort formuleres således:

1. *Undervisningen skal være differentieret.* Dette princip bygger på kendskabet til de udviklingsforskelle, der findes blandt eleverne, og den spredning i kundskaber, færdigheder og interesser, som forekommer på ethvert trin i skolen, men som bliver mere udpræget på de ældste klassetrin.

Men det bygger også på et andet forhold, nemlig dette, at der inden for den enkelte elevs muligheder findes en tilsvarende spredning. En-

hver har sine svagheder og sine styrkeområder. Vi må i undervisningen i højere grad lægge vægt på først og fremmest at udvikle styrkeområderne – altså modsat det, der er fremherskende i den traditionelle eksamensskole, hvor man jfr. principperne for den forcerende undervisning kræver, at et vist niveau skal nås inden for alle fag, med det resultat, at den elev, der har sin styrke i det sproglige, men måske har svage forudsætninger inden for det matematiske, skal sætte mest mulig tid og energi ind på matematikken – ikke af interesse, men for at »bestå« – ofte med et kummerligt fagligt udbytte og meget ofte med det resultat, at der udvikles en modvilje mod faget, der bevirker, at det aldrig nogensinde bliver anvendt, når skolen først er forladt. Ydermere kan der ske det, at den opgivende, måske modvillige holdning til faget overføres til skolearbejdet i almindelighed.

2. Dette fører til, at vi må stille den hypotese, at *den almenmenneskelige udvikling hos eleven styrkes bedst gennem et skolearbejde, hvor han i en vis udstrækning kommer til at beskæftige sig med fag, der har hans særlige interesse, og som han har særlige forudsætninger for.* Det kan være motorlære eller sløjd, eller det kan være matematik eller engelsk. Ikke alene når han længere i de fag, der er valgt af interesse, men den engagerede og positive holdning, der vokser frem omkring arbejdet i disse fag har tilbøjelighed

Det medbrakte
stavelser
kan også
være.

til at smitte af på skolearbejdet i øvrigt – også på de obligatoriske fag. Kundskaber – og navnlig kundskaber, der er forceret på barnet eller den unge – glemmes let igen, eller de glider over til at blive noget upersonligt, som ikke rigtigt kommer ham ved, når skolen er forladt, hvorimod den følelsestone, der har været over skolearbejdet og forholdet til skolen i videre forstand, kommer til at sætte sit præg på personligheden og er med til at forme den livsholdning, som den unge møder sine omgivelser og samfundet med, når han forlader skolen. Det er den side af skolearbejdet, der har videst rækkende virkninger på godt og ondt – i al enkelthed udtrykt ved, om eleven går ud i samfundet med ligegyldighed over for – måske uvilje mod skolen og det, den står for, eller om han gør det med følelsen af, at arbejdet dér har været af værdi og med lysten til at lære mere i behold – og dermed åben og positiv indstilling over for nye opgaver.

3. *Elevernes ansvarsbevidsthed* stimuleres ved, at de selv er medansvarlige for deres skolegang. Den voksende trang til selvstændighed hos den 14–16 årige må tages i betragtning. Behovet for at være sig selv nok, for selv at bestemme er et særkende for alderstrinnet, ligesom fornemmelsen af egen utilstrækkelighed er det. I virkeligheden er det kun et led i den personlige frigørelse, men ofte fører det til en kritisk holdning over for de nærmeste omgivelser, en holdning, der let bliver negativ og hæmmende også for skolearbejdet. Men den samme selvstændighedstrang kan udnyttes til at sætte en god ud-

vikling i gang i forhold til skole og undervisning, hvis eleven oplever, at han selv er medansvarlig for sit skolearbejde, for det gælder jo at den undervisning, man selv har valgt at deltage i, kommer én ved på en hel anden måde end den, man bare er blevet sat til.

4. Ved *rådgivning og vejledning* må man hjælpe den enkelte elev til at finde frem til de fag i skolen, der bedst passer til hans interesser, muligheder og behov, og man må hjælpe ham ved overgang til anden skoleform eller til erhvervslivet.

Vedrørende undervisningen i skolen gælder det, at det er en afgørende forudsætning for, at denne skal forløbe godt, at der er et rimeligt forhold mellem elevens forudsætninger og et fags krav. Også for børn og unge gælder det, at oplevelsen af at kunne, af at have succes i arbejdet er væsentlig, idet oplevelsen af at kunne er direkte fremmede for personlighedsudviklingen. Der udvikles en tillidsfuld holdning til egne evner – ikke bare i forhold til fag og skole, men i det hele taget den portion af selvtillid, der skal til for at overvinde de vanskeligheder, der altid vil opstå, for aktivt at yde og realisere egne muligheder – og behovet for at lære stimuleres.

9) Modsat er oplevelse af nederlag direkte hæmmende for den unges personlighedsudvikling og udfoldelse af sine muligheder. I stedet for at få sit behov for at tilegne sig kundskaber og erfaringer tilfredsstillet, støder eleven ustandselig imod og udvikler en vigende holdning, mens energien ligesom klemmes inde i uro eller måske søger afløb ad an-

En personligt resultat af et uheldigt forhold for at lære sig sig med noget (motivation)

læverens personlighed er afgørende (motivation)

En vis grad af selvtillid er nødvendig for at kunne lære sig sig med noget

En lærer med tillid til faget

Et uheldigt resultat af et uheldigt forhold for nederlag

4) af at skabe eleven's situationer hvor de føler at nederlag, ikke som det almindelige, men for at indgive en holdning til egne evner og muligheder. Også at have succes kan virke støttende, at man bliver kritiseret og overvåret er det selv.



dre og mindre acceptable veje end gennem skolen.

5. Et *afgangsbevis* byggende på prøver og udtalelser afstemt efter den enkelte elevs skolegang må anses for nødvendigt, dels fordi det kan fortælle (den eventuelle arbejdsgiver) om skolen i almindelighed, og dels fordi det kan sige noget om elevens skoleforløb, fag, standpunkter og karakteregenskaber.

Den fase af forsøget, som startede med indeværende skoleår, er som forældrene ved et forsøg med fælles kursussskole («tilvalgsskole») for realafdelingen og 8.-10. klasse afdeling inden for rammerne af nuværende bestemmelser. Men hvis skolen skal udvikle sig videre efter disse principper, bliver det næste nok, at der må ændres på ordningerne omkring realeksamen. Måske bliver det engang sådan, at der bliver en fælles hovedskole på 8.-10. trin (oven på en 7-årig grundskole), og at der bliver én afgangseksamen, hvor prø-

verne kan aflægges af den enkelte elev fagvis på forskellige niveauer. En mere differentieret undervisning vil da blive mulig for alle børn, men mange problemer må belyses først, og mange vanskeligheder må overvindes, og endelig må det erindres, at fremmedsprogsundervisningen altid her i landet vil optage et ret stort antal ugentlige timer, da kendskab til et eller flere fremmedsprog for de fleste vil være en nødvendighed, når man tilhører et lille sprogområde. Forsøgsskolen håber fremover at kunne arbejde videre med problemerne og være med til at belyse dem.

Mange ting påvirker et barns skoleforløb. Den hjemlige baggrund synes at være af afgjort betydning for, hvorledes en elev vil udvikle sine anlæg gennem skolearbejdet. Det må derfor være af stor værdi, at hjemmene i så stor udstrækning som muligt bringes i kontakt med skolen, og at skolen gør en virkelig

1. derved baggrund: tilkoms, accept af barnet, betydningsfuld, kendskab til stof og metode o.s.v., må være en særlig afgørende faktor for at kunne arbejde med elevens behov og interesser.

informationsindsats over for hjemmene, så forældrene også i forbindelse med skolearbejdet kan yde barnet bedst mulig støtte. Dette kan gøres gennem forældremøder, måske somme tider fælles forældre-elevmøder på skolen. For vigtigt er det nok, at barnet allerede fra 1. klasse

kommer ind i en sådan udvikling, så det har chance for at udfolde sine anlæg i et godt skolearbejde, så behovet for at gøre erfaringer, for at lære stimuleres, og der udvikles en tillidsfuld holdning til egne muligheder.

Ejvind Jensen.

Skolens udadvendte virksomhed

Skolens udadvendte virksomhed har i år været mere omfattende end nogensinde. Dels har vi modtaget mange gæster fra ind- og udland – grupper såvel som enkeltpersoner – og dels har vi haft mange skriftlige henvendelser om at blive gjort bekendt med vore materialer og vore erfaringer – specielt vedrørende »tilvalgsskole«, elevråd, læseteknik og anvendelse af skolemodenhedsprøver.

I serien Emdrupborgrapporter udkom her i foråret bogen om lejrskole (*Lejrskole*, Nyt pædagogisk Forlag 1966), og i nær fremtid udkommer et særnummer af Dansk pædagogisk Tidsskrift med artikler, der behandler for-

søgsskolens erfaringer med »tilvalgsskole«, elevrådgivning, læseteknik og skolemodenhedsprøver.

Endelig har vi som foredragsholdere og instruktører bidraget med erfaringerne fra forsøgsskolen ved konferencer, skolemøder o. l. Vi har på denne måde været i kontakt med Danmarks Lærerforenings pædagogiske udvalg, deltaget i en konference for skoledirektører og amtskonsulenter i Gladsaxe samt medvirket ved forskellige møder for skoleinspektører og ved lærerstævner. Det har i denne forbindelse især været vores forsøgsrække om tilvalgsskole, man har vist stor interesse.

Ejvind Jensen.

Dramatisering i 2. klasse

*Dramatisering,
et led i danskundervisningen*

Et barn i 2. klasse har 12 dansktimer om ugen. Noget af tiden udfyldes af lærerens fortælling og oplæsning, noget bruges til at hjælpe barnet med at udtrykke sig mundtligt og skriftligt; men mange timer går med oplæring og træ-

ning i nødvendige færdigheder inden for faget: læsning, indholdsforståelse, skrivning, stavning.

Hvilepauser, der fremmer indlæringen

Skal man lære noget, skal man også have tid til at fordøje det indlærte. Fritiden og nattesøvnen hjælper her-

med. Men et 8-års barn kræver flere hvileperioder, hvis det indlærte skal »bundfælde sig«. En del børn finder glæde i at beskæftige sig med spil og opgaver i tilknytning til træningsstoffet. Erfaringen viser, at en eller anden fornøjelig beskæftigelse, der tilsyneladende har ringe forbindelse med det, man arbejder med, er nok så effektiv en »mellembeskæftigelse«. Hvad gør vi i 2. klasse? Vi arbejder med noget manuelt, og vi dramatiserer.

Hvad er dramatisering hos de mindre skolebørn?

Dramatisering er en skabende og samtidig en reproducerende virksomhed, en form for organiseret gruppeleg. Med andre ord *leg*: en fortsættelse af den leg, der begyndte i barnevognen, da den lille kastede bamsen ud, for at mor skulle samle den op og give den tilbage, og en fortsættelse af alle de mange pudsige lege, hvorigennem barnet lærte sig at bruge sin krop og komme i kontakt med sine omgivelser. »Se mig, se mig,« råber Peter, mens han balancerer langs fortovskanten. Eller lille Ellen giver Inger et skub, for at hun skal se på hende og smile; men nej, Inger slår til hende med skovlen.

På samme måde som forskolebarnet udtrykker sig hovedsagelig gennem bevægelse, sådan dramatiserer børn i 1. og 2. klasse. De svæver som prinsesser, de kaster sig omkring som revolvermænd, de bugter sig som fisk, de er hårde og tavse som sten, blide som mor og buldrende som far. De spiller ikke, de er. Tiden går med situationer, børnene selv finder på, eller med noget, læreren foreslår, og hele klassen eller grupper på skift deltager.

De situationer, børnene selv finder

på, er som regel blottet for den spænding, de ellers kender fra fjernsyn og film: de mangler konflikt og konflikten løsning. Børnene gengiver blot den verden, de kender eller tror, at de kender. Alligevel er alle spændt optaget af det, der sker, og aktiviteten er præget af fordybelse og koncentration – både hos optrædende og tilskuere. Der siges ikke ret meget. Tales der, har talen nærmest karakter af underlægningsmusik. Ind imellem udløses en spontan latter eller en begejstret klappen over noget, der er morsomt. Det hænder, der kommer indvendinger fra deltagere eller tilskuere over en detalje, som de mener, burde gøres anderledes. Den voksne får tydeligt indtryk af, at det, der foregår, er fundamentalt for børnene.

Forbindelse mellem manuelt arbejde og dramatisering

Der hang et billede på klassevæggen. Det var resultatet af et gruppearbejde og bestod af mangeartede fugle, farvede og udklippede og limet op på et stort stykke papir. En dag kom en af drengene i skole med to små plasticlåg og noget havregryn. Han konfererede med tre små piger, og så opførte de et lille stykke.

På den midterste af tre stole på rad sad en gammel mand med hovedet i hænderne. Plasticlågene med havregryn lå foran ham på gulvet. Da han havde siddet lidt, hoppede tre små »fugle« ind. De lagde hovederne på sned, kiggede på grynene, og en af dem dristede sig med baskende vinger til at hoppe op til den gamle på bænken. Den hoppede ned og så igen op, denne gang på den anden side af manden. Da den gamle stadig ikke rørte sig, hop-

pede fuglen ned til de andre to fugle, hvorefter alle tre gav sig til at spise af havregrynene. Knælende på gulvet, og med armene bøjede som vinger, tog det tid for pigerne at samle havregrynene op med munden. Ind imellem så de op på den gamle for at sikre sig, at han ikke rørte på sig. I al denne tid så resten af klassen tavse til. Først da »fuglene« var flagret af sted, og den gamle med stor sindighed havde samlet sine tomme plasticlåg op og humpende havde fjernet sig, brød bifaldet løs.

Bagefter fortalte drengen, hvordan han aftenen i forvejen havde ligget i sengen og tænkt på billedet henne i klassen. Selvfølgelig var det kun den voksne, der spurgte: »Ja, men der er ingen gammel mand på billedet?« Drengen så forvirret ud. »Nå, nej,« svarede han. »Jeg synes bare, han hørte til«.

Engang gik vi den modsatte vej. Ganske kort fortalte jeg en lille situation for en mindre gruppe børn, og efter en kort samtale kom gruppen ind i klassen og opførte en stum improvisation for de andre. Bagefter lavede børnene hver en tegning af, hvad de havde set, og da alle var færdige, forklarede de enkeltvis, hvad de mente, improvisationen havde gået ud på. Arbejdet tog to timer, og i al den tid var fordybelsen så intens, at den traditionelle knappenåls fald på gulvet var udkonkurreret.

Opøvelse af selvdisciplin

Mindre skolebørn farer omkring: det synes at være aldersgruppens naturlige form for bevægelse. Men mange bræser ind i hinanden, slår sig mod hårde genstande – som døre og møbler – og falder over tasker eller hinandens ben.

Få synes at have nogen fornemmelse for andres bevægelser, enten det drejer sig om nogen, der kommer forfra eller bagfra. Denne manglende sans for rummet omkring dem giver anledning til mange sammenstød og megen kværulanteri. En opfattelse af fælles ansvar i trafikken synes endnu ikke at være til stede.

I dramatisering indfletter jeg visse øvelser, hvor børnene bevæger sig – somme tider til musik – mellem hinanden og imellem spredte møbler, og her gælder det om ikke at støde på. Der er også lege, hvor nogle enkelte har lov til at fare omkring, og de andre skal søge at undgå dem ved at træde til side. Om erfaringer fra disse lege kan overføres på situationer uden for klasseværelset er usikkert, men måske kan de – i forbindelse med samtaler – hjælpe med til, ad åre, at skabe en færdselsindstilling.

Tit deler klassen sig i tre eller fire grupper, som på skift spiller for hinanden. Disse timer er meget populære blandt børnene, og en voksen kan ofte undre sig over, hvad der egentlig bejstrer tilskuerne så enormt, eftersom indholdet og kvaliteten er ret så varieret. Psykologisk har de åbenbart en vis betydning, såvel for de optrædende som for tilskuerne, men ét er i al tilfælde sikkert – selv for den nøgterne voksne. De er en udmærket demonstration af samarbejde og selvdisciplin. Grupperne arrangerer selv deres scene – midt på gulvet – rekvisitter og personer placeres hurtigt og effektivt uden skænderier eller overdreven støj. Tilskuerne gør vrøvl, hvis to scener foregår samtidig, og de spillende retter sig efter kritikken og optræder efter tur. Bevægelserne er tit voldsomme, men under god kontrol:



ingen slår sig, og intet skubbes ned eller væltes. Lærerens opgave indskrænker sig til at gøre opmærksom på, hvornår tidsfristen udløber, og det næste hold skal til. Oprydning og ny opstilling foregår lige så fredsommeligt.

Dramatisering som hjælp til sproglig fremstilling

Længe før barnet begyndte skolegangen, lærte det at tale. Men at udtrykke sig mundtligt, endsige skriftligt, er en kompliceret kunst, som endda mange voksne ikke magter. En klar mundtlig fremstilling kræver først og fremmest en klar forståelse af det, man vil frem-

stille, og derefter et passende ordforråd og en vis selvtillid. Dramatisering er en af de arbejdsmåder, skolen kan benytte, til at modarbejde generthed og til at fremme børnenes forståelse af, hvad de har været i berøring med. På 2. klassetrinnet indgår arbejdet med ordforrådet endnu ikke i dramatisering.

Generthed

De meget generte børn deltager nødig i dramatisering til at begynde med. For det meste kan man dog få dem med i de store gruppeøvelser, hvor hele klassen arbejder på én gang. Her holder de sig i udkanten, og efterhånden glem-

mer de sig selv for at være en ballon, der pustes op, eller et træ, der svajer i vinden. Det næste skridt sker, når de en dag deltager i en mindre gruppe, som nogle af kammeraterne ser på. Men selv den dag, hvor det lykkes et genert barn at stå alene og fremstille noget for hele klassen, er genertheden ikke borte. Den melder sig igen, når han skal stå over for en fremmed gruppe, stor eller lille. Dog har barnet trin for trin oplevet at have klaret sig i forskellige situationer. Dette giver selv-tillid og en vis vane i at overvinde sin generthed.

Erfaring og iagttagelsesevne

Forståelse bygger for en stor del på erfaring, iagttagelsesevne, empati og evnen til at drage sammenligninger. De to sidste egenskaber er ret uudviklet hos mindre børn. Derfor koncentrerer arbejdet i dramatisering med mindre børn sig væsentligt om enkle iagttagelsesøvelser og bibringelse af nye erfaringer.

Dramatisk øvelse, der bygger på børnenes egne erfaringer

Da en gruppe børn havde leget i sneen i deres egen lille forhave, kom vi ind og legede med imaginær sne i klasseværelset. Børnene var omhyggelige med at holde rigtigt på sneboldene. Det var tydeligt, at de ikke klappede pandekager eller kastede med småsten. Da snemanden skulle bygges, var tilskuerne meget nøjeregnende med, at de tre grupper holdt deres hænder rigtigt – der var en lille, en mellemstor og en stor snebold – og alle tre grupper gik op i opgaven i at sætte de tre snebolde sammen til en snemand. At fantasi og virkelighed ligger tæt op ad hinanden

hos de 8-årige, sås, da de, der ikke havde deltaget i bygningen af snemanden, kom til og skulle lege med den. Ret omgående lød der råb som: Å nej«. »Nej, hvor er det synd«. »De ødelægger den«. »Se, hovedet er gået af«. Og da opstod der en veritabel snekamp med den sne, som aldrig havde ligget på klasseværelset gulv.

Efterfølgende mundtlig og skriftlig fremstilling

Legen med sneen havde givet os en del samtalestof, som vi benyttede os flittigt af. Den efterfølgende time stavede vi ord, som havde med vinter at gøre, og alle skrev en »historie«. Her er et lille udvalg.

jeg leger med sen i vores have jeg kaster med snebolde.

Der det var vinter lærte jeg at løbe på skjorter der var jeg ikke særlig god til at løbe på dem.

Snevejret faldt langsomt fra himlen, Tom og Tine jubede for nu var sneen kommet. Vi vil ud og lave en snemand råbte de i kor, de slugte morgenmaden haps, så var de færdig. Jeg kan ikke finde mine skistøvler råbte Tom men idet han sagde det faldt han over dem, bum, han lå på gulvet. Nej hvor de grinede og Tom blev gal. Men det gik over da de havde bygget en snemand. Tom havde hentet gulerodsnæsen, og Tine havde hentet en kost. Lidt senere da de kastede snebolde opdagede Tine en vintergæk. Mor mor råbte hun, her har du en vintergæk. Tak Tine, den stiller jeg i min nye vase.

Nu er blevet vinter. Og alle fryser, og solen, tør ikke komme frem, fordi det er så koldt. Men sneen kan godt lide

det, den vrimler frem med fnuk. Og meteorologerne låger op til femogtyve grader frost.

Da det var hen i slutningen af efteråret, glædede vi os sådanne til sneen ville falde, men da vi var et godt stykke inde i Januar blev vi kede af det fordi det var så koldt at man måtte tage aldt det kluns på man havde.

Nu længes vi ikke efter vinter, men forår sommer og sol, og små blomster der titter frem.

Bibringelse af nye erfaringer

I børnenes læsebog stod der en fortælling om tre sommerfugle, en hvid,

en gul og en rød, der flagede rundt i en solrig have. Det blev regnvejr, og sommerfuglene søgte ly hos nogle af havens blomster. Men den hvide blomst ville kun huse den hvide sommerfugl, den gule den gule, og den røde den røde. Da sommerfuglene var gode venner og ikke ville skilles, betakkede de sig og foretrak regnvejret, indtil solen forbarmede sig over dem og atter skinnede, hvorved deres kammeratskab blev belønnet.

Inden gruppen dramatiserede fortællingen, talte vi om mange forhold: aprilsvejr, blomster der åbner og lukker sig, sommerfugle – deres bygning,



vaner, bevægelser. Vi legede flyvende sommerfugle, spisende sommerfugle og hvilende sommerfugle. Og da stykket blev opført for dem, som ikke havde læst historien, var ingen i tvivl om, hvad historien drejede sig om. De vidste også, at Søren var sol, Tom sky, Mette, Hanne og John tulipaner og de andre sommerfugle. De bemærkede, at »sommerfuglene« til tider bevægede sig i zig-zag og til tider op og ned med strakte vinger, og at vingerne var sammenfoldet, mens insekterne var i hvile. Endnu engang blev der lejlighed

til en del snak om sommerfugle, og tilskuerne var tilfredse med kammeraternes fremstilling heraf.

Denne form for dramatisering, hvor børn får lejlighed til at omsætte i bevægelse det, de har erfaret eller har fået fortalt, styrker iagttagelseevnen og støtter hukommelsen. Dramatisering bliver da et undervisningsmiddel i lighed med formning eller mundtlig og skriftlig fremstilling. Men i lighed med disse aktiviteter skal også dramatisering udvikles og trænes, såfremt den ikke skal føre til overfladiskhed.

Birgita Lindvad.

Emnearbejde i dansk i 3. klasse

I forbindelse med dansk tages ofte nogle emner op til bearbejdelse for på den måde stadig at udvide børnenes horisont og viden og for at skærpe børnenes iagttagelsesevne.

Emnerne kan man enten få fra læsebogen; det kan være et område, som man selv synes, børnene ville have godt af at vide noget mere om, eller det kan være et spørgsmål fremkommet i en klassediskussion, som man har lyst til at uddybe. Dette kan ske på forskellige måder, f. eks. gennem samtaler, klasseture, hvor man gør iagttagelser, eller ved fremstilling af emnemapper og plancher, hvor man samler stof fra aviser og bøger og sætter det op på en overskuelig måde.

Fælles for de forskellige måder at bearbejde stoffet på er, at man tager sit udgangspunkt netop der, hvor børnene er, og så bygger videre, således at børnene får større indsigt i den hverdag, de lever i.

Ved sådanne emner berører man meget forskelligt undervisningsstof. Man støder på mange fremmedord, der skrives og forklares, og man bruger læsning til uddybning af emnerne og støtter derved danskundervisningen; desuden får man mange oplysninger, der kommer ind under orienteringsfagene og, hvad der ikke er mindre vigtigt, børnene lærer at samarbejde.

I min 3. klasse har vi i år arbejdet med et emne, som vi kaldte »byen«, og det opstod som en naturlig følge af et arbejde, vi lavede i 2. klasse om bondegården og landsbyen. Emnet havde jeg delt i 3 afdelinger, idet vi først tog selve »huset«, derefter »gaden« og til sidst »byen«.

Som indledning talte vi om, hvori forskellen mellem land og by bestod, derefter noterede vi ned, hvilke hustyper der findes i byen, og for at starte med de mest overskuelige begyndte vi

med et enfamiliehus. Ved hjælp af børnenes viden og min fortællende fandt vi efterhånden frem til, hvordan man bygger et hus, og hvilket arbejde de forskellige håndværkere udfører på huset.

Som afveksling i denne lange samtale prøvede vi at lave mursten af ler, idet vi brugte tændstikæsker som forme, og således fremstillede hvert barn nogle små mursten. Men vi havde desværre ikke tid til at vente på, at de blev brændt, så derfor nøjedes vi med at sende én til brænding for at se, om den virkelig blev rød. Resten af murstenene tørrede vi i solen et døgn, og så prøvede hver gruppe at blande cement og at mure de mursten, de havde, sammen til et lille stykke mur; og de konstaterede hurtigt, at det slet ikke var så nemt, som det så ud til.

Derefter gik vi over til de større hus typer, og en dag, da vejret var godt, gik vi en tur hen og kiggede på de to byggepladser, vi har lige ved hånden, nemlig lærerhøjskolens udvidelse og den nye tekniske skole, og her fik vi lejlighed til at se, hvordan man benytter mursten og beton. Da vi kom hjem fra turen, talte vi om, hvor og hvorfor man brugte beton, og vi lavede en betonblanding af cement, sand og småsten og prøvede at støbe med den.

Nu syntes vi, vi vidste nok om husene, og så gik vi videre til gaden. Her skulle børnene i fællesskab fremstille et stykke af en gade på et stort stykke papir, som vi satte op på væggen.

Børnene sidder i klassen i 5 grupper, og grupperne fik lov til at vælge mellem 5 opgaver. Da opgaverne var fordelt, fik hver gruppeleder en seddel, hvorpå der stod, hvad gruppen skulle lave, og samtidig fik han/hun en map-

pe med papir til notater og opgivet størrelsen af en voksen person.

Den første gruppe skulle tegne gaden med gadekryds på selve papiret, og på gaden skulle de indtegne fodgængerfelt, busstoppested, markeringslinier m. m. Den anden gruppe tegnede huse med butikker, den tredje befordringsmidler, den fjerde folk til gaden og den femte færdselsskilte, trafiklys, kiosker, postkasser o.s.v.

Grupperne gik i gang på den måde, at gruppelederen fordelte det, der skulle tegnes, og derefter tegnede, farvede og klippede børnene de forskellige ting.

Man startede med en vældig energi; men der viste sig snart mange små problemer, f. eks. hvordan får vi trukket busstoppestedet uden for selve kørebanen? Hvor holder bussen i forhold til krydset? Hvordan tegnes markeringslinierne på gaderne. Gruppen, der skulle tegne husene, havde svært ved at få de rigtige forhold, og én spurgte: »Hvor højt er egentlig et vindue?« Efter nogen overvejelse kom det fra en kammerat: »Ja, når mor pudser vinduerne, kan hun stå oppe i vindueskarmen.« Den sidste gruppe måtte have fat i færdselsskiltene i en lommebog og finde frem til, hvilke der skulle bruges; men hvor skulle de stå på gaden?

Jeg standsede arbejdet 5 minutter før timen var færdig, og vi talte om, hvor vi kunne finde svar på alle de spørgsmål, der var dukket op i løbet af timen, og vi blev enige om, at det kunne vi på vej hjem fra skole, og de fik et øjeblik til at sludre om, hvad de skulle lægge mærke til, når de gik hjem.

De næste timer arbejdede de så på fremstillingen af tingene, og da gaden var tegnet færdig, blev den hængt op, og børnene limede ting, de havde teg-

net, op på den. Der blev nogle diskussioner en gang imellem om placeringerne, og de lo meget, da én kørte over for rødt, så det blev hurtigt rettet, men ellers gik det nemt.

Da vi syntes, der var nok liv på gaden, standsede vi, og vi havde den glæde, at én, der havde været syg under arbejdet, udbrød: »Jamen det ligner jo en rigtig gade«. Derefter brugte vi en time til at tale om, hvorfor vi havde placeret de forskellige ting, hvor de var, således at alle blev gjort opmærksom på de problemer, de forskellige grupper havde haft, og da det mest drejede sig om trafikproblemer, blev det nærmest en færdselstime.

Nu skulle vi i gang med selve byen, og vi brugte først 2 timer til at finde frem til, hvem der hjalp os i byen, og hvad de hjalp os med, og på den måde fik vi opstillet 5 opgaver:

1. Politiet
2. Brandvæsenet og redningskorpserne
3. Torve og butikker
4. Transportmidler i byen
5. Renholdning af byen.

Lige som sidst bestemte grupperne, hvilken opgave de helst ville have, og vi fik dem så fordelt så retfærdigt som muligt.

Denne gang skulle grupperne hver lave en mappe, hvor de ved udklip og tegninger med korte tekster viste, hvorledes de forskellige institutioner hjalp befolkningen i en by.

Til den første time havde nogle fundet noget i brochurer og lignende hjemme, men ellers gik de fleste grupper i gang med at klippe ud af vores avis-samling for at finde noget til deres emne, og der blev en vældig udveksling:

»Her er noget om politi, det får I, men husk så at se efter noget med brand til os.« Da aviserne var set igennem, begyndte grupperne at klistre de billeder op, de havde fundet, og derefter gjorde de op, hvad de manglede, og nogle gik i gang med at tegne de ting, man ikke på anden måde kunne fremskaffe.

Gruppen med brandvæsenet havde svært ved at finde stof, så vi gik hen på biblioteket for at finde nogle bøger med billeder. Hvad vi fandt med stof om byen, tog vi med tilbage, men der var ikke meget om brandbiler. Derfor tog børnene tekno-brandbiler med i skole, og det viste sig hurtigt, at vi fik et fint udvalg, så gruppen kunne tegne dem af og på den måde få brandvæsenets udstyr tegnet ind i deres mapper.

Klassen arbejdede i alt en uge med opgaverne og var så færdig med mapperne. Gruppen med politi havde omtalt politiets udstyr og dets opgaver, renholdningsgruppen havde tegnet gadefejere, skraldevogne og kloaksystemer m. m., og gruppen, der havde brandvæsenet og redningskorpserne, havde beskrevet disses udstyr og opgaver. I butikgruppen viste de grøntorvet og kølbyen foruden de forskellige småbutikker og stormagasiner, og gruppen med transportmidlerne fortalte om S-tog, busser og sporvogne.

Da vi var færdige, besluttede vi, at vi i lejrskoleugen ville se en brandstation, og desuden at starte en morgen tidligt og tage ud og se grøntorvet for rigtig at opleve, hvad der sker disse steder.

Men vi skulle jo også have en afslutning på arbejdet, hvor vi fortalte og viste hinanden, hvad vi havde lavet i de forskellige grupper.

Da der netop i 3. klasses læsebog er et teaterstykke, der hedder »Det nye hus«, og som fortæller om, hvordan man får et hus bygget, besluttede vi at indøve det, og så invitere forældrene hen og se det hele.

Forældrene blev inviteret hen på skolen en lørdag kl. 11,30. Først spillede vi stykket for dem, derefter fortalte vi om vort arbejde med gaden, og så gennemgik grupperne deres mapper, og medens forældrene gik rundt og så på arbejderne, serverede vi en lille forfriskning, som vi selv havde fremstillet.

Vi syntes, det var en festlig måde at afslutte vort emne på, men da vi sad og sludrede om, hvordan grupperne havde arbejdet, kom det efterhånden frem, at nu havde vi hørt om byen i almindelighed, så nu ville det være naturligt at tage vor egen by, København, som næste emne.

Klassen var med det samme meget opsat på at komme i gang, men kalenderen viste, at det kunne vi ikke nå, så vi måtte gemme det til 4. klasse, og vi har nu et godt emne at glæde os til at arbejde med næste år.

Jette Storgård.

Lejrskolefest i 5. klasse

En fest som den 5. kl. arrangerede sammen med forældrene i december har flere formål. For børnene var det konkrete nærliggende mål »at skaffe en masse penge til vor lejrskole«, men i pædagogisk henseende kan der opnås meget andet. Børnene får anledning til samarbejde om løsning af en opgave, de prøver at lægge en plan og at gennemføre deres beslutninger. I tilknytning til festen er der brug for forskellige former for manuelt arbejde, for dramatisering og for regning, der her er passet ind i en virkelig livssituation. Desuden er der ved tilrettelæggelsen af et sådant arrangement brug for et praktisk forældresamarbejde.

Børnene fortæller selv flg. om deres lejrskolefest:

Vor lejrskolefest i december

Lige først i december afholdt vi vor lejrskolefest. Formålet med denne fest var at skaffe en masse penge til vor

lejrskole på Bornholm, så vi kunne komme på busture derovre.

Inden vi kunne afholde festen, måtte vi snakke med klasserepræsentanterne om, hvordan den skulle holdes, og hvad kaffe, te og brød skulle koste. Da det var gjort, gik vi i gang med at købe de ting ind, vi skulle bruge, og nogle rare mødre lovede at bage for os. Derefter gik vi i gang med at øve os på underholdningen. Der var nogle, der skulle trylle og andre spille sketch. Efter nogle prøver var vi ovre det punkt. Nu manglede vi kun en ting, det var pyntningen. Når man skal have gæster er det altid hyggeligt at pynte op. — — — Først købte vi gran og klippede det i små grene, så lavede vi lysestager af ler og pyntede dem med gran. — — — Bagefter tegnede vi nogle reklamer til at hænge op på væggen — — — brød 0,25 kr. og sodavand 0,75 kr.

Den 11. december kl. 14,30 begyndte festen. Imens gæsterne kom, var pigerne

inde for at blive sminket til stykket, og frk. Schmidt hjalp os. Endelig var alle kommet. Kirsten holdt sin velkomsttale, og så kunne vores stykke begynde. Derefter kom der nogle sketch og til sidst tryllekunstner. Efter underholdningen blev der serveret. Hver skulle gøre sin ting. Nogle gik rundt med brød eller sodavand og solgte det. Andre skænkede kaffe. Første stykke var gratis, men ellers kostede det 25 øre. — — — En ting, der blev spist meget af, var Mette Lisens mors franskbrød. Da alle var godt forsynet, begyndte vi at spille bancospil. Der var nogle æsker chokolade

som præmie. Til sidst havde vi auktion over nogle pakker, vi selv var kommet med. Under den var stemningen høj. Det højeste, der blev budt, var 16 kr. for en pakke, der havde kostet 2 kr. Da vi var færdige med det, sluttede fru Kolberg af og sagde tak for en god eftermiddag.

Nu skulle vi til det mere kedelige at rydde op. Imens gjorde fru Kolberg regnskab. Vi havde fået mange penge ind.

Min mening om festen er, at det var en hyggelig fest; sådan nogle skulle vi holde nogle flere af.

Hvordan og hvorfor?

Om nogle sider af undervisningen i engelsk i 6. og 7. klasse

For en engelsklærer er det en af de mest spændende opgaver at starte med en 6. klasse. Her begynder eleverne på deres første fremmedsprog, og de møder efter ferien med en iver og forventning, der ikke kan undgå at smitte af på læreren.

Elevernes forudsætninger

Eleverne har naturligvis allerede hørt og set en del engelske ord. I de senere år er engelsk trængt så meget ind i vor daglige tilværelse, at eleverne på forhånd er fortrolige med en hel række ord og udtryk. Nogle ville sikkert ønske, at vort sprog ikke havde optaget så mange engelske ord og vendinger, men for en sproglærer er det en uhyre fordel.

Hvor meget dette forhold betyder, oplevede jeg tydeligt sidste år, da jeg underviste i tysk i en af de midtvest-

lige stater i U.S.A. Her havde eleverne aldrig lejlighed til at møde det fremmede sprog andre steder end i klasselokalet, hvorved et vigtigt incitament bortfaldt. Samtidigt var det langt vanskeligere at overbevise disse elever om nytten af at lære et fremmedsprog, for umiddelbart kunne de jo ikke rigtigt bruge det til noget.

Herhjemme derimod kommer eleverne jævnligt og beder om forklaring på engelske udtryk, som de har mødt uden for skolen.

Det er således en særdeles gunstig situation, man er i som lærer, når man starter, og det gælder naturligvis om at udnytte dette i så vid udstrækning som muligt.

De allerførste timer

I de to 6. klasser, jeg underviser i år, startede vi med i den første time at

tale om, at det ofte ville være en hjælp for eleverne at kunne engelsk. De kunne her uden vanskelighed nævne en række situationer, hvor det ville komme dem til nytte. Derefter noterede jeg på tavlen alle de engelske ord, som eleverne kendte på forhånd, og som de umiddelbart kunne huske, og inden timen var forbi, havde vi fået tavlen fyldt.

Til sidst forberedte jeg eleverne på, at fra næste time ville selve undervisningen begynde, at hver elev ville få et engelsk navn, og at vi kun ville tale engelsk. Eleverne stirrede vantro på mig, da jeg nævnte dette, for hvordan skulle det dog kunne lade sig gøre? Men spændingen blev ikke mindre nu.

Til den følgende time medbragte jeg et navneskilt med et engelsk navn til hver elev, og fra nu af brugte vi konsekvent disse navne i alle engelsktimer. (Jeg må således tilstå, at jeg i visse tilfælde stadig må ty til min notesbog, når jeg skal finde ud af, hvem f. eks. Barbara egentlig er).

Hele denne time gik med at forsøge at udtale de nye navne. Først gentog alle elever i kor navnene efter læreren, men henimod slutningen nåede vi så langt, at hver især kunne sige sit eget navn og et par andre.

I de næste timer arbejdede vi videre med disse navne. Man gentog efter læreren, man sagde sit eget navn, sidekammeratens navn, navnet på den der sad foran o.s.v., indtil alle havde opnået en vis sikkerhed i de nye navne.

Derefter begyndte indlæringen af de første sætningsmønstre: »He is Bob« – »She is Margaret«. Ret hurtigt kunne vi gå videre til: »Is he Bob?« »Yes, he is Bob,« og »Is she Margaret?« »Yes, she is Margaret.« Naturligt fulgte: »Is

she Bob?« »No, she is Margaret,« og derefter: »Is he Margaret?« »No, he is not Margaret, he is Bob,« og »Is he Bob or Margaret?« »He is Bob.«

De næste sætningstyper, der indførtes var: »Who is he?« »He is Bob,« og så kom: »John, who is he?« »He is Bob,« og endelig: »John, ask Bob who she is!« John: »Bob, who is she?« Bob: »She is Margaret.«

Allerede med disse få og enkle sætningsmønstre havde vi fået en mængde øvestof, og indføringen af ordene »boy« og »girl« gav mulighed for en række nye variationer.

Hensigten med denne begyndelse

Sådan set er det jo en kunstig situation, at man pludselig i 5 timer om ugen ikke må meddele sig til hinanden på dansk, men det er en situation, som eleverne uden videre akcepterer, og de oplever det som en spændende leg.

Imidlertid opnås der en række andre fordele ved at gå frem på den måde, som jeg her har beskrevet. Eleverne vænnes til med det samme at bruge det fremmede sprog som meddelelsesmiddel, til både at stille spørgsmål og at svare. Da man desuden kan opbygge så mange variationer inden for dette lille ordforråd, får alle i denne periode en sikkerhed, der virker stærkt motiverende. Endelig er de nye navne en række lydøvelser, hvor den første indlæring sker af de specielle engelske lyd.

Sprogområdet udvides langsomt

Ret hurtigt bliver eleverne temmelig sikre inden for dette meget afgrænsede område, og man kan gradvis udvide det med benævnelserne på tingene i klassen, f. eks. »desk, chair, book, chalk« og centrale ord som »man, woman,

father, mother,« og »children«. Også tallene kommer ind på dette tidspunkt, da de egner sig til mange øvelser og lege.

Foruden spørgsmål og svar fra lærer til elev og fra elev til elev benytter man sig også af at lade eleverne udføre enkle handlinger. Disse foretages efter anvisninger, der gives på engelsk af læreren eller en kammerat. Det bliver snart spændende at se, hvem der kan kæde disse anvisninger sammen, så de danner så lang en række som muligt, f. eks. »open the satchel, take out a pencil case, open the zipper, take out a pencil, stand up, go to the wall, write »girl« on the paper on the wall, go back to the chair, sit down«.

Lydøvelser

Da udvidelsen af sprogstoffet skal ske langsomt, kan en hel time ikke benyttes på denne måde. Det gælder om at skabe variation i den enkelte times indhold, da indlæringen ellers let bliver ensformig for eleverne. En del af tiden anvendes derfor til lydøvelser. Når disse tages i et kvikt tempo, virker de på dette tidspunkt ikke kedelige; blot dette at sige mærkelige og uforståelige ord appellerer til eleverne. Udtalen er samtidigt et af de vigtigste områder at arbejde grundigt med i begyndelsen, da en dårlig udtale er vanskelig at rette senere.

Foruden træning i udtalen af de specielle lyd indgår her også de første øvelser i stigende og faldende tonegang og sætningsrytme. Godt stof har man bl. a. i småvers og lette sange, som eleverne hurtigt lærer udenad.

Ordlæsning

Hen imod slutningen af den første måned begynder ordlæsningen. De ord,

hvis betydning og udtale eleverne er fortrolige med, skrives op på tavlen og læses som ordbilleder. Den engelske stavemåde udgør et problem for sig, idet ordene staves helt anderledes, end de udtales. Udtalereglerne er også forskellige fra dem, der gælder for dansk, men eleverne vil uvilkårligt anvende de danske regler, når de møder et ord, de ikke har set før, og dette kan give de mærkeligste resultater.

En af måderne at løse dette problem på er at indlære ordenes betydning og udtale, før man præsenterer stavemåden.

En del lærere foretrækker at starte med lydskrift og først senere at gå over til at benytte retskrivning, men jeg tror, at dette meget let kan forvirre eleverne. Tilmed er det vel en så abstrakt proces at forstå lydskrift, at de fleste elever først på et senere tidspunkt vil være i stand til at benytte det med tilstrækkelig sikkerhed. Derfor benytter jeg ikke lydskrift på det elementære trin, men klarer mig med konsekvent at indlære betydning og udtale, før jeg lader eleverne læse nye ord.

Lærebogen indføres

Når det indledende kursus på ca. en måned er til ende, får eleverne lærebogen udleveret. Der knytter sig temmelig store forventninger til denne bog, og læreren er længe blevet spurgt, om vi ikke snart skulle have en bog. I sig selv er det spændende at få en bog skrevet på et fremmed sprog, men det afgørende bliver naturligvis at se, om man kan forstå, hvad der står i bogen.

Til adskilliges overraskelse viser det sig, at det kan man godt. Dette skyldes, at man i den sidste tid, før eleverne får bogen, har haft en mundtlig

gennemgang af de første afsnit. Dette letter overgangen betydeligt, for så kender man på forhånd alle ord og sætningsmønstre i bogens første del og kan uden større vanskelighed læse dette.

Skriftligt arbejde

Efter yderligere et par ugers forløb tages det sidste moment i undervisningen med: det skriftlige. Herved opøves stavefærdigheden fra første færd, men det har langt større værdi som støtte for indlæringen af både ord og sætningsmønstre. Nogle elever opnår simpelthen kun sikkerhed i disse ved at skrive dem.

I begyndelsen består det skriftlige arbejde i afskrift af ganske korte tekster, hvorefter det gradvis udvides til indlæsningsøvelser og besvarelse af enkle spørgsmål. Disse øvelser er så simple, at muligheden for at lave fejl skulle være minimal, og først senere går man over til en friere sætningsdannelse. Her skal man ud fra opgivne ord skrive sætninger og spørgsmål eller evt. digte en lille historie, der indeholder de opgivne ord. Disse sætninger og historier er ofte af meget forskellig art, og på dette punkt mærkes spredningen i elevernes sproglige evne på et ret tidligt tidspunkt.

Spredningsproblemet

Ellers mærker man i begyndelsen ikke meget til spredningen i klassen, idet faget er nyt for alle, og i den første periode går man så langsomt frem, at alle kan klare kravene. I årets løb bliver dette imidlertid et voksende problem. De elever, der har lettest ved faget, bliver utålmodige og presser på, for at man skal gå frem i et hurtigere tempo, mens det begynder at blive vanskeligt for andre. Det er et fænomen, man til en vis grad kender fra alle fag,

men det kommer tydeligt frem i engelsk, hvor det altovervejende moment må være en fællesundervisning, og hvor man lægger særlig vægt på det mundtlige.

Læreren søger ved varierede øvelser, sproglege og sange at bevare interessen hos alle, men selv om dette lykkes i større eller mindre grad, mærker man dog, at det nu er langt vanskeligere at undervise på en måde, der tilfredsstiller alle begavelsesgrader.

Deletimer i 7. klasse

For at løse dette problem har man som en særlig forsøgsordning indført deletimer i 7. klasse. Denne ordning har været administreret lidt forskelligt i forskellige klasser, men jeg skal her redegøre for, hvorledes jeg selv har gennemført den i den sidste 7. klasse, jeg underviste i engelsk, og således som jeg vil gennemføre den med en klasse til næste år.

Mens der i 6. klasse tildeles faget fem ugentlige timer, gives der i 7. klasse seks lærertimer, hvoraf to bruges til fællestimer, mens fire anvendes til deletimer. Den enkelte elev vil således få fire timer, to fællestimer og to deletimer. I deletimerne kommer undervisningen til at foregå på to hold med forskellige krav.

Oprettelsen af de to hold

Ved oprettelsen af de to hold lægger jeg vægt på, at inddelingen sker efter elevernes eget valg. Den første måned eller to bruges alle timer som fællestimer.

Eleverne er straks ved årets begyndelse blevet orienteret om ordningen med deletimer, og jeg har skitseret arbejdet på de to hold ganske nøjternt

med hensyn til indhold, krav og indsats. Det er også blevet betonet, at eleverne selv bestemmer, hvilket hold de skal på, idet det gælder om at vælge det hold, som man får størst udbytte af.

I perioden inden delektimernes ikrafttræden har eleverne nu mulighed for selv at bedømme deres egne evner for sproget. Hvis delingen skete umiddelbart efter sommerferien, ville den næppe blive helt så realistisk, men tilsyneladende er de allerfleste efter nogen tids forløb i stand til at tage fornuftig stilling til valget. Enkelte rådfører sig med læreren, og dem drøfter man spørgsmålet med ganske sagligt, idet man fremhæver, at der jo ikke er tale om »at få lov at være med« på det ene hold eller »blive sat ned« på det andet hold, men at det for den enkelte gælder om at finde ud af, hvilket hold man vil få mest ud af at være på.

Bør læreren trods alt ikke flytte en elev, der efter hans skøn er kommet i den forkerte gruppe? Hvis en elev efter en samtale virkelig selv accepterer flytningen, kan det gøres, men hvis eleven stadig ønsker at blive på det pågældende hold, bør vedkommende sikkert have lov til det. Der vil nemlig være store muligheder for, at denne elev vil yde en ekstra indsats og således virkelig få et større udbytte end forventet, mens en utilfreds ofte vil få en negativ indstilling til undervisningen.

Et væsentligt argument for at gennemføre en deling efter dette synspunkt er det også, at eleven efter 7. klasse står over for at skulle vælge imellem en række forskellige kurser. I engelsk er der således valgfri kurser på tre for-

skellige niveauer, og inden for en hel del andre områder vil eleven også skulle træffe et valg. Selv om den rådgivning, der her ydes fra skolens side, naturligvis er af afgørende betydning, må det være af værdi, at eleverne på forhånd har prøvet at træffe et valg angående deres undervisning. Derfor kan den fremgangsmåde, jeg anvender ved holddannelsen i 7. klasse, formodentlig medvirke til en mere realistisk indstilling til egne muligheder og skabe bedre forudsætninger for at vælge kurser senere.

Fordeligen af eleverne på de to hold bliver naturligvis ikke ligelig, når man lader eleverne bestemme selv. Ofte vil det hold, hvor kravene er størst, få flest elever, men det er for så vidt udmærket, idet støtte til den enkelte er langt mere påkrævet på det andet hold. I øvrigt afhænger fordelingen i høj grad af den enkelte klasses sammensætning, således var fordelingen et år i tre 7. klasser:

7. u: 11 – 13

7. v: 16 – 10

7. x: 19 – 7

Det vil her føre for vidt nærmere at redegøre for, hvorledes undervisningen tilrettelægges på de to hold og i fællestimerne. Hensigten har da heller ikke været at give en udtømmende beskrivelse af undervisningen på dette trin, men at give et indblik i nogle sider af faget. Hvis dette kan føre til en større forståelse af, hvorfor de anvendte metoder muligvis adskiller sig fra dem, der benyttes andre steder, er noget væsentligt opnået.

Erik Poulsen.

FRØET

UDGIVET AF EMDRUPBORG FORÆLDREFORENING

NYT FRA EMDRUPBORG

Det er blevet en god tradition, at forældreforeningen får mulighed for at vise ansigt i skolens årsberetning, og det er vi glade for, idet vi opfatter det som et udtryk for det gode samarbejde, som også i år har været forbilledligt.

Situationen omkring vores skole har givet en del beskæftigelse, hvilket bl. a. har givet sig udtryk ved resolution og udtalelser i den københavnske dagspresse samt et møde med undervisningsministeren, hvor vi havde lejlighed til at tilkendegive vore synspunkter. Vi gik fra dette møde med en større optimisme, end vi havde haft i lang tid, og vi kan kun glæde os over det positive initiativ, der nu er taget for at frembringe en afgørelse på hele skoleproblemet her i kvarteret, og vi håber, at resultatet vil foreligge inden længe i en form, som tilgodeser alle interesser mest muligt.

Udover to klasserepræsentantskabsmøder i henholdsvis oktober og januar havde elevrådet og forældreforeningen i efteråret i fællesskab inviteret alle forældre og de ældste elever til en interessant aften med emnet: »Er vi for blødsødnede over for de unge?« En glimrende aften, hvor mange problemer blev taget op til debat.

I februar og marts blev de fire pædagogiske aftener afholdt. Gode og interessante aftener, hvor de enkelte faglærere viste, i hvor høj grad man i dag bygger på det individuelle, samt de muligheder eleven i dag har for at få en mere di-

rette kontakt med stoffet, og meget tydede i øvrigt på, at skolen i visse henseender fremover i højere grad vil blive mere opdragende end hjemmet. Den sidste af de fire aftener, hvor forældrene havde lejlighed til at overvære et elevrådsmøde med repræsentanter fra samtlige klasser, og som afsluttedes med emnet »Pop og pædagogik«, var særlig bemærkelsesværdigt, idet alle – lærere, elever og forældre – var engageret. Og ikke mindst den afsluttende diskussion gav masser af stof til eftertanke – måske mest hos forældrene.

Den 20. april havde bestyrelsen indkaldt samtlige forældre til et ekstraordinært møde, hvor der blev redegjort for det kommende skolenævnvalg. En kandidatliste med interesse-rede forældre blev fremlagt og godkendt, og da der ikke er indkommet andre kandidatlistes fra Emdrupborg skole, kan det fastslås, at de af forældrene opstillede kandidater pr. 1. juni indtræder i det nye skolenævn. Besøget i Ungdomsbyen den 16. maj gav de fremmødte forældre en interessant aften, hvor Egedal Poulsen og Uwe Molsen på bedste vis gav et billede af de perspektivrige planer, som ligger til grund for det forsøgscenter, som i den nærmeste fremtid skal påbegyndes.

Emdrupborg forsøgsskoles forældreforening har atter i år haft en fin tilslutning med stigende medlemstal, hvilket må tages som udtryk for, at foreningen må fortsætte for om muligt yderligere at udbygge kontakten mellem skolen og hjemmene.

Trods vanskelighederne efter overflytningen til Emdrup skole har lærerstaben formået, trods uhensigtsmæssige lokaler og usikre fremtidsudsigter, at få skolen til at fungere, således, at børnene ikke i nævneværdig grad har været påvirket deraf. Dette samt godt samarbejde i det forløbne skoleår ønsker forældreforeningen at sige tak for.

P. b. v. Arne Henriksen.

11. årgang - Juni 1966

Fra tv til mors rok

Lidt om arbejdet i 7. klasse

»Hvis vi mærker, læreren bruger arme og ben og hver dag fortæller om en interessant bog eller et problem fra avisen, bliver vi til sidst nysgerrige, og navnlig hvis han siger, at det er vi måske ikke modne nok til at forstå« – »læreren skal sige, hvad han mener« – »læreren skal helst være både bestemt og sjov« – »læreren skal være konsekvent« – »hvis en elev sidder med et arbejde, han ikke gider, skal læreren opmuntre ham ved at sige: Du kan, hvis du vil, ved jeg« – »hvis læreren truer, må han søreme også gennemføre det, ellers tror vi ikke på ham mere« – »læreren må have tid under fire øjne til at snakke med hver enkelt« – »jeg har opdaget, at vores lærer siger, nu er det kun de meget dygtige, jeg spørger, så vågner vi op, for vi mener alle, det er os, læreren henvender sig til« – »læreren må tage hensyn til flertallet« – »vi skal undervises til at tænke, men vi skal selvfølgelig have baggrund, før vi tager standpunkt, ved at lære om, hvordan man så på tingene før os« – »hvis en dreng eller pige, fordi han eller hun er tyk eller rødhåret, bliver drillet, må læreren stoppe det.«

Dette er i spredt fægtning nogle få vejledende bemærkninger om, hvordan man bør undervise i 7. klasse – når eleverne på dette klassetrin selv skal sige det. De kan jo nok gøre en lærer lidt stakåndet, selv om der heldigvis også angives visse begrænsninger i kravene – for det første den generelle bemærkning, at »det bør være forældrene og ikke skolen, der opdrager« (det er næ-

sten alle elever enige om); men også mere specielle, f. eks. at »hvor læreren ved, at eleverne godt selv kan klare et skænderi eller slagsmål, er det direkte forkert af læreren at blande sig, da han jo derved fratager eleverne muligheden for en udvikling af deres ånd.«

Citaterne stammer fra besvarelserne på en gruppeopgave i 7. kl. 1965–66 på Emdrupborg forsøgsskole. Sætningerne er tilfældigt udvalgt i et langt mere omfattende materiale, og meningen med at gengive dem er ikke at diskutere synspunkterne – selv om adskillige af dem vel nok kan give grund til eftertanke både hos forældre og pædagoger. De nævnes for at give et eksempel på resultatet af den arbejdsform, som er anvendt ved danskundervisningen i denne klasse.

Eleverne var under arbejdet med denne opgave inddelt i seks grupper, som beskæftigede sig med hver sin problemkreds: forholdet til skolen, forholdet til forældrene, forholdet til kammerater o. s. v. Hver af grupperne skulle a) drøfte en række nærmere angivne spørgsmål, b) formulere et udtryk for gruppens syn herpå, c) gennemgå og vurdere et par noveller med tilknytning til emnet og d) konstruere og for hele klassen opføre et ekstemporalspil med udgangspunkt i gruppens drøftelser.

Som direkte optakt til denne gruppevirksomhed var på klassebasis gennemgået en række kendte forfatteres beskrivelser af deres skolegang – dels afsnit fra Ejvind Jensens »Vi læser«, 7. kl., dels brudstykker af større litterære arbejder. Ifølge sagens natur er

det »gamle dage« – for eleverne vel nærmest den rene oldtid disse skildringer befatter sig med (f. eks. Oehlen-schlägers, Aakjærs, Andersen Nexøs og Scherfigs barndom).

Det nutidige indslag tilvejebragtes ved, at klassen drøftede avisernes omtale af beslægtede dagsaktuelle begivenheder – fortrinsvis på basis af udklip, som eleverne på eget initiativ bragte med.

Hovedprincippet har hele tiden været at gå fra det nutidige og livsnære over til den ældre pøcsi og prosa. Fra en artikel om farten i Sputnik-tiden bevægede vi os tilbage til Johs. V. Jensens »Nåede de færgen« og H. C. Andersens »Om Årtusinder«, fra en artikel om familielivet foran TV-skærmen knyttedes trådene til f. eks. Aakjærs digt »Mors rok« o. s. v.

Der er ikke noget heri, som er hverken nyt eller originalt. Udover at give en antydning af klassens dagligdag kan det derfor kunne have interesse i forbindelse med *resultatet* af denne arbejdsform, først og fremmest om den kan fastholde interessen hos de unge.

Efter erfaringerne med denne klasse må der hertil afgjort svares ja. Selv et aldersmæssigt mosgroet emne som de islandske sagaer blev i stand til at fange interessen, når udgangspunktet var den løbende diskussion for og imod håndskrifternes udlevering. Ikke blot diskuterede eleverne lidenskabeligt, om de gamle folianter skulle udleveres, de studerede også indgående selve sagaerne, og til sidst måtte vi en tur på museum for at se de originale skrifter.

Men forudsætningen er antagelig, at eleverne gennem en længere periode (helst gennem alle de forudgående

skoleår) er blevet indstillet på en forholdsvis selvstændig arbejdsform. Avisudklip f. eks. er et arbejdsmateriale, som kræver en vis tilvænnning – i hvert fald hvis det skal bruges på den måde, klassen her har anvendt. Det mest betydningsfulde er efter min opfattelse, at det er eleverne, der kommer med artiklerne. Naturligvis er også behandlingen af dette stof i klassen af værdi, men det afgørende er elevernes arbejde med at finde artiklerne i deres avis og bedømme, hvordan de kan anvendes til uddybning og illustration af den arbejdsopgave, de står over for. Bortset fra det rent faglige udbytte af stoffet træner denne arbejdsform eleverne i selvstændig virksomhed. Den lærer dem at læse deres avis med kritisk sans (måske at læse avis i det hele taget), og den demonstrerer på letfattelig måde forbindelsen mellem skolen og livet udenfor. Det kræver imidlertid en vis tid og lærerindsats at få denne form for selvvirksomhed i gang. Derfor begyndte vi i denne klasse at arbejde med avisudklip straks ved starten af 6. skoleår. Til at begynde med var det læreren, der kom med materialet, men nu i 7. klasse er det forlængst eleverne selv, der har overtaget denne side af sagen.

Interessen for opgaverne og energien til en selvstændig indsats har givet sig adskillige andre udslag. Emnet ungdomskriminalitet førte til, at et par elever hjemsøgte den lokale politistation for at skaffe sig en førstehåndsviden. Da vi behandlede FN-spørgsmål, drog en anden elev på eget initiativ ind til en af de danske FN-institutioner og vendte hjem med et omfattende materiale. Der kunne nævnes adskillige andre udslag af aktiviteten, f. eks. klas-

sens egen digtsamling: en rød skindbog, som eleverne har fyldt med fødselsdagsdigte – nogle af officielt anerkendte forfattere, andre digtet af eleverne selv. Lutter hyldest er det ikke, men hvis et digt blev lidt for personligt, lykkedes det i reglen »ofret« at sige tak for sidst, når rollerne blev byttet om.

Den aktivitetsprægede interesse har også øvet en stærk indflydelse på selve den disciplinære atmosfære. Hvis der var en enkelt elev, som ikke gad arbejde, men prøvede at forstyrre, lød det meget hurtigt fra resten af klassen: »Klap i . . .«, og det virkede utvivlsomt adskilligt mere effektivt end en henstilling fra læreren.

Af stor betydning for denne undervisningsform er det selvsagt, at man tager stoffet, når interessen er der. I jo højere grad, skolens undervisning stykkes ud i »fag« og enkelt-discipliner, des

mindre mulighed får man for at gribe det psykologisk rigtige øjeblik til behandling af et emne. Fremfor en opdeling mellem skriftlig dansk, mundtlig dansk, skrivning, familiekundskab, erhvervsvejledning etc. tror jeg derfor, man bør samle klasselærer-undervisningen om et stort centralelement, som ikke er udformet mere stift, end at man stadig har fuld mulighed for at udnytte det vældige førstehåndsmateriale, der ligger uden for skolens dør. Erfaringerne med denne klasse tyder på, at det kan gøres, uden at de rent elementære, redskabsmæssige færdigheder lider derved (snarere tværtimod), og man tilfører samtidig skolearbejdet et incitament, som er højst påkrævet, hvis man skal overvinde »skoletræthed« og andre uroskabende tendenser på dette alderstrin.

Gunhild Christiansen.



10. klasse på skolebesøg

I løbet af dette skoleår har 10. klasse været på besøg på en række skoler og har under disse besøg haft lejlighed til at se jævnaldrende arbejde under forskellige forhold og har desuden haft mulighed for at drøfte problemer af fælles interesse med unge fra forskellige miljøer, landsdele, ja tilmed fra et østland.

Vort første besøg gjaldt blindeinstituttet i København. I orientering havde vi forinden beskæftiget os med de problemer, som blindhed må medføre, og under vore besøg (vi blev inviteret til at komme igen) fik vi lejlighed til at drøfte disse ting med de unge på instituttet.

Instituttets forstander holdt et lille foredrag om de bestræbelser man gjorde sig for at hjælpe eleverne, om de specielle vanskeligheder, som blinde børn og unge har, og om hvordan vi normalt seende bedst kan hjælpe svagtsynede og blinde.

Den påfølgende rundvisning var ikke for opmuntrende. Boligforholdene og undervisningsforholdene var meget trange, ikke mindst når vi tager i betragtning, at mange af eleverne opholder sig her i flere år. Til handicappet med det manglende eller dårlige syn føjes på denne måde endnu en belastning i form af forringet kontakt med forældre og hjem. Inden for blindeforsorgen arbejdes der i øvrigt for tiden på at løse dette spørgsmål ved i så høj grad som muligt at lade de handicappede børn forblive i deres miljø og lade dem følge undervisningen i normale klasser.

Da eleverne i smågrupper havde drøftet forskellige emner, fandt vi frem til at aftale et nyt møde, og vi havde senere et vellykket arrangement.

Vor næste skoletur foregik i februar måned. Vi havde denne gang fundet frem til en efterskole, som i sin organisationsform og arbejdsform lå på linie med Emdrupborg. Skolen er beliggende ved Svendborg og hedder Rantzausminde efterskole. I fire dage boede vi ved siden af skolen og deltog daglig i undervisningen og i elevernes fritidsarrangementer.

Skolen udmærker sig ved et udstrakt selvstyre for eleverne, idet de har en række områder, som de helt og fuldt selv kan bestemme over igennem deres elevråd.

De første dage deltog vore elever regelmæssigt i de forskellige former for undervisning, men i slutningen af vort ophold arbejdede de i smågrupper med at indsamle oplysninger om skolen og om elevernes syn på emner som skolen, arbejdsformer, rygning, elevrådsarbejder m. m. I en skole, hvor man lever sammen døgnet rundt, får lederen naturligvis en stor betydning, og det var imponerende at se, hvorledes forstanderen forstod at præge hele miljøet på en diskret måde. Omgangstonen var fri og ligefrem, og alle var dus. Man sagde sig mening lige ud og kritiserede f. eks. hinanden temmelig groft i al offentlighed. Denne åbenhjertighed faldt os lidt for brystet i begyndelsen, men på de få dage indså vi alligevel, hvor værdifuldt det var for såvel elever som lærere at snakke lige ud af posen.

Skolen havde plads til 25 drenge og 25 piger, og mange forskellige egne i landet var repræsenteret. Motiveringerne for at gå på skolen var lige så forskellige som de forudgående uddannelser og kundskaber, som eleverne mødte op med. Alligevel fik man fornemmelsen af, at alle fik et værdifuldt udbytte af deres ti måneders efterskoletid.

Efter dette inspirerende ophold i Svendborg tog vi toget til Odense og blev i forstaden Næsby hjerteligt modtaget af Kroggårdsskolens 10. klasse. Kroggårdsskolen omtales jo som en af landets mest aktive og pædagogisk fremskredne skoler, og på de knap to dage vi var der, nåede vi tilfulde at få dette bekræftet. Der var en dejlig atmosfære, man kunne mærke, at børnene kunne lide at gå i skole.

Den fynske 10. klasse havde lagt et program for vort besøg, og vi fik en flyvende start, da vi i blandede grupper tog hele skolekøkkenet i besiddelse og ved hjælp af de fælles indkøbte materialer lavede hver sin portion aftensmad. En munter konkurrencestemning bredte sig i køkkenet, og efterhånden som sulten meldte sig blev alle motiverede til at yde en indsats for at sikre et heldigt resultat.

Inden vi om aftenen tog hjem for at sove hos hver sin fynbo, havde vi en hyggelig sammenkomst i de ungdomslokaler, der var i skolens kælderetage. I aftenens løb hørte vi et lille foredrag med lysbilleder om de planer, som Kroggårdsskolens klasser på 10. trin havde om en rejse til Algeriet; en rejse, der siden har været en del omtalt i dagspressen.

Den følgende dag samledes vi igen på skolen og fulgte undervisningen, hvor vi havde lyst.

Vor transportable båndoptager, som vi også havde anvendt flittigt på Rantzausminde, var i brug hele formiddagen. Der blev optaget beskrivelser af skolen, reportager fra forskellige timer, interviewer med elever af forskellige aldre, med lærerrådsformanden og med skoleinspektøren. Sent på eftermiddagen tog vi afsked med vore værter og rejste efter en times ophold i Odense med toget direkte til København.

I begyndelsen af april foretog vi vor sidste og største rejse, og turen gik denne gang til Warszawa. Emdrupborg skole har fra tidligere års udvekslingsrejser en del forbindelser i Polen, men det er især blandt lærere. Det, vi ønskede med vor tur, var at kontakte det nuværende unge Polen, som det manifesterer sig i skoler, kulturhuse og ungdomsklubber. Af et østland at være har Polen jo ry for at være et af de mest tilgængelige og imødekommende, og vi har i hvert fald svært ved at forestille os, at vi kunne få en mere hjertelig modtagelse andre steder.

I Warszawa besøgte vi bl. a. skole nr. 27 med tilnavnet Tadeusz Kosciuszko (en af Polens største frihedshelte, der levede for ca. 150 år siden). Skolen syntes at stå på den anden ende på grund af vort besøg. Den derværende socialistiske ungdomsklub, som havde fået overdraget arrangementet, havde pyntet deres lokale festligt op, og alle medlemmerne var i galladress.

Vi blev budt velkommen af eleverne på polsk og engelsk og af en lærerinde på tysk. Derpå bød skolens rektor os endnu en gang velkommen og holdt et lille foredrag om skolen og om eleverne. Foredraget blev holdt på polsk, men vor engelsktalende guide lettede os for-

ståelsen. På skolen kunne eleverne gå i de tolv år, det tager at få den eksamen, der giver adgang til de højere læreanstalter. Den obligatoriske skoletid i Polen er på otte år, en ny bestemmelse, som først bliver helt effektiv i år. I foredraget hørte vi om skolens forskellige fag og om dens tre forskellige elevorganisationer. Foruden den socialistiske klub, hvis gæster vi var, fandtes der en Røde kors klub og et elevråd.

Under det følgende thebord blev de første kontakter stiftet imellem eleverne, under rundvisningen på skolen fandt flere sammen, og da vi til slut samledes i lokalet igen og efter en fornem kunstnerisk underholdning begyndte at danse til skolens poporkester, da havde vi fundet hinanden. Inden vi skiltes, var der blevet byttet adskillige adresser og truffet en del aftaler om gensyn og private besøg for de følgende dage.

I østlandene gøres der en stor indsats for at fremme de unges fritidsinteresser. Under et par besøg i Warszawas kolossale kulturpalads fik vi lejlighed til at besøge en lang række fritids- og ungdomsklubber i funktion, og på baggrund af vore besøg på lignende steder her i landet måtte vi erkende det høje stade, som disse institutioner be- fandt sig på.

En samlet vurdering af udbyttet af disse skole- og institutionsbesøg er næppe mulig, men det primære mål: at etablere kontakt og udveksle synspunkter med andre unge i Danmark og i Polen, er i hvert fald nået. I undervisningen i 8.-10. klasse finder jeg det væsentligt, at vi kommer ud af skolestuen, ud af vort eget snævre, beskyttede miljø og kontakter det »virkelige liv« i form af samfundsinstitutio-

ner, kulturelle institutioner, erhvervsforhold eller som omtalt her andre ungdomsinstitutioner.

Det er et væsentligt led i uddannelsen at give de unge lejlighed til selv at interviewe, at iagttage, at konkludere ud fra iagttagelserne og at erkende de fejl, der eventuelt kan fremkomme. Hermed er der f. eks. en mulighed for at give dem et realistisk forhold til de mange former for information, de møder i det daglige liv. I faglitteratur, presse, radio og fjernsyn fremtræder oplysningerne med et stærkt autoritativt præg, selv om de til tider er behæftede med de samme mangler, som dem vore egne oplysninger kan have i form af subjektivitet og direkte fejltagelser.

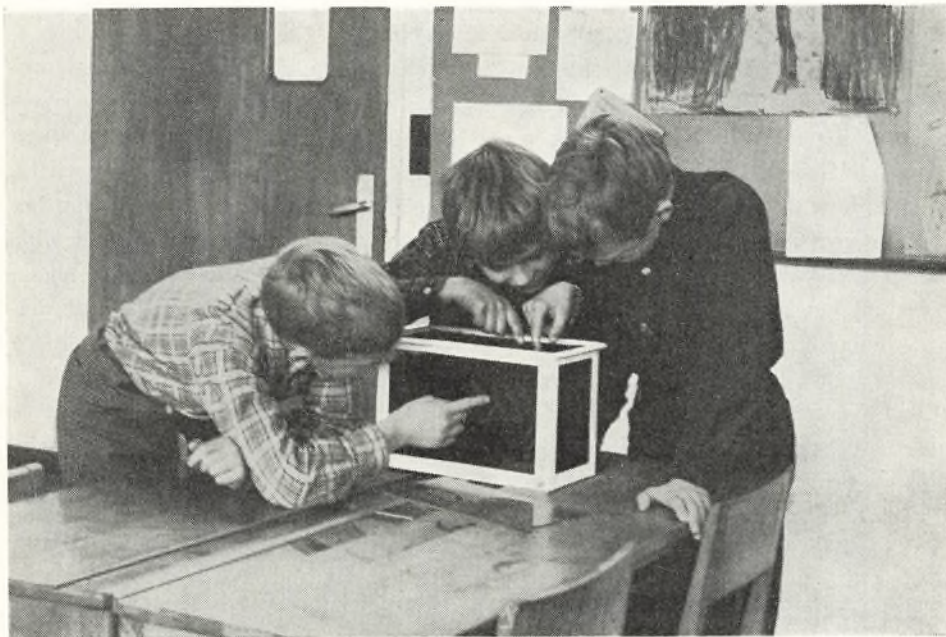
De her omtalte ekskursioner er foretaget i tilknytning til klassens orienteringsundervisning og har i skolestuen været genstand for såvel forberedelse som efterbehandling. Det skal dog bemærkes, at man fra skolevæsenets side ikke har været i stand til at yde nogen form for økonomisk hjælp, og at deltagerne derfor selv har afholdt alle de med turene forbundne udgifter.

Orienteringsundervisningen kan have et meget bredt sigte. Den kan stræbe efter på linie med andre fag at modne og selvstændiggøre eleverne, at hjælpe dem til at få et personligt forhold til den verden, der omgiver dem og at gøre dem åbne og kritiske overfor de mange påvirkningsmuligheder, som det moderne samfund indeholder. Det centrale mål, som det er formuleret i undervisningsvejledningen, er imidlertid at hjælpe eleverne til at finde en selvstændig arbejdsform, en teknik, som kan være dem til gavn også efter skolen. Ikke mindst på dette sidste punkt

har vore skolebesøg virket stærkt befordrende. Netop den omstændighed, at vore elever på skolerne enten deltog i det igangværende arbejde eller diskuterede arbejdsformerne med de lokale unge, har bevirket, at de har erhvervet sig et bredt kendskab til, hvordan det

også kan gøres. Hertil kommer, at udvekslingen af synspunkter om metoder og arbejdsformer ganske naturligt vil resultere i en skærpelse af de krav, man stiller til det, man selv laver, og medføre, at man bliver mere bevidst overfor sig selv og sit arbejde.

Svend Erik Skovlund.



Skolen havde i vinter en dyreklub, der blev ledet af Jørn Kjeldsen.

Emdrupborgs skolenævn

Der har nu været nyvalg til Københavns Borgerrepræsentation, og det medfører bl. a., at der skal vælges nye repræsentanter til skolenævnene. Jeg har ikke længere børn i Emdrupborg skole, og takker derfor af efter otte år som medlem af skolens nævn.

Det har været interessante år præget af livlige diskussioner om skolens ve og vel og især om forsøgsskolens fremtid. Dette spørgsmål har medført mange og ofte langvarige forhandlinger inden for de kommunale instanser og med undervisningsministeriet. Efter at Emdrupborg forsøgsskoles lejemål hos statens lærerhøjskole var blevet opsagt, flyttede forsøgsskolen i 1965 over til Emdrup skole, således at vi idag har to af hinanden uafhængige skoler under samme tag. Denne løsning er ikke praktisk og var da også påregnet at skulle være af midlertidig karakter. Den samlede magistrat har i et møde den 16. maj i år vedtaget at indstille til Københavns Borgerrepræsentation, at de to skoler sammenlægges til een skole, og dette spørgsmål vil blive behandlet i førstkommende møde i Borgerrepræsentationen.

Endelig har undervisningsministeriet i en henvendelse fornylig til Køben-

havns magistrat anmodet om, at få genoptaget forhandlingerne om en fælles forsøgsskole oprettet af kommunen og staten i forbindelse med lærerhøjskolen.

Der er således udsigt til, at man med tiden når frem til en endelig løsning af alle de problemer omkring Emdrupborg forsøgsskole, som har optaget så meget af den tid, hvor jeg har siddet i skolenævnet, og mit ønske for fremtiden må da være dette, at vi får en god forsøgsskoleordning og udformet således, at forsøgsskolen bevares til gavn for de københavnske børn.

Til slut vil jeg gerne understrege, at jeg finderskolenævninstitutionen uundværlig i et demokratisk undervisningssystem. Samarbejdet mellem skole og forældre til fælles gavn for børnene er værdifuldt, og jeg håber, at dette samarbejde til stadighed vil udbygges under hensyntagen til skiftende tiders behov.

Med disse ord vil jeg gerne takke alle, jeg har været i samarbejde med på skolen, blandt forældrene og i skolenævnet, for nogle dejlige arbejdsår.

Gudrun Jensen,
Emdrupborgs skolenævn.

Elevrådsarbejdet på Emdrupborg skole

Vi har nu haft elevråd på vor skole i tretten år, derfor skulle man tro, at arbejdet lå i helt faste rammer. Men det gør det ikke. Hvert år får vi nye erfaringer, nye ideer som skal prøves, og som måske resulterer i lovændringer.

I dette skoleår er der sket en betydelig lovændring. Vi har samlet alle skolens klassetrin i et råd, modsat tidligere, hvor vi var delt i tre råd efter alder. Jeg var som mange andre betænkelig ved denne sammenlægning, for vi troede, at de mindre elever ville være bange for meningstilkendegivelse, når de hørte de større elever udtale sig. Men det viste sig, at de mindre elever førte et frisk og nyt pust ind i elevrådsarbejdet. Den eneste ulempe, der er ved denne ordning, er, at forsamlingen til elevrådsmøderne er lidt for stor, vi er 44 elevrådsrepræsentanter til møderne.

Ved dette skoleårs begyndelse flyttede vi til Emdrup Skole, det betød to vidt forskellige skoler under samme tag, alle eleverne var derfor spændt på, hvordan dette ville forløbe. Vi var også i elevrådet klar over, at der ventede os mange opgaver i forbindelsen med overflytningen, og det viste sig hurtigt på dagsordenen, der blandt andet indeholdt punkter som: flere cykelstativer, toiletforholdene, udsmykning af småbørnsgangen, ophold på græsset, ordensreglerne og m. m. Det er mit indtryk, at dette første år, under de nye forhold på Emdrup skole er forløbet gnidningsløst eleverne imellem, det var ligesom »det lå i luften« vi skulle være der alle sammen.

En af de ting, vi har lagt meget vægt på i elevrådsarbejdet i år, har været ønsket om at kunne afholde arrangementer, som kunne samle eleverne fra alle klassetrin. Det har derfor været en stor fordel, at vi har samlet elevrådet til et råd, for på den måde har det været lettere at nedsætte udvalg, som bestod af elever fra alle klassetrin. Vi har forsøgt med filmaftener, diskussionsaftener, fællestimer, popaftener, folkesangsaftener og selvfølgelig skolebal. Det må siges, at det ikke var alle arrangementerne det lykkedes os at afholde regelmæssigt.

Popaftenerne, af hvilken der blev afholdt seks ialt, havde en meget stor tilslutning af eleverne fra alle ti klassetrin. Diskussionsaftenerne, som vi afholdt i samarbejde med forældreforeningen, fik et fint forløb, men vi havde desværre kun to af disse aftener. Fremover må elevrådet arbejde henimod flere af disse arrangementer; der er nok af emner at tage fat på. Fællestimerne bør man lægge mere vægt på i elevrådsarbejdet, for netop ved hjælp af disse kan man få en debat i gang og få aktiviseret eleverne, vi fik kun i år afholdt nogle enkelte, vi havde f. eks. højskolelæreren Werner Pawl til at fortælle om malerkunsten og en kunstners syn på livet.

Et problem, der til stadighed er aktuelt i et elevråd, er i hvor stor udstrækning man skal tilgodese mindretallets interesser; jeg kan i den forbindelse nævne, at vi havde en folkesangsaften, der gav et underskud på 250 kr., og en jazzaften, der gav 500 kr.

Det er indlysende, at et elevråd tænker sig om to gange, før de vover sig ud i for store eksperimenter af den art, det må være på disse områder vi må forsøge at samarbejde med andre elevråd i distriktet.

Dette skoleår, har efter min mening været skelsættende for hele elevrådstanden. Den 14. november 1965 oprettedes Storkøbenhavns Elevrådssammenslutning. Organisationens tanke er at være behjælpelig ved oprettelsen af nye elevråd og støtte eksisterende elevråd. Det var naturligt, at Emdrupborg Elevråd

tilsluttede sig S.E., og vi er repræsenteret i såvel bestyrelsen som forretningsudvalget. Selvfølgelig har der været fødselsveer for S.E., men jeg vil næppe mene, at organisationen fremover vil få en stor betydning for elevrådene.

Vi har i år fra de fleste klassers elevrepræsentanter kunnet spore en god interesse for elevrådsarbejdet. Der er kommet mange positive forslag. Men heldigvis er der også kommet kritiske bemærkninger, og ikke mindst disse har været med til at skabe et levende elevråd.

Helle Friis.



På afslutningsdagen d. 21. juni vil der blive en række arrangementer for børnene og forældrene. Nærmere besked vil tilgå hjemmene direkte.

De elever, der forlader skolen, inviteres sammen med deres forældre til afslutningsfest i Emdrup skoles aula tirsdag d. 21. juni kl. 19.

Onsdag den 22. juni er sidste skoledag og omflytningsdag.

Undervisningen i det nye skoleår begynder fredag den 12. august. — Førsteklasserne møder dog først mandag den 22. august kl. 9.

Ejvind Jensen