

600

Vejledning og retningslinier for undervisningen i gymnasiet

DIREKTORATET FOR GYMNASIESKOLERNE OG HF
1978

0
78)

Anleitung und Richtlinien für den
Gymnasialunterricht

Kopenhagen 1978

Georg-Eckert-Institut BS78



1 236 473 8

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchverbreitung
Bücherei
Schulbuchbibliothek

86/2281

INDHOLDSFORTEGNELSE

	Side
Indledende bemærkninger § 1-2 og Ikrafttrædelse § 25	3
Religion § 3	4
Dansk § 4	6
Engelsk § 5	29
Tysk § 6	36
Fransk § 7	39
Russisk § 8	41
Latin § 9	42
Græsk § 10	45
Oldtidskundskab § 11	46
Historie og Samfundskundskab § 12	47
Samfundsfag § 13	51
Geografi § 14	53
Biologi § 15	56
Kemi § 16	61
Fysik § 17	62
Matematik § 18	67
Legemsøvelser § 19	73
Musik § 20	78
Formning og Kunstforståelse § 21	87
Idéhistorie § 22	88
Uddannelses- og Erhvervsorientering § 23	89
Fællestimer § 24	91

ISBN 87 503 2542 6

t.J.-Rotaprint
København

Un 08,00-102

DK
Z-20(1,78)

I henhold til § 30, stk. 2. i undervisningsministeriets bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet og om fordringerne ved og eksamensopgivelserne til studentereksamen udsendes herved følgende vejledning og retningslinier for undervisningen i gymnasiet:

§ 1.

For at bevare og styrke gymnasieundervisningens helhed og sammenhæng bør det tilstræbes, at skolens skema lægges således, at lærere i fællesfagene kan beholde deres klasser alle tre gymnasieår igennem.

I særfag, som differentieres i 2. og 3. gymnasieklasse, bør de grene, som har det største timetal i faget i 2. og 3. gymnasieklasse, så vidt muligt beholde faglæreren fra 1. gymnasieklasse.

Når et særfag har samme undervisningsindhold og timetal på to grene, skal disse grene normalt undervises sammen. Dette gælder f.eks. matematik på den matematiske linjes samfundsfaglige og naturfaglige grene og latin på den sproglige linjes nysproglige og musiksproglige grene.

§ 2.

Oprettelsen af samfundsfaglige grene, musiksproglig gren og naturfaglig gren

samt optagelse på timeplanen af russisk og formning og kunstforståelse skal første gang godkendes af direktoratet.

En sådan godkendelse kan kun forventes, hvis et tilstrækkeligt antal elever inden 15. april har meldt sig, og skolen råder over kvalificerede lærere til denne undervisning.

§§ 3-24.

Se under de enkelte fag.

§ 25.

Bestemmelserne træder i kraft fra begyndelsen af skoleåret 1971-72 for så vidt angår de gymnasieklasser, der påbegynder undervisningen i august 1971 med henblik på dimission i 1974, og for så vidt angår de øvrige gymnasieklasser i det omfang direktøren for gymnasieskolerne og HF træffer bestemmelse om at sætte bekendtgørelsen delvis i kraft i overensstemmelse med den givne bemyndigelse i bekendtgørelse af 16. juni 1971 § 31, stk. 2.

København i juli 1971.

Sigurd Højby.

§ 3.

Religion.

Fagets arbejdsområde er religiøs adfærd og erkendelse, som den optræder inden for nogle konkrete historiske og aktuelle religioner, samt visse filosofiske og politiske ideologier, der naturligt indgår i fagets arbejdsområde.

I Det har ofte været forsøgt at opstille både kortfattede og udtømmende definitioner på de fænomener, vi betegner som religiøse. Når de hidtidige forsøg måske stort set må betragtes som mislykkede, skyldes det, at fænomenet religion er så mangeartet og sammensat, at det er yderst vanskeligt at finde en formel, som på én gang siger noget væsentligt om dem alle, og som samtidig er vid nok til ikke at udelade noget af det, vi sædvanligvis kalder religion.

Moderne religionsvidenskab har dog, ud fra overbevisningen om det hensigtsmæssige i en psykologisk-sociologisk bestemmelse af fænomenet, så godt som overensstemmende fremhævet i det mindste følgende karakteristika som centrale ved enhver religion: en *intellektuel overbevisning* om eksistensen af magter, der bestemmer menneskets skæbne, og som garanterer de gældende værdier; en *følelsesmæssig afhængighed* af og forbindelse med disse magter, samt endelig et adfærdsmønster rettet mod opfyldelsen af f.eks. rituelle og etiske krav, som fordrer fællesskab og bidrager til sociale grupperinger.

Sammenfattende kan man sige, at religion gennem et tros-, værdi- og holdnings-/handlingssystem udtrykker en helhedsopfattelse (totalkonception) af tilværelsen.

II Med udgangspunkt i den kendsgerning, at det næppe er muligt at anføre en historisk kulturkreds eller et samfund, hvor religiøs adfærd og erkendelse ikke har spillet en afgørende rolle, er det undervisningens opgave at give kendskab til og forståelse af nogle af de svar, der er givet på de fundamentale spørgsmål, livet altid har stillet mennesket overfor.

Opmærksomheden må dog allerede her henledes på de sidste århundreders europæiske sækularisering, idet denne ikke alene har resulteret i en dybtgående plu-

ralisme, men samtidig har skabt en hel række nye helhedsopfattelser (totalkonceptionssystemer), der ikke blot har en mængde indre træk fælles med religionerne, men også historisk har vist sig at kunne fungere på samme måde som disse. Der er her tale om filosofiske og politiske ideologier, som derfor må indgå i fagets arbejdsområde.

En bred religions- og idéhistorisk oversigt kan ikke tilrådes, da en sådan med fagets beskedne timetal næppe vil kunne opfylde bekendtgørelsens krav om indsigt og forståelse. I den udvælgelse, der således må foretages, skal dog ét naturfolks religion, kristendom, mindst én af de øvrige skriftreligioner, samt områder fra filosofiske og politiske ideologier være repræsenteret.

III I bekendtgørelsen anføres under stofvalg tre kildegrupper, der i undervisningen skal være repræsenteret med samme vægt.

1) Tekster, der er normgivende for kristendommen og andre skriftreligioner.

Der er tale om de store skriftreligioners kanoniske tekster.

2) Tekster, der beskriver de religiøse fænomener med deres historiske og etnografiske særpræg.

Denne tekstgruppe er i følge sagens natur meget rummelig og kan blandt andet omfatte autentiske beretninger og kultihymner fra naturfolks religioner, tekster, der placerer religioner og ideologier i samfundsmæssige og geografiske sammenhænge og tekster, der behandler eller analyserer religioner og ideologier.

3) Filosofiske, ideologiske og religiøse tekster.

Denne tekstgruppe omfatter dels kilder til filosofiske og politiske ideologier, der skal behandles i faget, dels kilder, der hidrører fra religionernes historiske miljø.

Når fagets kildestof er opstillet på denne måde, er det især, fordi den tjener til at understrege det frugtbare i at betragte religiøs adfærd og erkendelse i historisk perspektiv, og fordi den åbner mulighed for, gennem anvendelse af religionspsykologiske og religionssociologiske metoder,

at nå en indsigt i religioners og ideologiers placering og funktion i såvel ikke-sækulariserede som sækulariserede samfund.

IV I undervisningen bør man tage sit udgangspunkt i det forhold, at muligheden for forskning og behandling af religiøs adfærd og erkendelse hænger nøje sammen med de sidste århundreders sækularisering. Det er vigtigt her at fremhæve, at denne i sin historiske bundethed til den europæiske kultur er helt fremmed for andre kulturkredse.

I princippet adskiller fagets metoder sig ikke fra dem, der anvendes inden for andre humanistiske videnskaber. Der er tale om kildekritiske og tekstanalytiske såvel som psykologiske og sociologiske metoder.

Det er et af undervisningens hovedformål at give eleverne en grundig indføring i kritisk anvendelse af fagets metoder, således at de senere selvstændigt vil kunne analysere tekster og problemstillinger, der ikke direkte har været behandlet i undervisningen.

V Arbejdsgangen.

Inden den egentlige stofbehandling tager sin begyndelse, bør læreren give en introduktion til faget således, at eleverne får en orientering om de fagområder, der hører ind under dette. Dernæst drøfter elever og lærere de emner, der ønskes taget op til behandling, samt de undervisningsmetoder, man i fællesskab finder mest hensigtsmæssige for de enkelte emner. Da tekstområderne er så bredt formulerede, må man fra begyndelsen gøre sig klart, at der må finde en omhyggelig udvælgelse af stof således, at alle tre tekstgrupper får en rimelig repræsentation. Efterhånden som undervisningen skrider frem, er det naturligt med mellemrum at genoptage den indledende drøftelse af stof og metoder.

Arbejdsformer.

Da undervisningen i så stor udstrækning som muligt bør bygge på tekster, dokumenter og monumenter, er muligheden for at anvende mange forskellige arbejdsformer til stede. En del emner vil egne

sig for gruppearbejde, andre for individuelt arbejde, atter andre for forelæsninger ved elever og lærere, samt mere traditionelt prægede arbejdsformer. Ved gruppearbejde kan undervisningen tilrettelægges på en sådan måde, at forskellige elevgrupper på undervisningsholdet får mulighed for at beskæftige sig med de sider af et givet problem, som i særlig grad interesserer den pågældende gruppe. (Dette kan eventuelt føre til en speciale-opgave).

Tekstsamlinger m.m.

Bortset fra de allerede eksisterende tekstsamlinger til brug for undervisningen i religion i gymnasiet, på seminarierne og ved HF-kursus, findes der en lang række muligheder for at skaffe sig materialer fra inden- og udenlandske værker, der behandler forskellige sider af faget. Adskillige tekstsamlinger til brug for andre fag, f.eks. historie og dansk, vil i øvrigt være særdeles velegnede for faget. Statistiske oversigter og sociologiske undersøgelser bør inddrages i undervisningen. Idehistoriske fremstillinger må indgå som nødvendigt baggrundsstof.

AV-hjælpe midler.

I bekendtgørelsen understreges det, at undervisningen omfatter tre grupper af tekster, men det bør bemærkes, at analysen af teksterne i mange tilfælde vil få større perspektiv, dersom AV-materiale inddrages til yderligere belysning af det kulturpræg, de forskellige tekster rummer. AV-materiale, fremstillet specielt til religionsundervisningen i gymnasiet, er ret sparsomt; men elever og lærere kan uden tvivl hjælpe hinanden til at finde materiale, såvel af billedmæssig som musikalsk art, således at adskillige emner kan levedegøres gennem dette materiale.

Tværfagligt samarbejde.

Ved arbejdet med tekstgruppe to og tre skulle der være mulighed for at indgå i samarbejde med såvel historie, samfundsfag, som geografi, ligesom samarbejde med dansk kan etableres for alle tekstgrupperes vedkommende, når det f.eks. drejer sig om nærlæsning og strukturanalyse.

§ 4.

D a n s k .

1. Indledning.
 2. Formål. Om sproget.
 3. Mundtlig sprogfærdighed.
 4. Skriftlig fremstilling.
(Skriftlige arbejdsformer og pædagogiske arbejdsformer).
 5. Arbejdsformer.
 - A. Arbejdets faser.
 - B. Arbejdets ydre rammer.
(Klasseundervisning – gruppearbejde – andre undervisningsformer).
 - C. Tværfagligt samarbejde.
 6. Ikke fiktive tekster.
 - A. Formål.
 - B. Emneområder.
 - C. Arbejdsformer.
 7. Svensk og norsk.
 8. Film og TV.
 9. Triviallitteratur.
 10. Fiktiv litteratur.
 - I. Tekstlæsningens områder og deres integration.
 - II. Læsningen af fiktive tekster.
 - III. De enkelte områder.
 - A. 1800–1970.
 - B. Periode.
 - C. Før 1800.
- Frit sammenstillede tekster.

1. Bekendtgørelsen i dansk adskiller sig fra tidligere bekendtgørelser ved at kvantitative krav er forsvundet og blevet erstattet af kvalitative fordringer der skal konstituere faget som fællesfag. Kravene markerer en struktur der bliver ramme omkring en udstrakt frihed med hensyn til stofvalg, stofmængde, synspunkter og undervisningsmetoder.

Heraf følger at undervisningsvejledningen for faget dansk ikke er normativ, men alene vejledende (bortset fra de steder hvor den tolker de gældende bestemmelser for faget). Læreren og klassen kan gøre brug af de ideer de finder egnede, vælge mellem de foreliggende muligheder og i vid udstrækning anvende de tekster de er fortrolige med. Vejledningens eksempler er ikke stillet op for at man skal bruge netop dem, men for at anskueliggøre tan-

ker og ideer og for at man kan søge inspiration i dem og få en fornemmelse af hvordan man kan arbejde inden for de enkelte områder. Nogle steder rummer eksemplerne en lang række teksthenvisninger. Disse er da ikke at opfatte som et udtryk for hvor mange tekster der skal læses inden for det pågældende område, men skal alene demonstrere hvilke muligheder emnet rummer. Hvor meget og hvad man benytter må afhænge af lærer, elever og situation.

For yderligere at understrege at der alene er tale om eksemplificering, er det tanken at undervisningsvejledningen skal følges op af en vejledning efter løbsblads-systemet hvor redegørelser for arbejdsmetoder, forslag til stofvalg, litteraturfortegnelser etc. kan fremlægges.

Centralt i vejledningen står de steder hvor det demonstreres hvordan de enkelte discipliner kan integreres. Det er vigtigt hvis faget ikke skal opløses i enkeltområder, at man hele tiden har øjnene åbne for de muligheder der foreligger for integration både mellem de enkelte dele af faget og faget i forhold til andre fag.

2. Faget dansk har som arbejdsområde brugen af dansk sprog før og nu, idet sprogbrug her skal forstås i såvel snævrere som videre forstand. Sproget er derfor i bekendtgørelsen gjort til den overordnede størrelse der skal udtrykke helheden i faget dansk. Det skyldes at mennesket hovedsagelig træder i forhold til sin omverden gennem sproget. Det sætter den enkelte i stand til at meddele noget til andre mennesker og til at modtage meddelelser fra dem. Det vil sige at det er af afgørende betydning, dels at det enkelte menneske har et levende og nuanceret sprog, således at det kan meddele sig til mennesker fra mange forskellige grupper i et sprog der passer til situationen, dels at det bliver sig bevidst hvorledes sproget fungerer således at det kan opfatte informationer af mange forskellige arter og på mange forskellige niveauer. Svarende hertil bliver sprogfærdighed og sprogforståelse de to hovedområder i faget, den første udtryk for et produktivt, den anden for et receptivt forhold til de sproglige fænomener. Da det enkelte menneske

altid befinder sig i en situation hvor det enten reagerer på en meddelelse eller fremkalder en reaktion ved en meddelelse, er det udtryk for en kunstig opdeling når bekendtgørelsen opererer med en systematisering af fagets områder. I undervisningen vil det være af afgørende betydning at de forskellige områder arbejdes snævert sammen, således at eleverne snart forholder sig kritisk analyserende og vurderende til sproget, snart anvender det i praksis, mundtligt eller skriftligt. En ganske særlig funktion har sproget i digterværket hvor det ikke blot fungerer som meddelelsesmiddel, men tillige giver det værdi i sig selv.

Disse forhold har været bestemmende for opbygningen af vejledningen. Den indledes med de områder af faget hvor eleverne aktivt tager del i sproghandlingen (mundtlig og skriftlig fremstilling) for at fortsætte med en gennemgang af forskellige arbejdsformer der kan fremkalde snart den ene, snart den anden holdning til sproget. Derefter følger de områder der opøver den analytiske og vurderende evne, således at der indledes med de almindeligste kommunikationsformer og slutes med de mest sammensatte former.

3. Man skal kunne udtrykke sig klart og tydeligt. Derfor må man tillægge den mundtlige sprogfærdighed væsentlig betydning. Især er det vigtigt at der arbejdes med den enkelte elevs artikulation. Eleverne bør så ofte som muligt have lejlighed til, selv om det kun bliver ganske kort, at give en mundtlig fremstilling, også med henblik på afslappet holdning og frigjorthed fra eventuelt manuskript, således at fremstillingen i løbet af undervisningstiden bliver så naturlig som muligt. Det må i øvrigt være en selvfølge at alle skolens fag støtter kravet om tydelig tale og klar fremstilling, ligesom diskussioner og elevmøder kan bidrage hertil.

Det vil være naturligt i denne forbindelse også at være opmærksom på dialekterne og de dialekttalende elevs vanskeligheder. Et par timer kan anvendes til forklaring og drøftelse af de vigtigste træk i egnens dialekt (københavnsk er også en dialekt) og til diskussion af sprog-
 rigtighedsproblemet.

4. Arbejdet med skriftlig sprogfærdighed har traditionelt været dyrket med dansk stil der som en specifik genre har udviklet sig inden for skolens rammer, men også har været begrænset hertil. I bekendtgørelsen er arbejdet med skriftlig fremstilling dels knyttet tættere sammen med den øvrige undervisning, dels forbindes den med den sproglige verden eleverne befinder sig i og som de også aktivt forholder sig til uden for skolen. Arbejdet må derfor til daglig have karakter af anvendelse af arbejdsformer, ikke af indøvelse af bestemte opgavetyper hvori eleverne prøves til eksamen.

Der kan skelnes mellem følgende fire skriftlige arbejdsformer:

1. *Analyse og kritisk vurdering af en sagprosatext* der har nær forbindelse med læsningen af ikke-fiktive tekster idet der arbejdes med disposition, synsvinkel, synspunkt, udvælgelse af stof osv. Det er vigtigt at eleverne opøves i at slå ned på det væsentlige i teksterne. Det kan ske ved at træne dem i læseteknik: skimming, punkt-læsning osv.

2. *Den litterære fortolkning.* De tekster der behandles, bør normalt fungere i sammenhæng med de tekster der behandles i undervisningen. Det vil være naturligt at skelne imellem *analyse, tolkning og vurdering.*

3. *Formulering af meddelelse i en defineret skrivesituation.* En sådan situation foreligger når der i eller uden for skolen indtræffer begivenheder der engagerer eleverne. Arbejdsformen giver eleverne mulighed for at udfolde sig i forskellige genre.

4. *Orienterende fremstilling af et i forvejen kendt stof.* Eleverne bliver her stillet over for et krav om at formidle et stof som de på grund af deres interesser eller fag har en særlig viden om. For at kunne løse denne opgave tilfredsstillende må de gøre sig bevidst hvem det er de skal meddele deres viden til.

Gennem anvendelsen af de forskellige arbejdsformer skal eleverne opnå en række færdigheder. De skal være opmærksomme på sprogrigtighedsproblematikken, de skal kunne udtrykke sig med et præcist og nuanceret ordvalg, og de skal be-

herske vekslende former og sætningstyper. Evnen til at konkretisere og abstrahere skal styrkes. De skal kunne analysere stoffet og se det under et helhedssynspunkt. De skal være i stand til at bygge en disposition op og give den et helhedspræg i kraft af et samlende synspunkt således at der bliver tale om komposition. De skal kunne argumentere og kunne skelne mellem beskrivelse og vurdering, referat og fortolkning.

Det er vigtigt at man sørger for en rimelig progression i arbejdet med indøvelsen af disse færdigheder. Det kan ske ved at man går fra det enkle til det mere komplicerede. På et tidligt trin kan man koncentrere sig om mindre opgaver der opfordrer til især at arbejde med visse grundelementer som beretning, referat, vurdering, genstands- og procesbeskrivelse, postulat, definition osv., men det er vigtigt at arbejdet med disse enkeltelementer er forbundet med læsningen af sagprosa.

Specielt skal eleverne gøres bevidste over for meddelelsessituationen: Hvilken rolle har jeg selv i den? Hvem henvender jeg mig til?

Ved siden af de nævnte arbejdsformer der især lægger vægt på træningen af intellektet bør eleverne have lejlighed til kreativ udfoldelse således at de kan bruge deres fantasi og derved opøve selvstændighed i brug af forestillinger. Der ved trænes samtidig deres sprogforståelse.

Friere arbejdsformer kan benyttes i forbindelse med tekstlæsningen (har man f.eks. læst folkeeventyr, klassisk novelle eller lignende kan eleverne i stedet for at foretage analyse af en tekst skrive et folkeeventyr, en novelle etc.), men eleverne kan også udfolde sig helt frit. Man skal ikke vurdere denne form for skriftlig udfoldelse på samme måde som de øvrige skriftlige opgaver.

Der er mulighed for at anvende forskellige pædagogiske arbejdsformer. Som eksempel kan nævnes: To grupper arbejder med samme emne. Det afgrænses og det overvejes hvem man vil henvende sig til og i hvilken form det skal ske. Derefter går gruppens medlemmer på jagt efter stof (bibliotek, avis). Ved et gruppemøde

nogle dage senere drøftes emnet igennem ligesom man diskuterer forskellige muligheder for disposition af stoffet. Derefter udarbejder alle hver for sig en kladde hjemme i løbet af 3-4 dage. Kladderne cirkulerer blandt gruppens medlemmer og kritiseres på nyt møde, især med henblik på opbygningen og det stilistiske. På grundlag heraf udarbejder den enkelte elev den endelige stil der afleveres til nabogruppen der, fordi den har arbejdet med det samme stof, har særlige muligheder for at foretage en vurdering. De enkelte medlemmer af denne gruppe foretager rettelser og udarbejder kommentarer, og på grundlag heraf formuleres en fælles udtalelse der skrives ind. Derefter korrigerer læreren og diskuterer den endelige vurdering med gruppen.

Der kan varieres ved at der afleveres til en gruppe der ikke har samme emne, altså til en anden adressat. Gruppen kan udarbejde stil i fællesskab hvorved den tvinges ind i et samarbejde der får den til at blive bevidst over for tekstens problemer.

Andre eksempler på den praktiske tilrettelæggelse af arbejdet med skriftlig sprogfærdighed er nævnt i pkt. 6, 7 og 9.

5. A) Arbejdets faser

Inden for ret vide rammer er det overladt til lærer og elever

- 1) at vælge og afgrænse *emnet* for en eller flere arbejdstimer,
- 2) at fastlægge et *mål* for arbejdet og vælge egnede *midler* til at nå det,
- 3) at *løse opgaven*, man har sat sig.

Det må tilstræbes at eleverne inddrages i overvejelserne vedrørende valget af synsvinkler på emnet, og de bør i passende udstrækning selv have lov at afgøre hvorfor og på hvilken måde, der skal arbejdes.

Det er vigtigt at elevaktiviteten ikke indskrænkes til den sidste fase i arbejdet.

I mange tilfælde kan det være nødvendigt at læreren afgør hvad man skal arbejde med; men der bør også afsættes tid til at udnytte de pædagogiske muligheder i behandlingen af elevvalgte emner. Også målsætningen og metodevalget må ofte overlades til læreren; men i så fald må

der lægges vægt på at eleverne forstår hvad man ønsker at opnå og hvordan.

Afvekslende undervisning er ikke blot et spørgsmål om at variere de ydre rammer for arbejdet; mindst lige så væsentlig er den smidige udnyttelse af både lærerens erfaringer og elevernes initiativ i de forberedende stadier.

B) Arbejdets ydre rammer.

1) *Klasseundervisning* er alle former for fællestimer der mere eller mindre fast styres enten af læreren eller en elev. Den vigtigste fordel ved denne undervisningsform er at alle hører alt hvad der bliver sagt, så at udbyttet i bedste fald bliver ensartet og stort. Til ulemperne hører at den enkeltes aktivitet bliver begrænset, bl.a. fordi nogle få forbruger en uforholdsmæssig stor del af taletiden.

Rene *lærerforedrag* kan være nyttige f.eks. når det drejer sig om på begrænset tid at meddele oversigter eller instruktioner; men det er sikkert den undervisningsform der stiller de største krav til motivationen, og den bør bruges med måde og måske mindre i 1. g end i 3 g. For de fleste elever er forudsætningen for et rimeligt udbytte at de har nogen færdighed i notattekniik. Veldisponerede forelæsninger kan evt. delvis betragtes som lejligheder til at træne denne skriftlige disciplin.

En særlig form for lærerforedrag er *modelgennemgangen* hvorunder læreren demonstrerer anvendelsen af én eller flere tekstlæsningsmetoder. Ved modelgennemgangene får eleverne en første indføring i fagets arbejdsmetoder og elementære terminologi (eksempelvis kan nævnes: genrebegreber, struktur, forløb, fortællerholdning, synsvinkelproblematik, nøgleord, ledemotiver, gentagelse, kontrast, parallel, antitese, symmetri, symbol, metafor, sammenligning, fabel, tema, motiv, replik, rolle, intrige, miljø). For at foregribe den misforståelse at det drejer sig om indøvelsen af ét fast fortolkningssystem kan man lejlighedsvis præsentere to eller flere tolkninger af samme tekst. Hvor det gælder klarlæggelsen af almindelige kafakteriseringsprincipper, er det ofte en fordel at arbejde med helt korte tekster som er lette at overskue for eleverne, og

som på rimelig tid kan gennemgås i detaljer. Hos f.eks. Palle Jessen, Robert Corydon, Erik Knudsen og Benny Andersen kan man finde smådigte på under 10 linjer der er fortrinligt egnede til modelgennemgang. Ved et større værk kan det være mest hensigtsmæssigt at klassen til en bestemt dag har læst værket der da gennemgås af læreren i foredragsform.

Klassesamtaler ledes af læreren eller en elev. Hovedproblemet for denne undervisningsform er under alle omstændigheder hvor stor en rolle dirigenten skal spille. Det anbefales at tage spørgsmålet om ordstyrerens forskellige mulige funktioner op til debat i klassen. Det er vigtigt at eleverne gør sig klart hvilke fordele og ulemper der er forbundet med henholdsvis en kraftig og en løs styring af klassesamtalerne. Man kan evt. lade en elev gøre notater om én eller flere timers forløb med særligt henblik på lederens aktivitet; observationskemaer til dette brug kan findes i gruppepsykologiske håndbøger. Hvor det drejer sig om på begrænset tid at nå et bestemt program eller finde en løsning på et problem, kan det være hensigtsmæssigt med en forholdsvis håndfast ledelse; hvis hovedsagen er at stimulere elevernes lyst til at ytre sig må man foretrække en mere tilbageholdende dirigent. Det må være naturligt at man i dansktimerne gør forsøg med mange forskellige former for diskussioner, og gerne sådan at både lærer og elever påtager sig forskellige lederroller.

Elevforedrag giver ofte foredragsholderen mere end tilhørerne og bør derfor være af begrænset varighed og næppe for hyppige.

Bedre er sikkert *elevoplæg til diskussioner*. Man kan f.eks. lade en række timer forme sig på følgende måde: 1) En elev fremlægger en karakteristik af en tekst som eleverne har forberedt hjemme; alle tager noter. 2) Læreren beder en af tilhørerne om på baggrund af sine notater at gøre rede for dispositionen i oplægget og leder en kort diskussion om planens hensigtsmæssighed. 3) En anden af tilhørerne styrer derefter en samtale om indholdet af oplægget; læreren er tilbageholdende med meningsytringer, men stiller evt. spørgsmål og forslag af diskus-

sionsteknisk art (hvad mener A om Bs indlæg? hvad mener klassen om ordstyreren? hvad mener indlederen om diskussionen? vil C givet et kort resumé af diskussionens forløb?). Ideen skulle være at elevernes gøres ansvarlige for om der kommer noget ud af timen, og virkningen bliver i bedste fald at de stiller stadig større krav til både form og indhold i både oplæg og diskussionsindlæg. Læreren må i så fald tage ordet til sidst for at sætte tingene på plads; han må hellere med mellemrum levere modelgennemgange af andre tekster og herunder betone de sider af tekstkarakteristikken som eleverne måske har været tilbøjelige til at forsømme. Det anbefales i det hele taget at overveje hvilke pædagogiske muligheder der ligger i en vekslen mellem stærkt elevstyret og stærkt lærerstyret undervisning.

En klasse der er øvet i den her beskrevne form, kan have glæde af følgende variation: Ved timens begyndelse uddeles en ulæst tekst, en af eleverne sendes i enrum medbringende papir og blyant og med besked om at komme tilbage med et oplæg 25 minutter senere. Resten af klassen får 5 min. til gennemlæsning og opstiller et eller flere forslag til en redegørelse for teksten. Timen slutter med at eleven der har arbejdet alene, meddeler sine resultater, besvarer kritiske spørgsmål og konfronteres med klassens dispositionsforslag.

2) *Gruppearbejde* kan ligesom klasseundervisning være mere eller mindre lærerstyret. Ydermulighederne er den helt frie elevdiskussion og det helt båndlagte forløb hvor grupperne besvarer en række lærerstillede opgaver. Også for gruppearbejde gælder det at formen i hvert enkelt tilfælde må afpasses efter det mål man har sat sig, og den tid der er til rådighed.

Gruppearbejde tager lang tid, navnlig hvis man sammenligner med den stramt lærerdirigerede fællestime. Indlærings-effekten kan til gengæld være meget betydelig; det forudsætter i reglen en omhyggelig tilrettelæggelse. Visse typer af gruppearbejde kan vanskeligt afvikles inden for en normal lektions varighed. Har man f.eks. ved udgangen af 1. g. planer om større gruppeprojekter for det følgen-

de skoleår, kan man evt. bede skemalæggeren placere to af dansktimerne i 2. g. i forlængelse af hinanden.

Nogle har en tendens til at insistere på samspillet i grupperne, mens andre lægger vægt på opgaveløsningen. At finde en for alle parter acceptabel balance mellem disse to funktioner turde være det pædagogiske hovedproblem for denne undervisningsform. De uklare mellemformer er næppe løsningen (de lærerstillede opgaver er så vagt formuleret at eleverne har vanskeligt ved at komme i gang og udnytte tiden tilfredsstillende); bedre er det måske at inddrage eleverne i opgaveformuleringen så det på forhånd står klart for alle hvor man skal hen og hvordan. (Jvf. A)2). Under B)3 kan man finde et eksempel på et program hvor der veksles mellem forholdsvis frit og forholdsvis bundet gruppearbejde.

Det støtter gruppearbejdet hvis eleverne værner sig til individuelt at gøre noter undervejs, ikke blot når målet er kontante svar på kontante spørgsmål, men også når det drejer sig om løsere definerede problemdiskussioner. Optegnelser er i sig selv aktiviserende og bør derfor pålægges alle deltagerne. Ved med mellemrum at indsamle notatmapperne til gennemsyn har læreren mulighed for at følge arbejds gang.

Grupperne kan arbejde med a) *særskilte* eller b) *fælles* opgaver. (a) Fra f.eks. fem grupper kan man få f.eks. fem synspunkter udbyttet på den samme tekst, forfatter, genre, periode eller problemstilling. Eller fem tekster (eller andre emner) kan gennemgås ud fra det samme synspunkt. Sådanne programmer kan naturligt slutte med at de forskellige hold meddeler deres resultater til de øvrige. Man kan udveksle skriftlige (evt. dupliserede) besvarelser, man kan udveksle referenter og endelig kan grupperne skiftes til at aflægge referat i alles påhør. (b) Når grupperne arbejder med fælles opgaver må den pædagogiske idé være at gruppesamtalerne står i stedet for classesamtalerne, og at eleverne i nogen grad selv er ansvarlige for udbyttet. Det kan derfor ikke være rigtigt bagefter at gentage hele forløbet i en række fællestimer. En mere passende efterbehandling er f.eks. følgende: Læ-

rerer gennemser notatmapperne og tager derefter de – og kun de – punkter op til videre drøftelse som alle eller hovedparten af grupperne har haft besvær med.

Man må være opmærksom på at seriøst gruppearbejde utvivlsomt er mere anstrengende end nogen anden af de almindeligt brugte undervisningsformer. Dyrkes det over for lange perioder eller i for mange fag ad gangen, vil det være nødvendigt for eleverne at dæmpe aktiviteten. Måske vil man derfor foretrække få og ikke for langvarige gruppeprogrammer, der så til gengæld kan afvikles under fuld koncentration.

3) Andre undervisningsformer.

Når klasseundervisning endnu er den dominerende arbejdsform, hænger det bl.a. sammen med en række praktiske og administrative forhold. Det normale er at en fast gruppe elever på bestemte tider i et bestemt lokale undervises af én og samme lærer i ét og samme stof i ét og samme fag. Hvis man vil prøve nye undervisningsmetoder, må man finde udveje til at frigøre sig for én eller flere af disse bindinger. Nogle af mulighederne er antydnet i de følgende to eksempler, andre i afsnittet om tværfagligt samarbejde.

To lokaler, to programmer, én lærer.

Der kræves et større og et mindre lokale (f.eks. et rummeligt klasseværelse + et ledigt kontor) eller et meget stort lokale (f.eks. en festsal).

Klassen deles i fem grupper, får stillet et passende idémateriale til rådighed og vælger gruppevis et større værk, de har lyst til at arbejde med. Deltagerne låner og læser bogen og samles i mellemtimer eller privat til drøftelse af følgende spørgsmål: Hvordan skal man på 20–30 min. fortælle om dette værk så at en tilhører der ikke kender det, får et indtryk af hvad det væsentligst drejer sig om? Resultatet af disse forberedende drøftelser nedfældes i notatform. I fem på hinanden følgende timer mødes grupperne så med læreren (i det lille lokale eller i en krog af det meget store) og fremlægger deres beskrivelse og evt. tolkning af værket. For disse konferencetimer gælder følgende regler: Deltagerne skiftes til at have

ordet og sørger selv for at alle får lige lang taletid, idet de forelægger hver sin del af det fælles svar på hovedspørgsmålet. Man taler på grundlag af de obligatoriske noter fra gruppearbejdet; gennemskrevne manuskripter og oplæsning er ikke tilladt. Læreren lytter og tager notater så han bagefter kan kommentere og diskutere fremlægningsform og indhold. De grupper der ikke er til konferencetime, løser i det store lokale en serie stramt formulerede opgaver i et lærervalgt fællesværk. Besvarelsenerne samles i mapper, som afleveres til læreren, og kommenteres i en senere fællestime.

	Gruppe I	Gruppe II	Gruppe III	Gruppe IV	Gruppe V
1. time	Konf.	Fv (1)	Fv (1)	Fv (1)	Fv (1)
2. time	Fv (1)	Konf.	Fv (2)	Fv (2)	Fv (2)
3. time	Fv (2)	Fv (2)	Konf.	Fv (3)	Fv (3)
4. time	Fv (3)	Fv (3)	Fv (3)	Konf.	Fv (3)
5. time	Fv (4)	Fv (4)	Fv (4)	Fv (4)	Konf.

Konf. = konferencetime i selvvalgt værk.

Fv () = fællesværk opgave

Systemet kan bruges til andre formål; det væsentlige er at læreren har mulighed for at beskæftige sig med 4–6 elever i en hel time ad gangen. Konferencetimerne kan også bruges til specialundervisning, f.eks. af elever med særlige vanskeligheder i skriftlig eller mundtlig fremstilling.

To lokaler, to lærere, ca. 50 elever.

Ideen er her at to dansk lærere samarbejder om undervisningen af to klasser. Skemalæggeren sørger for at deres dansk-timer én eller flere gange om ugen placeres i samme lektion, evt. i to tilstødende lokaler. Der er nu for det første mulighed for at bytte klasser i enkelte eller flere sammenhængende timer; allerede derved vil man opnå at stoffet bliver løsgjort fra lærerens person og pædagogiske vaner. Man kan også arbejde sammen på ét program så at de to klasser afvekslende har gruppearbejde med den ene lærer og klassesamtaler eller modelgennemgange hos den anden; og man kan sideløbende afvikle to kontrasterende programmer (f.eks. åndshistoriske, æstetiske, metodiske modsætninger) så at de to sider af en sag pædagogisk knyttes til de to læreres personer; endelig er det muligt at eksperimentere med omstrukturering af de to

klasser f.eks. for at blande matematikere og sproglige, for at skille de meget talende fra de meget tavse o.lign.

Hvis lokaleforholdene tillader, er der flere andre muligheder: Den ene lærer kan organisere gruppearbejde med 40 elever, mens den anden arrangerer rundbordsamtaler med de sidste 10; alle elever kan samles til diskussion eller foredrag med to lærere.

De fleste af de her skitserede programmer kan for øvrigt udnyttes af en pædagogikumvejleder og en lærerkandidat.

C) Tværfagligt samarbejde.

Dansk har oplagte muligheder for tværfagligt samarbejde med *nært beslægtede fag* som historie, samfundsfag, religion, oldtidskundskab (idéhistoriske, kulturhistoriske, litterære emner) og musik og formning (kulturhistoriske, æstetiske emner).

Vanskeligere er samarbejdet med de *fjernt beslægtede fag*, bl.a. fordi det ofte kræver et betydeligt ekstraarbejde af de implicerede lærere. Dansk kan mødes med fysik omkring arbejdet med en periode, f.eks. renæssancen, og på fælles idéhistorisk grundlag anlægge naturvidenskabelige og litterære synspunkter på emnet. Mere jævnbyrdigt bliver samarbejdet hvis man sætter ind på nogle erkendelsesteoretiske nøglebegreber, f.eks. objektivitet, kausalitet, tid, model.

I samarbejdet må de forskellige fag gensidigt støtte hinanden og f.eks. belyse de samme problemer under forskellig synsvinkel og med bibeholdelse af de træk der konstituerer de enkelte fag. Der må derfor advares mod en form for samarbejde hvor dansk kommer til at tjene de øvrige fag. Det vil f.eks. være urimeligt at gennemgå Jeppe på Bjerget alene som illustration af bondens vilkår i begyndelsen af 1700-tallet fordi historie netop er i færd med at behandle dette emne. Derved bliver der tale om en stærk forenkling og komedien svigtes som kunstværk.

Med hensyn til de ydre rammer kan man skelne mellem den forholdsvis simple *synkronisering* af stofbehandlingen (i samme uge læses en historisk folkevises og kildetekst og en episk kunstværk)

og den mere komplicerede men ikke mindre frugtbare *integrering* af undervisningen der forudsætter at de medvirkende faglærere er samtidig til stede i timerne. I praksis kan det arrangeres på den måde at f.eks. en samarbejdende dansk- og historielærer har timer med den samme klasse i to på hinanden følgende lektioner, og fri i den lektion der tilhører nabo-faget. Der bliver derved muligheder for dobbelttimer med skiftevis den ene og den anden faglærer samt for fællesforedrag og fællesdiskussioner.

Eksempel på samarbejde mellem to fag (dansk og tysk):

Ekspressionismen

Dansk: *Tom Kristensen* (f.eks. Rio de Janeiro. Ito-kih!, Det blomstrende Slagsmaal, Landet Atlantis; Morgen, Middag, Aften, Drogen med Æblet. Desuden Brudstykker af Livets Arabesk).

Emil Bønnelycke. Aarhundredet eller eksempler i Vindrosen 13.1.

Pär Lagerkvist: Ångest, ångest är min arvedel, Lyft dig på blodiga vingar, Et par småtekster fra Onda sagor.

Desuden kan man læse et par digte af Broby Johansen (Blod) eller Harald Landt Momberg.

Kritik: Tom Kristensen: Den unge Lyrik og dens Krise.

Tysk: *Georg Trakl*: Der Gewitterabend, Verfall, Im Winter, Das Gewitter, Grodek.

Benn: Novellen Gehirne samt et par digte.

Brecht: Scene fra Baal, Legende vom toten Soldaten.

Evt. digte af Werfel, Stramm eller Heym.

Samarbejdet kan udvides til engelsk hvor man kan læse tekster af de unge døde, specielt Wilfred Owen, til formning, f.eks. kunstnerne omkring Der blaue Reiter, til historie: tiden omkring første verdenskrig.

6. A. Undervisningen i ikke-fiktive tekster skal medvirke til at skærpe elevernes bevidsthed over for sproget og dets rolle i det sociale samspil. Den skal bidrage til at give dem større sproglig erfaring gennem møder med mange slags sprogbrug; den skal øge deres muligheder for sproglig aktivitet, produktiv såvel som receptiv, mundtlig såvel som skriftlig.

Eleverne skal bringes til at forstå at sprogbrug er regelbunden og målrettet social handling, dvs. at sproget er et vigtigt middel til kontakt, til information og meningstilkendegivelse, til skjult eller åbenbar påvirkning, til selvrealisation, til underholdning etc. Og de skal lære at se at ingen tekst kan udfolde én af disse

handlemåder eller funktioner alene. Den klart informerende tekst er også kontaktsøgende og påvirkende, den foreskrevne og dirigerende tekst er også informerende og selvrealiserende, den underholdende er også oplysende, selvfølgelig og påvirkende osv.

Når bekendtgørelsen omtaler f.eks. informative tekster, menes der følgende blot tekstarter hvor det oplysende dominerer, hvor meddelelsen er anonymt sagfremstillende og ikke præget af ladede ord og udtryk. Også den slags tekster meddelelser noget om ophavsmanden og hans indstilling, og de påvirker gennem stofselektion, sværhedsgrad osv.

At kunne gøre den slags erfaring om sprogbrug forudsætter at eleverne bliver sig bevidst hvilke faktorer der indgår når en tekst produceres (tid, sted og andre ydre omstændigheder); mediets karakter; afsenderens sproglige muligheder; hans hensigt og holdning, baggrund og viden; hans forestillinger om sig selv og adressaten, og hvilke faktorer der indgår i forståelsesprocessen (som ovenfor, nu blot på modtagerside).

De skal derfor lære at gøre rede for deres egen og andres forståelse gennem beskrivelse, analyse og karakteristik af sprogbugen i mange forskellige tekster, dvs. de skal lære at give fyldestgørende svar på spørgsmål som disse: *hvem siger hvad til hvem? hvordan? og hvorfor? gennem hvilket medium/kanal? i hvilken situation? og med hvilken virkning?* Udgangspunktet for disse svar er den egentlige tekstlæsning, og til denne vil det være naturligt efterhånden som der bliver behov for det at indføre de relevante analyse-redskaber eller begreber. Allerede i begyndelsen af 1. g. vil eleverne sandsynligvis have behov for at kende nogle navne på forskellige faktorer der indgår i meddelelsesituationen (afsender, adressat, modtager, sagforhold, medium, kanal) og som eventuelt kan belyses ved hjælp af Karl Bühlers model (se f.eks. Kritik 18). I forbindelse hermed kan de få brug for nogle centrale begreber som f.eks. selektion, perspektiv, filter, synonymitet, denotation og konnotation, abstrakt og konkret, analytisk og syntetisk. Blandt de begreber det kan være nyttigt at indføre

undervejs er også nogle grammatiske, men det er ikke tanken at eleverne skal undervises i den traditionelle skolegrammatik.

De nævnte spørgsmål peger ikke blot ind mod teksten, men også ud over den mod psykologiske, sociologiske og tekniske forhold. I dette perspektiv betyder teksten som enkeltfænomen mindre. Det afgørende er den type/kategori/tekstart den tilhører – uanset dens individuelle variationer. Eleverne bør bringes til at se og beskrive hvorledes de forskellige teksttypers funktionelle karakter afspejler sig i opsætning, i komposition og fremstillingsform, i sætningsbygning og i valg af ord og udtryk.

Med udgangspunkt i typebegrebet undersøges og diskuteres problemet sprogbrug og samfund: hvilke formål er de forskellige teksttyper skabt til? tjener de stadig disse formål? hvad kan de og hvad kan de ikke? hvem har glæde af dem? hvordan reageres der over for dem? hvilke ideologier og sociale holdninger implicerer de? hvordan svarer deres bagvedliggende normer og værdier til nutidige samfundsmæssige opfattelser? hvad sker hvis (når) dominerende teksttyper ændres? opstår der nye typer og hvorfor (ikke)?

B. Følgende emneområder kan naturligt inddrages i undervisningen:

1. *Interaktionsformer.* Væsentligt er det her at skelne mellem *énvejskommunikation* (f.eks. TV-avisen) og *tovejskommunikation* (f.eks. samtale, diskussion, polemik). Det vil være rimeligt at den ikke-sproglige side af kommunikationen (mimik, gestus) og betydningen af *redundans* påvises.

Som det vil ses er det ikke tanken at bekendtgørelsens tekstbegreb kun skal omfatte trykte ting. Ved tekst forstås ganske enkelt enhver sproglig ytring/helhed af en vis selvstændighed hvad enten den er mundtlig eller skriftlig, skrevet eller trykt, færdigproduceret eller under dannelsen. Hvad der i det ene tilfælde kan opfattes som tekst kan i det næste opfattes som en del af en tekst (et *citata contra* den helhed det indgår i/replik *contra* hel

samtale/artikel contra hele avisen/ en lovparagraf contra hele loven/ osv.).

2. *Sprogsjærer*, f.eks. juridisk sprog, politikersprog, reklamesprog, religiøst sprog og gruppesprog. Det vil være naturligt under dette område at behandle sprog-rigtighedsproblemet anskuet som konflikter mellem gruppesprog.

3. *Genrer* er af meget forskellig art, omfang, udbredelse etc. hvad der hænger sammen med at de opstår efterhånden som der er brug for dem. Nogle genrer (f.eks. privatbrev, dagbog, ansøgninger) har en enkelt eller ganske få modtagere, andre henvender sig til en større eller mindre defineret gruppe (f.eks. videnskabelige afhandlinger, annoncer i fagblade) og atter andre til så mange at modtageren bliver anonym (leksikonartikel) eller bør være det (lovtekster). Nogle genrer forsøger især at påvirke adressatens bevidsthedsretning ved (virkelig eller foregiven) intellektuel saglighed. De kan karakteriseres ved at være (eller foregive at være) logisk ræsonnerende, redeligt argumenterende, sagligt beskrivende eller definerende etc. Andre genrer påvirker især modtageren følelsesmæssigt (f.eks. agitation, propaganda, privatbreve, lyrik). Det stof der behandles (sport, økonomi, den mondæne verden, motor etc.) vil have indflydelse på tekstens udformning og holdning hvorved der skabes delgenrer.

I det hele taget må man under arbejdet med genrer hele tiden være opmærksom på at den individuelle udfoldelse af genrer er bundet til sag og situation og at genrevalget afhænger af formålet. Afsenderen kan spille på genren og modtageren er i stand til at registrere og tolke den med stor sikkerhed (man vil f.eks. kun sjældent fejlfortolke en nekrolog som en biografisk skildring).

Der skal her ved læsningen af tekster lægges vægt på at opøve elevernes kritiske sans. I en given sammenhæng kan man naturligvis lægge vægten på at benytte de ikke-fiktive tekster til belysning af idéhistorie, kulturhistorie, religiøse, sociale, politiske, økonomiske forhold, f.eks. i forbindelse med periodelæsning. Man bør i den forbindelse være opmærksom på at det ikke er muligt at drage et skarpt skel

mellem sagprosa-genrer og skønlitterære genrer. Som overgangsområder kan f.eks. essay, causeri, visse former for litterær kritik, dokumentarroman og Human Intereststof (f.eks. ugebladenes billedreportager fra kendte personers hjem, interviews med sportshelte, adelige personer, skuespillerinder osv.).

Den praktiske fremgangsmåde ved en analyse af teksterne kan f.eks. være følgende:

1. Bestemmelse af emne.
2. Forfatterens ordning af stoffet (kronologisk, fra helhed til del, fra abstrakt til konkret, fra generelt til specielt, fra postulat til argumentation eller eksemplifikation etc., etc.).
3. Meddelelsessituationen (énvejs- eller tovejskommunikation, hvilket medium eller hvilken kanal, relationen mellem afsender og adressat/modtager (f.eks. sælger/køber, overordnet/underordnet, fagmand/lægmand, institution/borger, politiker/vælger, voksen/barn, venskab – ægteskab – kollegialitet osv.). Den sociale situation (konflikt, forhandling, politisk eller religiøst fællesskab)).
4. Sprog. (Den bestemte sociale situation, sociale gruppe, geografiske region og epoke som sproget tilhører).
5. Genre. (F. eks. officiel bekendtgørelse, skiltning, leder, reportage, bøn, foredrag, interview).
6. Relationen afsender/emne. Hvilken kompetence har afsenderen? Er selektionen ensidig? Perspektiv, aspekt, engagement.
7. Relationen afsender/adressat. Hvilke forestillinger har afsenderen om adressaten? Åben/lukket, bred/snæver, læselighed. Påvirkning af adressatens holdning: argumentation, overtalelsesstrategi. Hvilke mere eller mindre skjulte mål (økonomiske, politiske, religiøse, moralske) findes?

Der må advares imod at arbejdet med teksterne fører ind i en perspektivløs fremdragen af f.eks. alle deres sproglige elementer.

C. Arbejdet med kommunikation bør i overvejende grad være elevstyret og problemcentrert. Det er vigtigt at eleverne

oplever stoffet som noget der er en uadskillelig del af deres hverdag (selv om man naturligvis bør gøre opmærksom på at f.eks. læsning af avisgenrer og turistbrochurer i klassen er en kunstig situation). Man kan derfor have udbytte af at lade en ikke uvæsentlig del af arbejdet foregå i »marken«. Man kan give småopgaver af følgende art: Hvordan er de skilte og plakater formuleret I ser i byen? Lav en række interviews med forskellige personer om samme emne. Undersøg i 4-5 supermarkeder hvilke nydannelser af ord der forekommer og overvej hvorfor de benyttes. Lav et spørgeskema der belyser andre elevers holdning til et bestemt fænomen; hvilke problemer opstod under formuleringen? (Her er muligheder for samarbejde med historie/samfundsfag). Man kan prøve at anvende en række ord i forskellige situationer, på forskellige steder og over for forskellige mennesker for at studere hvilke reaktioner det vækker og derved komme ind i en diskussion om sprogrigtighedsproblematikken.

Det vil oftest være naturligt at anvende kollektive arbejdsformer; eleverne kan da lave små rapporter til de øvrige elever. Klassens opslagstavle kan anvendes til skriftlig polemik; elever kan gruppevis redigere skolebladet i 3 måneder og i forbindelse dermed invitere eller opsøge en journalist eller TV-reporter for at spørge dem ud om deres forhold til sproget. Eleverne kan skrive resumeer af det stof de netop arbejder med, og det kan anbefales eller frarådes at skolebiblioteket anskaffer en bestemt bog.

Det materiale der anvendes i undervisningen kan fremskaffes af eleverne selv og af læreren således at klassen eller den enkelte elev laver sin egen tekstantologi. Teksterne kan være enkelttekster, men mere udbytte giver det normalt at konfrontere to eller flere tekster. Teksterne kan samles i serier (debatter, reklamekampagner) eller om et tema (København i leksikonartikel, turistbrochure, essay, byplanlægningsartikel etc.; hvoraf kommer forskellene?). Særlig interessant kan det være at konfrontere tekster der viser forskellige former for popularisering og som er af forskellig populariseringsgrad.

Stof fra forskellige aviser er det let at

få fat i til belysning af genrer, holdning (leder, reportager etc. om samme emne fra aviser med forskellig politisk holdning). Man kan også arbejde med en avis som helhed: hvilket stof finder man i den, hvordan er det fordelt, hvordan sættes det op osv.?

Det er vigtigt at der også er variation i fremlæggelse af stoffet idet man specielt bør være opmærksom på den mundtlige fremstilling, evt. ved at lade klassen diskutere den.

To grupper der har haft samme opgave, kan diskutere deres løsninger indbyrdes, eller en gruppe kan optræde som vejledere der skal hjælpe de øvrige elever til at ræsonnere over det problem gruppen selv har behandlet. Andre måder hvorpå eleverne kan gøres bevidste over for fremlæggelsesproblematikken: En elev kan indtale et radioforedrag på bånd. Hvilke muligheder kan han ikke gøre brug af længere, hvad må han gøre i stedet? En elev kan give et oplæg til en diskussion eller han kan anvende bånd, plancher og overheadprojektor.

Det er væsentligt at arbejdet med skriftlig fremstilling integreres i sagprosalæsningen (jvf. eksempler ovenfor). Specielt skal her peges på genretransponering der kan have betydning ved at eleverne får aktualiseret og konkretiseret de forskellige problemstillinger. Man skal dog være opmærksom på at det kun har værdi hvis man kritisk arbejder med de genrer der benyttes. Der må ikke blive tale om automatisk indøvelse af bestemte mønstre.

7. Undervisningen i svensk og norsk adskiller sig principielt ikke fra den øvrige undervisning og kan uden vanskeligheder integreres i fagets forskellige områder (periode, litteratur efter 1800, motiv, genre, idéhistorisk læsning, trivallitteratur etc.). Som ved læsningen af ikke-fiktiv litteratur kan man beskrive, analysere og karakterisere sprogbrugen i forskellige tekster. Herved kommer man naturligt ind på en række forhold hvor svensk og norsk adskiller sig fra dansk, f.eks. med hensyn til ordforråd, morfologi og syntaks. I forbindelse med benyttelse af gramfon, bånd, radio- og TV-udsendelser, f.eks. af teater og film, kan man påvise karakteri-

stiske fonetiske forskelle. Ved iagttagelser i det talte og skrevne sprog kan man således opøve elevernes evne til at forstå svensk og norsk uden større vanskelighed.

Det kræves ikke at der gives en systematisk indføring i de vigtigste afvigelser fra dansk, men det vil være hensigtsmæssigt at læreren i begyndelsen af l. g. giver eleverne en kort oversigt (evt. støttet af et duplikat) over de vigtigste grammatiske afvigelser (f.eks. neutrumsordenes bøjning, supinum, ordstillingsforhold) og sproghistoriske fænomener (bevarede klusiler, monoftongering, bevarede infortisvokaler). Denne oversigt kan eleverne benytte ved hjemmeforberedelse og selvstændig læsning af svenske og norske tekster.

Det vil være rimeligt at orientere eleverne om sprogforholdene i Norge.

Undervisning om film og TV.

8. I bekendtgørelsen om undervisningen i dansk anføres det under omtalen af, hvad undervisningen i tekrtlæsning kan og skal omfatte, at »andre kommunikationsformer som film og TV kan inddrages i undervisningen«.

Det er i dag en kendsgerning, at en stadig større del af de informationer, som eleverne modtager uden for skolen, tilflyder dem gennem massemedierne film og TV.

Faget dansk har en særlig forpligtelse over for medierne film og TV, idet det må anses for væsentligt at give eleverne en fornemmelse af, at de meddelelser, der gives gennem film og TV, kan »læses« på principielt samme måde som trykte (skrevne) meddelelser.

Ud fra en teoretisk synsvinkel kan det skønnes rimeligt at betragte film og TV som »sprog«. De ligner således andre sprog ved deres kommunikationsmæssige funktion og ved, at de enkelte værker udtrykker sig på grundlag af et sæt af generelle »sproglige« love eller konventioner, som fordres bevidst eller ubevidst kendt af tilskueren, for at meddelelsen overhovedet kan opfattes.

Film og TV adskiller sig fra andre sprog ved den psykologiske virkning, de – både i oplevelsesøjeblikket og på længere sigt – øver på tilskueren.

Film og TV beslaglægger (i mere eller mindre total grad) to af modtagerens sanser på én gang (syns- og høresans). Desuden gives meddelelserne i en stadig flydende strøm, som ikke vilkårligt kan standses af tilskueren. Disse faktorer er medvirkende til at skabe en passiv (en ikke-analytisk/kritisk betonet) holdning hos tilskueren – over for medierne selv og over for indholdet af og tendensen i de meddelelser, der gives.

Det er endvidere karakteristisk for film- og TV-sproget, at enkeltledene i det (billederne, lyden, bevægelsen) på samme tid er »virkelighed« (de »ligner« noget fra virkeligheden) og er »tegn« (de »betyder« noget i kraft af den måde, de er fremstillet på, og den sammenhæng, de vises i). Dette »virkelighedspræg« medfører, at tilskueren ofte alene nøjes med at opfatte film- og TV-meddelelser på det naturalistiske plan og ikke anskuer dem som sproglige meddelelser.

Formål:

Formålet med en undervisning om film og TV som led i danskundervisningen må være

- at give eleverne en aktiv og analytisk (kritisk) betonet holdning til film og TV som massemeddelelse og kunst,
- at udvikle elevernes sans – intellektuelt såvel som emotionelt – for disse medier,
- at give eleverne kundskaber om de grundlæggende love, der gælder for film- og TV-sproget.

Undervisningsområder og metoder:

A. Iagttagelse og analyse:

Forudsætningen for at kunne nå frem til at indtage en aktiv og analyserende holdning til et filmværk er, at man har et kendskab til de filmiske udtryksmidler.

Undervisningen kan tage sit udgangspunkt i en undersøgelse af, *hvad* billedsiden og lydsiden i en film indeholder (hvad man ser og hvad man hører).

Denne undersøgelse udvides til også at omfatte en registrering af, *hvordan* billedsiden og lydsiden fremstår (hvilket udsnit viser billedet, i hvilken vinkel og med hvilken kameraafstand er det optaget, hvilke bevægelser er der i billedet – er ly-

den kraftig eller svag (er der evt. tavs-
hed), høres der én eller flere lyde på sam-
me tid, hører lyden naturligt hjemme i
det billede, der samtidig vises.?

Endvidere foretages der en undersøgelse
af den rækkefølge, billederne kommer
i, og en undersøgelse af, hvilke lyde der
kommer sammen med hvilke billeder.

Endelig må der – som noget absolut
væsentligt – foretages en undersøgelse af,
hvorfor filmen er lavet, som den er (men-
ningen med filmen, dens tema/idé, således
som denne fremstår gennem filmens
form).

En sådan *filmiagttagelse* kan videre-
føres i en egentlig analyse, der kan om-
fatte:

Kompositions-analyse (der kan vise,
hvilken rolle den orden, enkeltmeddelel-
serne kommer i, spiller for indholdet af/
meningen med totalmeddelelsen).

Struktur-analyse (nærlæsning) (der kan
vise, hvorledes enkeltled får tillagt særlig
betydning (associationsområde, metafor-
funktion, symboladning) gennem place-
ringen i sammenhængen).

Plan-analyse (der især kan vise, hvilken
betydning handlingen (forløbet) har for
filmens samlede indhold).

Mediekritisk analyse (der kan vise,
hvorledes filmen gennem sit valg af bil-
led- og lydmateriale og sin måde at frem-
stille emnet på fremmer bestemte opfattel-
sesmåder og hæmmer andre).

Ved enhver undervisning i filmiagt-
tagelse og filmanalyse er det væsentligt at
fastholde, at en film udgør en kontekst,
hvor enhver detalje, der iagttages, skal
anskues i forhold til helheden.

Undervisning i filmiagttagelse og film-
analyse kan tendere mod at blive noget
særdeles omfattende. Det er derfor væ-
sentligt bevidst at begrænse den og at gøre
den så konkret som muligt. En tilsynela-
dende overfladisk undersøgelse på én el-
ler to film har ofte bedre effekt end en
bredt anlagt og teoretisk betonet under-
visning.

Eksempler (på film egnet til denne undervisnings-
form – de nævnte film kan alle lejes gennem
Statens Filmcentral).

MÄNNISKOR I STAD (Sverige 1947) – en epi-
sodisk opbygget film, der vil fortælle noget om
at være menneske i en stor by – egner sig til
kompositions-analyse.

STORBRITANNIENS STEMME (England 1942)
– en filmisk »symfoni« af lyde og billeder, der
vil vise Englands beredskabsholdning i krigens
svære tid – egner sig til strukturanalyse.

KAMMERSPILET (Danmark 1965) – en lille spille-
film om en ægteskabelig situation – egner sig til
plananalyse.

PLAY-BOY (USA 1962) – et portræt af manden
bag play-boy-kulturen – egner sig til en mediekri-
tisk analyse.

Hjælpe midler:

De nævnte film er kun et lille udpluk
af de mange film, der kan anvendes i
denne undervisning.

Yderligere vejledning om egnede film
kan fås gennem pjecen »50 film til film-
undervisningen« (Statens Filmcentral
1969 – kan rekvireres gratis).

B. Tekster og film:

En filmundervisning af overskueligt
omfang og med relevans for den centrale
læsning af tekster kan skabes gennem at
sidestille litterære tekster og film.

Undervisningen kan gennemføres som
en sammenligning mellem en tekst og fil-
matiseringen af den.

Denne undervisning – der forudsætter
et minimum af analytisk kunnen (bl.a. for
ikke at forfalde til at blive en ensidig kri-
tik af de foreliggende filmatiseringer) –
kan tjene til at demonstrere, hvilke pro-
blemer der opstår, når et værk (en med-
delelse) skal overføres fra ét medium til
et andet. Endvidere kan det vises, hvorle-
des film bærer sig ad med at udtrykke
det abstrakte gennem det konkrete. En-
delig kan det vises, hvorledes filmisk be-
skrivelse og handling fungerer i forhold
til sproglig beskrivelse og handling. Der
vil her være god lejlighed til at arbejde
nærmere med problemerne om filmens
»virkelighedspræg« – en påvisning af, at
den naturalistiske opfattelse af billedet ik-
ke er tilstrækkelig for forståelsen af fil-
men.

EKSEMPLER: (alle film kan lejes gennem Sta-
tens Filmcentral).

DE NÆDE FÆRGEN (Danmark 1948, instr.:
Carl Th. Dreyer) – filmen er bygget over Johs.
V. Jensens myte »Næde de færger?«

DITTE MENNESKEBARN (Danmark 1946) – det
foreliggende er et citat af hele filmen, som byg-
ger på Martin Andersen Nexø's roman. SFC har
udgivet en pjec til denne film, der rummer en

indledning, det pågældende udsnit af romanen og drejebogen (manuskriptet) til filmcitaten. Disse to film vil egne sig bedst til en undervisning på et tidligt stadium (første del af 1. g.).

DE FORSVUNDNE BREVE (Danmark 1967) – filmen bygger på Villy Sørensens novelle af samme navn.

SIGNALET (Danmark 1966) – filmen bygger på Anders Bodelsens novelle af samme navn.

Undervisningen kan også gennemføres som en gennemløbende parallellisering mellem litteratur og film.

Begreber som litterær komposition og filmisk komposition kan anskues i forhold til hinanden.

Den dramatiske situation i dramaet, fortællingen (roman, novelle) og filmen kan sammenlignes – ikke mindst med henblik på, hvilken rolle fortæller og fortællersynsvinkel spiller, og hvorledes den manifesteres.

Det lyriske element i litteratur og film kan sammenlignes.

EKSEMPLER (alle film kan lejes gennem Statens Filmcentral:

CASSIMIR OG ISABELLA (Danmark 1967), instr.: Thomas Kragh.

INTERVAL (Danmark 1965), instr.: Ole Roos.

OM 10 MINUTTER (Danmark 1966), instr.: Hans Engberg.

TI SLIPS OG ET HJERTE (Danmark 1966), instr.: Henning Ørnbak.

Disse film kan anvendes ved sammenligninger omkring komposition og dramatisk situation. De er desuden velegnede som selvstændige fortolknings-emner.

DANSKE BILLEDER (Danmark 1970) – en ny dansk turistfilm, der er bygget op omkring et digt af Klaus Rifbjerg, som selv læser dette på filmens lydside.

EKKO AF NOGENS STEMME (Danmark 1969) – en eksperimenterende film af maleren Søren Hansen, hvor den filmiske teknik bruges til at udtrykke det lyriske.

GLAS – HOLLAND (Holland 1958) – filmen kan vise, hvorledes følelser som sympati og antipati kan skildres gennem farver og lyde.

SEINEN MØDER PARIS (Frankrig 1957) – en poetisk film om Seinen, der bygger på et digt af Jacques Prévert. Digtet læses (i dansk oversættelse) på filmens lydside.

C. Et filmkunstværk:

Det er muligt at anlægge et udbyttegivende og omfangsmæssigt rimeligt arbejde omkring én film.

Fortolkningen af filmen må da nok være det centrale. Den praktiske arbejds-

måde vil være anderledes end ved den litterære analyse, idet der med korte mellemrum (et par timer eller 1 dag) skal åbnes mulighed for at se filmen 2 eller tre gange.

Arbejdet behøver ikke absolut at knytte sig til et repertoire, som vises i biograf eller TV, idet der findes et stort antal lødige spillefilm tilgængelige i 16 mm kopier (nærmere oplysning om udlejere kan fås gennem SFC).

I en række tilfælde er det muligt at udvide arbejdet til også at omfatte det manuskript, der ligger til grund for filmen. Endelig kan det være givende også at lade undervisningen omfatte en undersøgelse af den kritik, som filmen blev modtaget med ved sin danske premiere (Det danske Filmmuseum kan være behjælpelig med fremskaffelse af materiale).

D. Undervisning om TV:

Film og TV er på mange måder parallelle medier. I adskillige tilfælde vil det – ud over en teknisk kvalitetsafvigelse – ikke være muligt at pege på forskelle mellem det fotografiske billede (film) og det elektroniske (TV).

De afgørende forskelle mellem film og TV (forskelle, der gør, at TV bør vies en særlig interesse i undervisningen og ikke kan betragtes som behandlet i og med en undervisning om film) ligger i det formål (den funktion) TV har, den stoflige mængde og bredde, der er karakteristisk for TV, den spredningseffekt, som TV har, den selektive virksomhed, som TV udøver,

den produktions- og forældelsehastighed, som er speciel for TV, den motivations- og koncentrationsgrad, som seeren kan mobilisere over for TV.

Dersom TV alene anvendes som leverandør af værker (TV-spil, spillefilm i TV), vil den rimeligste undervisningsform nok være den værkfortolkende (som den under C antydede) – idet der for TV-teatret kan gøres en række interessante iagttagelser (fremgangsmåder ved opsætning af scenedramatik, ved dramatisering af episke værker, ved opsætning af værker produceret direkte for TV-teatret).

En egentlig undervisning om TV kan

samles om de arter af udsendelser, som er typiske for TV som monopoliseret medium, og som bedst kan belyse, hvad de ovenfor nævnte TV-karakteristika indebærer. Velegnede udsendelsestyper er

TV-avisen

dokumentations-udsendelsen (f.eks. »Horrisont«)

den aktuelle debat (f.eks. »Tema« og »I dag – fredag«)

den satiriske underholdning (f.eks. »Hov-Hov«, »Mosebryg«)

Børne- og ungdoms-TV
Skole-TV

Undervisningen kan i første række have en mediekritisk hensigt, idet der på baggrund af det konkrete stof (udsendelsen) gøres iagttagelser over *selektionsprincipper* (hvilket stof bringes frem, hvilke udsnit af en begivenhedsrække bringes på skærmen?), *redigeringsprincipper* (i hvilken orden/med hvilken prioritering fremføres stoffet, er der separat-opsætning eller rubrikker?) og *illustrationsprincipper* (hvilken indbyrdes sammenhæng er der mellem lydsidens og billedsidens meddelelser?).

Iagttagelserne må videreføres i en debat om, hvilken betydning disse principper har for seerens opfattelse af det udsendte.

Med baggrund i en række TV-aftener, hvor alle har set alt, kan der foretages en analyse og debat af *kvantitet* og *kvalitet* (hvilke stofgrupper har den største sendetid, hvilke værdinormer skal udsendelserne måles efter?)

Over en kortere eller længere periode kan der dyrkes studier i dagbladenes TV-anmeldelser.

Det afgørende ved en undervisning om TV må være, at der skabes grundlag for en forståelse af, at TV ikke bare er noget, der modtages – men er noget, der i høj grad bør gøres til genstand for en eller anden form for behandling.

9. Triviallitteraturens store oplagstal og dens sociale spredning bevirker at eleverne til stadighed træffer på den i deres omgivelser. Det er derfor af betydning at de gennem en erkendelse af nogle af dens karakteristiske træk når frem til en op-

fattelse af dens sociale funktion: hvilken virkning har det at den meddeler sig på den iagttagne måde, hvilke(n) læserkreds(e) henvender den sig til, hvordan læses den og hvorfor læses den?

Ved tekstlæsningen kan man arbejde med en karakteristik af sproget, herunder specielt dets læselighed, med fremstillingsformen (signalpræget, dvs. at bestemte sproglige forhold i teksten automatisk udløser bestemte forestillinger der allerede findes hos læseren) og med fortællingsstrukturen, i fiktiv litteratur f.eks. den der fører frem til happy ending eller den der ender i sentimental tragedie. Herfra føres man over i en analyse af teksternes emner, deres verdensbillede og deres ideologi. Man kan f.eks. undersøge hvilke sociale grupper der foretrækkes, hvordan kønsrollemønstret er etc.

Som indledning til arbejdet med triviallitteratur kan læreren give en kort baggrundsorientering om hvilke forskellige slags triviallitteraturer der findes, hvordan de produceres og distribueres og hvem der læser dem.

Arbejdet med teksterne kan føre ind i en diskussion af litterære og sociale vurderingsproblemer: Er triviallitteraturen god i kunslitterær forstand og hvorfor er den (ikke) det? Er det overhovedet rimeligt at anlægge en sådan vurdering? (Er det godt at der findes en triviallitteratur, og hvilken funktion har den?)

Som eksempler på hvad der kan arbejdes med i forbindelse med triviallitteratur kan nævnes:

1. Børne- og ungdomslitteratur.

2. *Ugeblade* der udgør et meget centralt område af triviallitteraturen. Det enkelte blad kan læses som en helhed af fiktive og ikke-fiktive tekster (og billeder) med henblik på at vise samspillet mellem dem. f.eks. hvorledes de samme myter optræder i novellen og i det mondæne referat.

En anden mulighed er at man uddrager en enkelt genre og belyser denne med et større tekstgrundlag.

3. *Tegneserier* er en mere speciel genre, men det kan have værdi at arbejde med den fordi den forener sproglige, beretten-

de og visuelle elementer. Undervisningen kan derved lægges op til film/TV-undervisning.

4. *Genresammenstilling* på tværs af kvalitetsgrænser. Man kan f.eks. sammenligne en pocket-krimi, en »seriøs« kriminalroman (Sarvig), en prætentjøs (Helle Stangerup, Anders Bodelsen) og eksperimentelle stykker af f.eks. Sv. Åge Madsen. En sådan fremstilling vil i kraft af genrefællesskab kunne føre ind i en diskussion såvel af forholdet mellem den ydre fremtoning (distributionsform, erklærede hensigt etc.) og dens tekstlige karakteristik (f.eks. læseligheden) som af den litterære vurdering. Til belysning heraf kan man også anvende en tekst der findes i to udgaver: en bogudgave og en udgave bearbejdet til et ugeblad (f.eks. Bodelsen: Frysepunktet).

Man kan også have udbytte af at sammenligne f.eks. centrallyrisk tekst med en schlager og en beattetekst, især hvis der består et motivfællesskab.

5. *Ældre triviallitteratur* kan indgå som led i belysningen af den ældre litteratur. Specielt i forbindelse med periodelæsningen kan det anbefales at inddrage samtidig triviallitteratur i det omfang det kan lade sig gøre at fremskaffe passende tekster. Til belysning af triviallitteraturens karakteristika og funktion er det dog næppe hensigtsmæssigt at benytte ældre triviallitteratur alene.

10. I Tekstlæsningens områder og deres integration.

1. Ved læsning af fiktiv litteratur må det ligesom for de øvrige områder af faget være et hovedsynspunkt at den enkelte lærer og den enkelte klasse skal stilles så frit som muligt. Der findes derfor ikke krav om at der skal læses et bestemt antal sider og større værker eller om at bestemte perioder og forfattere skal være repræsenteret.

Der er i bekendtgørelsen for dansk i stedet opstillet en række kvalitative krav der peger på en række områder som tekstlæsningen skal falde inden for. Disse fordringer bidrager altså til at konstituere fagets enhed, og samtidig peger de på motiveringer for litteraturlæsningen.

Denne er opdelt i to hovedkategorier som man selv kan afveje nærmere indbyrdes. Den ene bestemmes først og fremmest af et historisk aspekt, den anden af synsvinkler som i snævrere forstand er litterære idet dog ingen af disse gensidigt kan udelukke hinanden.

Den historisk bevidste læsning skal arbejde med tre områder der tillige kommer til at stå for forskellige muligheder inden for historisk forståelse.

Det første område er digtningen fra 1800 til i dag. Hovedvægten skal falde på tidsrummet efter 1920. Dette motive-res med at man ud fra en tættere læsning skal søge at danne sig et sammenhængende billede af vor egen tid, således at elevernes samtids- og selvforståelse øges. For at nå til en egentlig forståelse af mellemkrigstiden og efterkrigstiden er det nødvendigt at konfrontere disse tidsafsnit med den fortid som de forholder sig til. Derfor skal der inddrages tekster fra perioden 1800-1920, således at linier kan drages og faser i et udviklingsforløb tegnes op. Det må understreges at det at tekster fra dette tidsrum læses med henblik på samtidsforståelsen, naturligvis ikke betyder at der så ikke læses andre tekster fra dette tidsrum. De læses blot ud fra andre synspunkter (jfr. nedenfor).

Det andet hovedområde inden for den historiske læsning er behandlingen af en periode før 1920. Her bliver der lejlighed til at fordybe sig i den historiske litteraturlæsnings problematik: forskellige historiesyn, disses betydning for litteraturopfattelsen, hvordan man afgrænser en periode, hvilken rolle litteraturen spiller i en historisk og samfundsmæssig sammenhæng, og hvordan litteraturen er afhængig af en sådan sammenhæng.

Det tredje område består af et mindre antal tekster før 1800. Her er det historiske perspektiv indsnævret således at man kun behandler et enkelt emne, f.eks. en genre eller et tema.

Inden for den anden hovedkategori, der må tillægges lige så væsentlig betydning som den første, er tekstvalget frit. Teksterne kan vælges ud fra æstetiske, eksistentielle eller andre kriterier, og de kan sammenstilles ud fra overordnede be-

greber som motiv, genre, forfatterskab eller synsvinkler, f.eks. idéhistoriske eller litteratursociologiske.

Ved læsningen af de forskellige tekster under begge hovedkategorier bør man have den dobbelthed for øje der ligger i at man på den ene side kan se teksten som *mål* i sig selv, på den anden side som et led i større sammenhænge som kan være såvel rent litterære (motiv, forfatterskab, genre etc.) som mere omfattende (idéhistoriske, kulturhistoriske, politiske, sociale etc.).

2. Læsningen af fiktive tekster bør overalt hvor det er muligt, integreres med fagets øvrige delområder.

Ikke-fiktive tekster kan tjene til belysning af bestemte sammenhænge (sociale, åndshistoriske, idéhistoriske etc.) i forbindelse med næsten alle former for tekstlæsning. Man kan også stille fiktive og ikke-fiktive tekster sammen for at påvise nogle karakteristiske forskelle eller for at vise hvordan f.eks. samme motiv behandles i forskellige fiktive og ikke-fiktive gener.

Arbejdet med skriftlig fremstilling har også en naturlig plads i forbindelse med tekstlæsningen. Den skriftlige litterære fortolkning bør have snæver forbindelse med de fiktive tekster der gennemgås. Grupperarbejde med tekster kan resultere i rapporter. Der kan skrives elevforedrag, artikler eller anmeldelse f.eks. til skolebladet.

Specielt ved den historisk orienterede læsning vil idéhistoriske tekster, både primære og sekundære, kunne anvendes, både som *basis-* og som *perspektivtekster*. I fællesskab kan klassen under arbejdet med romantikken gennemgå afsnittet om »Det uendelig jeg« i »De europæiske ideers historie« og nogle klip fra Ørstedes »Aanden i Naturen«. Der kan laves gruppearbejde over nogle skønlitterære tekster med udgangspunkt i Lise Ettrups artikel: Guldalderudviklingstro-tusindårsrige (Kritik 17). Læser man 1900-1914 som periode vil det være naturligt at inddrage tekster af f.eks. Marx, Darwin og Nietzsche. Under læsningen af tidsrummet 1920-70 vil man kunne finde gode tekster i litterære og andre tidsskrifter som

Klingen, Sirius, Kritisk Revy, Kulturkampen, Heretica, Perspektiv, Vindrosen, »ta« og MAK.

I disse tidsskrifter vil man også kunne finde eksempler på litterærkritik. Let tilgængelige ældre tekster finder man f.eks. i Frederik Nielsens Dansk Litteratur- og Teaterkritik, og Jørgen Elbeks Dansk litterær Kritik. Prøver på nyere dansk litterærkritik findes f.eks. i Søren Schous antologi »60'ernes danske kritik«. Litteraturkritik kan inddrages af flere grunde: for at demonstrere forskellige synspunkter, man kan anlægge på litteratur, for at vise hvordan opfattelsen af en litterært værks kvalitet ikke er noget absolut, men skifter til forskellige tider (jfr. f.eks. folkevisen, Holbergs komedier, Kaj Munk og Nis Petersen) for at føre ind til nogle centrale tanker i et værk eller forfatterskab eller for at give det perspektiv (jfr. Værkserien).

Triviallitteratur kan inddrages for at vise hvorledes en tidsalders ideer kan synke ned i den (f.eks. visse af romantikens ideer) (jfr. Erland Munch-Petersen: Romantisk underholdning). Hvorfor bliver visse værker der oprindeligt er højt vurderede, triviallitteratur? Hvad bevirker at en genre langsomt udmattes for til sidst helt at leve på klicheer (fra folkevisen over skillingsvisen til visse slagere)?

Det er en selvfølge at svensk, norsk og anden fremmedlitteratur kan læses i forbindelse med danske tekster. Dette stof kan tages med for at tjene som baggrundstof for den danske litteratur, men kan lige så vel behandles i forbindelse med periodelæsning, motiggennemgang og genrelæsning, ligesom man kan læse større værker på grund af deres egenverdi. Specielt kan man komme ind på oversættelsesproblemet ved at sammenligne forskellige oversættelser. (Hamlets At-væremonolog i Lembckes, Østerbergs, Johs. V. Jensens og Kaj Munks oversættelser. Sigurd Swanes og Bjørnvijs oversættelser af Baudelaires Ode til Skønheden etc.).

3. Der er rige muligheder for tilrettelæggelse af et progressivt forløb af tekstlæsningen. Som eksempel kan anføres:

I. Indføring i tekstlæsning. Frit tekstvalg.

- II. Sammenstilling af tekster til genrekarakteristik.
- III. Sammenstillinger motivisk, tematisk
 - 1) før 1800
 - 2) frit
- IV. Forfatterskab
 - V. Periode
- VI. 1920-70 med baggrund i 1800-1920.

Ind imellem kan læses frit valgte tekster, ældre og nyere, også større værker. Det understreges kraftigt, at der kun er tale om forslag. Rækkefølgen må afhænge af hvad man vil opnå med læsningen af de forskellige områder. Forfatterskab kan udskiftes med andre muligheder; i stedet for tekster sammensat efter motiv kan man læse nogle tekster ud fra en idéhistorisk synsvinkel; de kan være så vanskeligt tilgængelige, at det vil være naturligt at placere dem sidst i forløbet. Det bør i forbindelse hermed også erindres at integreringen af de ikke-fiktive tekster, triviallitteratur etc. kan få afgørende indflydelse på tilrettelæggelsen.

II Læsningen af fiktive tekster

1. Digterværket rummer i sig selv en dobbelthed, idet det på en gang er sit eget system og udtryk for større sammenhænge. I det møder vi en tilværelsesmodel der er gennemprøvet og fortolket på digtningens specielle betingelser. Det udmønter erfaringer om mennesker, samfund, eksistens, så det fremstår på en gang bundet af og frigjort fra de historiske betingelser. Niels Lyhne eksisterer kun i digterværket men samtidig forholder han sig dog til problemer som ateisme, kvindefrigørelse, kunstopfattelse.

Den psykologiske opfattelse kan ses i sammenhæng med en tidsstrømning etc.

Denne relation til samfundet bevirker, at man kan anlægge forskellige synspunkter på værket. Eleverne bør indføres i to principielt uforenelige opfattelser, den idealistiske og den materialistiske, og det bør betones og demonstreres hvilke konsekvenser det får om man anlægger enten det ene eller det andet synspunkt. (Det betyder naturligvis ikke at læreren ikke selv må forholde sig til de to opfattelser).

2. Døbeltheden medfører også at man kan vælge mellem mange forskellige læsemåder (smlg. Johan Fjord Jensens Den ny kritik): en filologisk-kommenterende, en historisk-biografisk, en nykritisk eller en historisk-samfundsmæssig. Teksten vil oftest være det naturlige udgangspunkt, og man kan vælge at blive i den, men man kan også – og det vil ofte være tilfældet – gå et skridt videre og stille den ind i en sammenhæng som blev afdækket under læsningen.

Man behøver dog ikke altid at læse teksten som kunstværk, man kan evt. læse den umiddelbart som virkelighedsbillede. I hvert fald bør man ved lejlighed konfrontere disse to læsemåder, alene af den grund at det er overordentlig almindeligt at læse et kunstværk alene som et spejl af virkeligheden.

Ved læsningen kan man tage udgangspunkt i en idéhistorisk betragtningsmåde (f.eks. platonismen i forbindelse med en universalromantisk tekst), men i betragtning af den betydelige rolle marxistisk litteraturkritik (se Kurt Aspelin: Marxistiske litteraturanalyser) spiller i dag, må det også være helt naturligt at indføre eleverne i en marxistisk betragtning af kunstværket. Specielt hvad angår den idéhistoriske perspektivering må man være opmærksom på at »ideer« kan være eksplicit og implicit til stede i digterværket, og at disse ideer kan være enten givet med en idéhistorisk tradition eller være udtryk for bærende forestillinger og holdninger i digterens samtid. Digterværket kan derfor vise en brydning mellem tradition og samtid (f.eks. kan man i Bjørnvijs lyrik finde en idéverden der knytter til senromantiske og platoniske traditioner men omfattes af en følelse af modernitet og krise. Hos Malinovski vil man finde en brydning mellem religiøse oplevelsesmønstre og nutidig nihilisme).

3. Til de forskellige læsemåder svarer forskellige arbejdsmuligheder. Man kan lægge vægten på den *umiddelbare* oplevelse, den begejstring eller indlevelse værket appellerer til, eller den uro det måske vækker. I den forbindelse kan påpeges værdien af at læreren eller en elev efter forberedelse læser en tekst op. Der er også

mulighed for at anvende bånd eller gram-mofonplader med oplæsning af forfattere eller skuespillere. Udvalgte scener af dramatiske tekster kan forberedes og opføres, man kan have skuespil på bånd, se dem i tv eller arrangere biograf- eller teaterbesøg.

Over for oplevelsen står *den kritiske holdning*; men ikke nødvendigvis i et modsætningsforhold. Man kan f.eks. indlede og afslutte en kritisk gennemgang af en tekst med oplæsning. Et teaterbesøg kan forberedes og afrundes gennem læsning af udvalgte afsnit af premiere anmeldelserne. Den kritiske holdning har to aspekter: man kan forholde sig kritisk over for teksten, men det kan også tænkes at den giver eleverne en kritisk holdning til den virkelighed de befinder sig i.

En kritisk holdning over for teksten kan føre til en analyse af den, det vil sige en opløsning i dens enkeltelementer idet man vil vise den menneskelige tænkning hvorledes valserne ligger, hvorledes de går, og hvordan det ene følger af det andet. Men den kan også føre til en fortolkning, dvs. en samling af enkeltelementerne under en helhedsbetragtning, en syntese hvor alt det sønderrevne skal forbindes.

Normalt vil der være tale om et trefaset forløb: på basis af én eller flere gennemlæsninger danner man sig en helhedsopfattelse af teksten. Denne fortolkning er bestemmende for analysen sammen med det man evt. vil lade teksten belyse, samtidig med at analysen virker tilbage på tolkningen således at den korrigeres undervejs. Man vil da til sidst kunne nå frem til en endelig (men ikke endegyldig) tolkning. Det er vigtigt at eleverne får øjnene op for at slutresultatet er bestemt af udgangspunktet og at tolkningen derfor er noget relativt, ikke noget absolut.

Man kan arbejde med værket som hvilende i sig selv (Løgnerens indre struktur) eller man kan se det som del af en større sammenhæng. Det kan opfattes som led i forfatterskabet (Løgneren som foreløbigt svar på en krisituation i Martin A. Hansens personlige og litterære udvikling) eller det kan placeres *i forhold til sin samtid* (f.eks. Løgneren som udtryk for den skuffelse og illusionsløshed der afløste jubelen over den genvundne frihed), sin pe-

riode (Løgneren og Hereticanerne) eller i en større historisk sammenhæng (f.eks. Løgneren placeret ind i en linie der udgår fra Grundtvig/Kierkegaard eller set som udtryk for en sen fase i kriseforholdet borger/kunstner). Man kan undersøge et værk ud fra relationen genre og samfund, idet der synes at eksistere en forbindelse; det lukkede drama hos f.eks. Racine, Corneille eller den sene Schiller synes knyttet til et statisk, lukket og overskueligt samfund, det åbne drama hos f.eks. Büchner og Brecht til et åbent, uoverskueligt samfund der er kommet i bevægelse. (Hvorfor blev jeg-romaner som Løgneren almindelige i slutningen af 40'erne og begyndelsen af 50'erne?) Man kan også foretage en undersøgelse alene ud fra genre-mæssige kendetegn (karakteristiske træk ved jeg-romanen, forskellige former som dagbog, brevroman, etc.) eller man kan belyse værket stilhistorisk (det retoriske præg i Løgneren genfindes i samtiden hos Poul la Cour, Bjørnvig, Sarvig etc. Hvorfor mon?) Man kan *konfrontere* et værk med andre kunstværker, enten fordi det direkte har hentet inspiration i dem (Løgneren og En Landsbydegns dagbog eller Falskmøntnerne) eller fordi der består en motivisk eller tematisk sammenhæng. Endelig kan man se værket i et idéhistorisk *perspektiv* (f.eks. Løgneren set i relation til det æstetiske og etiske hos Kierkegaard). Det er væsentligt at man ved *konfrontation* og *perspektivering* søger at nå frem til overordnede synspunkter.

III De enkelte områder

Historisk sammenstillede tekster

A. Tiden 1800-1920 kan inddeles på tværs i overensstemmelse med de velkendte litterære faser (universalromantik, nordisk romantik, romantisme, folkelig romantik, naturalisme etc.), men da disse faser set i forhold til den europæiske virkelighed ofte kan virke problematiske (se Erik Lunding: Biedermeier og romantismen Kritik 7) kan det være en fordel at strukturere stoffet på langs. Herved vil eleverne få mulighed for at opleve historien ikke som noget statisk, men som en bevægelse de selv er med i. Som grund-

struktur vil man kunne operere med følgende trefasede forløb:

- Steffens og Staffeldt introducerer henholdsvis den filosofiske og den poetiske side af romantikken. Det sker ved at de sammenfatter og organiserer en række elementer fra den tyske romantik hvorved de giver den deres personlige præg. I denne fase kunne man evt. også inddrage Sibbern og Ørsted.
- Herfra kan man søge tilbage til ophavsmændene til de elementer Steffens og Staffeldt henter ind: Herder, Goethe, Schiller, Novalis, brødrene Schlegel etc.
- Derefter kan man følge én af to linjer, en dansk eller en europæisk orienteret.

A. Den første vil demonstrere hvad der skete efter at den tyske romantik var blevet kanaliseret og præget af Steffens og Staffeldt. Man vil kunne iagttage en modestrømning der ligger tæt på tysk romantik (Ingemann). Original derimod er f.eks. den poetiske romantik hos Oehlenschläger og eksistensproblematikken hos Grundtvig, Kierkegaard og Paludan-Müller. Det kan føre ind i en diskussion om hvad der karakteriserer den danske romantik i forhold til den europæiske.

B. Den anden linje fører over engelsk og fransk romantisme frem til modernismen der første gang virker ind i dansk litteratur i 90'erne. Den får her sit særlige nationale præg ved at befinde sig i en frontstilling til naturalismen således som den herhjemme er introduceret af Brandes. Anden gang modernismen får indflydelse på dansk litteratur, og nu nok så afgørende, er efter 2. verdenskrig.

Denne struktur kan belyses ud fra idéhistoriske linjer. Som eksempel kan nævnes en række tekster der bevæger sig fra romantisk personlighedsfilosofi over tvivl på jeg'et frem til den moderne identitetsproblematik.

Eksempel 1.

Jeg'et der er forbundet med og forpligtet af idealiteten: Tegnér: Skaldens morgonpsalm, Adam Hommo: refleksionen om sind og gemyt, Kierkegaard: Lilierne paa Marken.

Det isolerede, men trodsige og stolte jeg:

I. P. Jacobsen: Slutningskapitlet af Marie Grubbe.

Pontoppidan: Slutningskapitlet af Lykke-Per.

Stuckenberg: Bekendelse (Men ét, jeg ved, varer livet ud: /min Sjæl i dens spillende, spraglede Skrud./ udelelig hel etc.).

Edith Södergran: Triumf att finnas till.
Jeg'ets konturer opløses.

Pär Lagerkvist: Du finns ej själv.

(Ja, det du djupast i ditt hjärta känt,/ som skänkt dig glädje, som med kval dig bränt,/ det är ditt ...).

Camus: Den fremmede.

Ionesco: Den skaldede sangerinde.

Rifbjerg: Voks. På et andet plan: bytte-rolle-legene i n. j. a. schous tapre hans (egnet i 1. g.).

Per Højholt: 6512.

Depersonaliseringen: Attituderelativisme: konkret poesi og systemdigtning, jfr. Hans Jørgen Nielsen: Nielsen og den hvide verden, især afhandlingerne: Hr. Godot formoder jeg og Spillet's regler. Samme forfatters efterskrift til antologien: eksempler. Vagn Lundbyes antologi: tekster. Citat fra Vagn Lundbyes forord: Mennesket er ikke nogen absolut og udelelig størrelse, ... og i en vis forstand eksisterer det slet ikke ...

Eksempel 2.

Poul Møller: Tanker over menneskets uddødelighed Licentiaten.

H. C. Andersen: Skyggen.

Schack: Phantasterne (f.eks. eksamensscenen).

Ibsen: Peer Gynt og løgnet.

I. P. Jacobsen: Marie Gruppe og Holberg (»som hvem skal jeg genopstå ...«), Niels Lyhne (»et menneske hænger ikke så nøje sammen ...«).

Brev til Brandes (Bredsdorff: Sære fortællere, 2. udgave 207).

Johs. V. Jensen: Einar Elkær.

Tom Kristensen: En anden - Hærværk. (Borberg: Ingen).

Panduro: Fern - Den gale mand.

Hans Jørgen Nielsen (Selvsyn IX 3. 51, parallel til Licentiaten), Nielsen og den hvide verden 101.

Sv. Åge Madsen, Selvsyn X, 3. 54; Tilføjelser, Maskeballet.

På lignende måde kan man arbejde med tekster der belyser vejen fra organismetanken til videnskabstanken. Andre muligheder er synet på den digteriske inspiration fra Ewald til i dag, grundtvigianismens vej fra folkelig bevægelse til politisk bevægelse (fra Grundtvig over Jacob Knudsen til Andersen Nexø), fra dualistisk til monistisk verdensbetragtning (en bevægelse fra troen på en virkelighed uden for rækkevidde der spændes op mod anelser og drøm, frem til en virkelighed der falder inden for snævre grænser).

I stedet for idéhistoriske linjer kan man arbejde med *tematiske*: digtningens syn på kvinden og kærligheden; naturen; døden.

En tredje mulighed er at man vender sig mod nogle væsentlige ændringer der indtræder i det *historiske* forløb og demonstrerer hvilke konsekvenser de får. Som eksempler kan nævnes: fra litterært lukkede cirkler til folkelighed; kunst og borgerskab (fra kunstneren som tjener for den herskende klasse til kunstneren som undtagelsen der netop derved bekræfter den borgerlige ideologi); industrialiseringen og etableringen af den borgerlige klasse (1789, 1830, 1848, 1870).

2. Når skellet er sat ved 1920 er det pædagogisk begrundet med at man hvis man vil forstå efterkrigstiden, må tage sit udgangspunkt i mellemkrigstidens oplevelse af værdisanmenbrud og moderne verden.

I stedet for at inddеле perioden i mindre afsnit (omkring 1920 - 20'erne - 30'erne osv.) vil man derfor sikkert stå sig ved at nøjes med de to store epoker: mellemkrigstid og efterkrigstid. Inden for disse to områder kan man da samle stoffet under nogle centrale synspunkter.

Mellemkrigstiden er fuld af modsætninger og spændinger. Den er præget af at være et følelsernes opbrud fra fortiden samtidig med at den livligt debatterer fortidens ideer. De mange -ismer der afløser hinanden, viser et engagement i tiden der kontrasterer med en æstetiserende livsholdning. En stigende tidsbevidsthed der hænger sammen med krigen, kriserne og teknificeringen af samfundet fører til illusionsløshed der mødes med en stærk nuoplevelse.

Som eksempel på denne spænding kan nævnes: psykoanalyse og marxisme.

Freudiansk og marxistisk tilværelsestolkning i 30'erne.

Basistekster: Kirk: Fiskerne; Branner: Legetøj; Scherfig: Det forsømte forår; uddrag af Freud: Det ubevidste og af Marx og Engels: Den tyske Ideologi og Til Kritiken af den politiske Økonomi (uddrag som i Kurt Aspelin: Marxistiske Litteraturanalyser s. 28-35). Evt. uddrag af Det kommunistiske Manifest. Hans Kirks artikel i Kritisk Revy (uglebog): Kan Danmark afkristnes?

Perspektivtekster: f.eks. følgende kollektivromaner: Erling Kristensen: Drejers Hotel; Kirk: Daglejerne; Leck Fischer: Kontormennesker; Heinesen: Noatun; Herdal: Man skal jo leve; Martin A. Hansen: Kolonien; artikler i antologierne Kritisk Revy og Kulturkampen; den borgerlige litterære kritik (Brix, Stangerup, Kehler).

Andre muligheder er f.eks.:
Barnet og den voksnes verden
Troen som problem
Drømmen og virkeligheden
Tidehvert (Musil, Broch)
Æstetisk livsholdning og socialt engagement
Individ og samfund
Politisk ansvarlighed
Mennesket og teknikken
Primitivisme og funktionalisme
Socialisme og Marxisme - konservatisme og fascisme.

En del af disse emner vender tilbage i mere eller mindre forvandet skikkelse i efterkrigstiden. Efterkrigstidens litteratur kan f.eks. struktureres således:

1. Modernismens gennembrud fører frem til på den ene side en stærkt eksperimenterende og mediumbevidst digtning og på den anden side en ny enkel og kritisk samfundsbevidst digtning. Denne bevægelse viser sig især som ændringer i form, genre og sprog.
2. Orienteringen skifter fra eksistentialistisk tolkning til samfundsmæssig og politisk forståelse.
3. Der indtræder en ændring i livsstil og livsfølelse. En krisestemning, knyttet til elfenbenstårnsdispositioner og nihilisme efterfølges af accept af den moderne verden (konfrontationsholdningen) og beat-generationen.

Disse strukturer kan belyses ved at man koncentrerer sig om en række centrale temaer f.eks.:

Vision og observation
Bundethed og opbrud fra folkelig kultur
Natur og kultur
Fremmedgørelse
I velfærdsstaten
Vi og verden
Homo faber
Røllebevidsthed
Massemediernes
Atombomben som metafysisk oplevelse
Skærpet sprogbevidsthed
Dialogen som udtryk for kontaktmangel og kontaktsøgen (Beckett, Ionesco etc.).

3. Man kan ved læsningen af de to faser, evt. ved læsningen af et centralt tema, anvende et forløb i tre led:

- I Læreren indleder med at give et overblik
- II Tekstarbejdet foregår ved gruppearbejde, elevgennemgange og klassesamtaler. Nogle elever kan sættes ind på at løse specialopgaver, der har deres særlige interesse.
- III Sammenfatning ved gruppedrøftelse og klassedrøftelse.

I det omfang det er muligt kan man søge samarbejde med andre fag.

Selv om læsningen er defineret ud fra ønsket om at bidrage til samtidsforståelse (herunder at give et billede af tidens litteratur) er det væsentligt at erindre sig at læsningen også må rette sig mod teksterne selv.

B. Periode

Periodelæsningen har til formål at give eleverne indsigt i sider af den historiske problematik der knytter sig til læsningen af ældre litteratur, således at de bliver i stand til at anlægge forskellige synsvinkler på denne og arbejde herudfra.

Perioden vælges frit inden for det historiske forløb før 1920. Hovedvægten kan lægges på dansk, nordisk eller ikke-nordisk litteratur, eventuelt således at der drages sammenligninger mellem flere nationallitteraturer.

Man kan afgrænse perioden i overensstemmelse med de almindelige litteraturhistoriske inddelinger som f.eks. barok, klassicisme og romantik. Men man vil med fordel kunne indsnævre området således at der bliver mulighed for dybtgående og koncentreret arbejde der kan tjene som eksempel på en litteraturhistorisk undersøgelse. På den anden side skal det valgte område være af en sådan bredde at det kan fungere repræsentativt for perioden i historisk forstand. Således vil en begrænsning af 1890'ernes digtning til det lyriske og sjælelige gennembrud med baggrund i en orientering mod symbolisme med fordel kunne henlægges til den sammenhængende læsning af tekster fra 1800 til 1920, mens valg af 1890'erne som periode må omfatte også digtere som Pontoppidan, Gustaw Wied, den unge Johannes V. Jensen, de åndelige, sociale og politiske brydninger i samfundet osv.

I materialet bør indgå såvel litterær kritik som tekster der i ikke-fiktiv form belyser periodens praktiske dagligliv og f.eks. dens videnskabelige, religiøse eller moralske opfattelse af dette.

Litteraturen i den valgte periode bør sættes i forbindelse med de sociale, politiske og økonomiske forhold og kan yderligere belyses ud fra idé- og kunsthisto-

rie. Som grundlag for dette arbejde vil man med fordel kunne bruge en elementær indføring i de forskellige historieopfattelser.

Tekstmaterialet kan opdeles i en række *basistekster* som behandles i fællesskab, og en række *perspektivtekster*, som skriftligt eller mundtlig behandles af enkeltelever eller af elevgrupper.

Periodelæsningen indbyder til samarbejde med en række af de øvrige fag. Dette samarbejde kan praktiseres ved, at eleverne, enkeltvis eller i grupper, løser tværfaglige opgaver ud fra deres egne interesser. Læreren bør tilstræbe at fungere som koordinator og vejleder.

Det anbefales at man placerer periodelæsningen i sidste halvdel af gymnasieforløbet, og at man anvender en rimelig lang tid til arbejdet.

Eksempel I.

Byronisme (med specielt henblik på Don Juan-motivet).

Materiale:

- A. 1. Byron (uddrag af Don Juan) oversat af Drachmann 1882 ff) evt. som forløber E. T. A. Hoffmanns Don Juan.
 2. Paludan Müller, Blicher (Sildig Opvaagnen, Aarestrup, Winther (Skriftestolen eller I et romersk Osterie), H. C. Andersen, Kierkegaard, Bagger.
 3. Almquist, Heine, Lenau, Baudelaire, Musset, Poe (Ravnen), Puskin (Eugen Onegin), Lermontov (Vor tids helt), Gogol, Dostojevski (Dobbeltgængerer).
- B. Antibyronisme:
- Paludan Müller, Kierkegaard, Egede Schack (Christians novelle i Phantasterne), Dostojevski.
- Angrebsvinkler: moralsk, religiøst, etisk, æstetisk, socialt.
- Som basistekster kan f.eks. læses uddrag af Byrons Don Juan, Sildig Opvaagnen, Tidlig Skilsmisse, Nordpols ekspeditionen, en af H. C. Andersens romaner, Kierkegaards analyse af Don Juan og et uddrag af Forføjrerens Dagbog, uddrag af Det går an.
- C. Perspektiver til
1. Historie: revolutionerne 1789, 1830, politiske frigørelseskampe, industrialisering.
 2. Idéhistorie: venstrehegeliansk religionskritik. sammenbruddet af den romantiske kosmologi, nihilisme, pessimisme; æstetisme, narkomani som flugtmulighed.
 3. Kunsthistorie f.eks. Delacroix; portrætter af den unge H. C. Andersen, Almquist etc., Vernets billede af Mazeppa.
 4. Musik: Don Giovanni, Stengæsten, Eugen Onegin.
- D. Kritik: Börne, Brandes, P. L. Møller, Baudelaire, Poe, Heiberg (det interessante).
- E. Triviallitteratur fra omkr. 1840 ff.

- F. Linjer op til i dag f.eks.
1. Moderne Don Juan-tekster (Max Frisch, Camus, Anouille).
 2. Den schizofrene kultur (Steppeulven, Manden uden egenskaber, Broch).
 3. Fremmegørelsesproblematikken.

G. Samarbejdsmuligheder, med andre fag: musik, formning, historie, religion, engelsk, tysk.

Eksempel II.

Borgerskabets tilblivelse, økonomisk og ideologisk 1760-1810.

Samarbejde med historie og samfundsfag vil være meget velegnet til denne periode som defineres økonomisk-socialt. Vandringer fra by til land bliver mærkbar omkring midten af det 18. århundrede, handelsstanden vokser, en bedre udnyttelse af landbrugsarealerne bliver påkrævet og afføder bondereformer. Krise- og stagnationsperioden efter Napoleonskrigene afgrænser perioden til den anden side. Læsningen af denne periode dækker foruden pkt. 1b også i nogen grad kravene i pkt. 1c og 2.

- I. Orientering i Spectatorlitteraturen og den borgerlige roman i England (samarbejde med engelsk anbefales).
Tekster: Spectatortekster og uddrag af Richardson: Sir Charles Grandison (Mølbjergs Verdenslitteratur)
Lærer- eller elevreferat af Richardson: Clarissa
Henvisning til Defoe: Robinson Crusoe
Evt. uddrag af Tom Jones (Fielding)
Lærerhenvisning: Ian Matt: The Rise of the Novel kap. 1 og 2.
- II. Det borgerlige drama i Tyskland (samarbejde med tysk anbefales).
Tekster: uddrag af Lessing, Emilia Galotti, Schiller: Kabale und Liebe, uddrag af Schillers æstetiske breve.
- III. Den patriotiske tilskuer. De første borgerlige romaner i Danmark.
Tekster: Sneedorff: Indl. til Den patriotiske Tilskuer, Brev til en ung Skribent, Uddrag af Malling: Store og gode Handlinger, (Borgerlige romaner af Sneedorff og Biehl kan nævnes).
Som elevopgave eller som arbejde i klassen kan man beskæftige sig med pædagogisk historie (ideologi og opdragelse). Tekstforslag: Rousseau: Emile, Ewald: Levnet og Meningen, Børnevennen.
- IV. Dansk borgerligt drama.
Tekster: (uddrag, referater, ét i sin helhed) Biehl: Den kærlige Mand, Wessel: Kærlighed uden Strømper, Ewald: Fiskerne.
- V. Polariseringen by-land (Religionen: kunsten som verdensfortolkning, sekularisering).
Tekster: digte af Brorson, Stub, Tullin, Ewald, Baggesen.
- VI. Kommentarer til den borgerlige roman og det nye borgerlige samfund. Erkendelse af den fundamentale splittelse i det borgerlige samfund.
Tekster: uddrag af Ewald: Levnet og Meningen, Goethe: Den unge Werthers Lidelser, Ewald: evt. de to første nr. af De Fremmede - Clement-historien i Frankhuysens historie.

Lærerhenvisninger: Jette Levy: Mennesket som romanheld (Poetik 71), Georg Lukacs: Faust und Faustus (afsn. om Werther og indledningen), (Werther-afsn. er oversat til svensk i Aspelin: Marxistiska Litteraturanalyser).

VII. Den franske revolutions nedslag i Danmark. Den politiske digtning.
Tekster: P. A. Heiberg digte, Conrad Maltbe Bruun: Aristokraternes katekismus, Baggesen: Uddrag af Labyrinth: Mannheim, Rousseaus ø, Seline-digte, (som perspektivering evt. Fru Gyllembourg. To tidsaldrer).
Lærerhenvisning: Aage Henriksen: Den Rejsende. Som elevopgave vil »Bakkehuset« egne sig: Hvad foregik der? Hvad er der skrevet om Kn. Lyhne og Kamma Rahbek? (Brandes, P. L. Møller, Anne E. Jensen, Troels Lund).

VIII. Kunsten og fantasien som legitimation af og sammenhængsskabende erkendelse i det borgerlige samfund.

- a) Organismetanken.
- b) Inddragelsen af det heroiske og de nationale mytologier.

Tekster: Steffens: uddrag af Indledning til filosofiske Forelæsninger, Oehlenschläger: Skt. Hans Aftens Spil, Fortaler til Digte 1805 og 1807, Schack Staffeldt: digte om kunsten, Grundtvig: Uddrag af Nordens Mytologi.

Det må understreges at det naturligvis ikke er meningen at man anvender alt det materiale der findes i eksemplerne. Det skal først og fremmest vise hvilke muligheder man kan vælge imellem. Valget vil afhænge af tiden man vil anvende til periodelæsning, af klassens niveau og af hvad den enkelte lærer kan overkomme. Ved eksempel 2 vil det være naturligt at benytte to eller tre af tekstgrupperingerne.

C. Før 1800

Valget af tekster bestemmes her af et overordnet synspunkt af ikke-historisk art. Man kan læse ud fra genre-mæssige synspunkter der godt kan lede ind i forståelsen af en tidsalder (folkeviser, drama (Holberg), eddadigtning, saga), men som også kan gå på tværs af tiderne (salme, epos, fabel) eller være tidløs (folkeeventyr). Man kan også vælge at læse nogle tekster samlet om et tema f.eks. naturfølelsen (Ewald), kærlighed (f.eks. Ewald, Baggesen), menneske og samfund.

Hvor det er muligt kan man perspektivere teksterne ved at sammenstille med tekster fra senere tider. Læser man blandt folkeviser Jomfruen i fugleham kan man

inddrage Villy Sørensens novelle Fuglen i jomfruham. Læser man Aage og Else kan man inddrage kapitlet Inger af Kongens fald og Helge og Sigrun. Læser man folkeeventyr kan man vende opmærksomheden mod H. C. Andersen men også mod moderne anti-eventyr som Lagerkvists Prinsen och hela riket (i Onda Sator). Blandt kærlighedsdigte kan man vælge at læse et par Mariaviser og til sammenligning medtage Baudelaires Ode til skønheden og Brechts Erinnerung an die Maria A.

Frit sammenstillede tekster.

Det må understreges at dette område

ikke er prioriteret lavere end den historiske læsning og at det at det står som punkt 2, ikke betyder at det er mindre væsentligt. Læreren og klassen stilles her overordentligt frit i valget af tekster.

Hvis man vælger at fordybe sig i et forfatterskab vil man sandsynligvis få mest ud af dette ved at fordybe sig i dets sammenhæng, enten ved at undersøge selvrealiseringen i forløbet eller ved at se på nogle centrale temaer og ideer der markerer et mønster. For at dække et forfatterskab kan man tænke sig at nogle opgaver løses i grupper, nogle af enkelte elever, nogle gennemgås af læreren og nogle dyrkes som friere læsning.

§ 5.

*Engelsk**Det dobbelte formål.*

Engelskundervisningen i gymnasiet har et dobbelt formål, et sprogligt og et kulturelt. Forudsætningen for, at det sidstnævnte kan opfyldes, er, at eleverne i tilstrækkelig grad behersker det fremmede sprog, så i begyndelsen af gymnasiet må hovedvægten ligge på den sproglige optræning, hvilket da også fremgår af formålsparagraffen for matematikerne, som kun får et enkelt års engelskundervisning. Man har af den grund ikke anset det for realistisk at give dem en formålsparagraf som den på den sproglige linie, hvor der er paritet mellem det sproglige og kulturelle sigte.

Sprogfærdighedens forskellige sider:

Der kan lægges mere eller mindre vægt på de forskellige sider af sprogfærdigheden. Fra gammel tid har læse- og skrivefærdighed haft en fremtrædende plads i den højere skoles arbejde. I dette århundrede har den mundtlige sprogfærdighed, dvs. evnen til at forstå det talte fremmedsprog og selv bruge det i tale, fået en stadig større prioritet. Gymnasiets engelskundervisning sigter i dag mod at finde en passende balance mellem de fire færdigheder, samtidig med at det ovenfor omtalte ekstralinguistiske formål tilgodeses.

Overgangen til gymnasiet.

Overgangen til en ny skoleform med delvis nye arbejdsformer og metoder må ikke blive for brat. Det er nødvendigt at begynde med lette tekster¹⁾ og små lektier, om overhovedet nogen i den allerførste tid, ligesom der må gives eleverne hjælp til hjemmeforberedelsen. Hvis ikke eleverne føler, at de kan overkomme de opgaver, de får, risikerer man, at det går ud over arbejdsklimaet.

Tekstvalgets betydning.

Arbejdet med tekster, trykte eller talte, må fra første færd stå i centrum, og tek-

¹⁾ Overalt i afsnittet om engelsk vil ordet »tekst« dække ikke alene det trykte, men også det talte ord, som det formidles gennem de forskellige auditive hjælpemidler.

sterne må vælges med omhu, så de ikke alene opfylder kravet om passende sværhedsgrad: lette i begyndelsen og efterhånden stigende i vanskelighed. Mindst lige så vigtigt er det, at de indholdsmæssigt har mulighed for at appellere til eleverne og stimulere deres lyst til at udfolde sig på det fremmede sprog. Kun således vil tekstlæsningen tilgodeses det dobbeltsigte, undervisningen har:

at lære eleverne engelsk under beskæftigelsen med undervisningsstof, der fanger deres interesse og har et formål ud over sprogoplæring.

Udmåling af hjemmearbejdet.

Under udmålingen af hjemmearbejdets omfang bør der til stadighed tages hensyn ikke blot til teksternes sværhedsgrad, men også til den naturlige opdeling af indholdet (jfr. det ofte alt for mekaniske »Så tager vi de næste to sider til næste gang«.) Selv i begyndelsen af gymnasiet, hvor det især har et rent sprogligt sigte, bør en tekst aldrig opfattes som blot et underlag for sproglige øvelser. Men da arbejdet med forståelsen og tilegnelsen af teksternes indhold i alt væsentligt kan og bør foregå på engelsk, vil tekstlæsningen og opøvelsen af sprogfærdighed på naturlig måde støtte hinanden.

Dybde og bredde.

Der bør være en stadig vekselvirkning mellem to arbejdsformer der hver for sig er lige vigtige. Den ene går i dybden, den anden i bredden. Den ene lærer eleverne grundighed og præcision, lærer dem at arbejde intenst med en ting, lærer dem detaljens betydning for helheden; den anden lægger vægt på det kvantitative, på betydningen af, at eleverne møder sproget i så stor og varieret en udstrækning som muligt, selv om de ikke forstår det i alle enkeltheder, og at de kaster sig frejdigt ud i brugen af det fremmede sprog uden at tænke på, om hver enkelthed er korrekt.

Intensiv og ekstensiv er de ord, der i dag hyppigst bruges om de to arbejdsformer. De bruges især om læsemåder, og da læsepensum ligefrem er opdelt i intensiv og ekstensiv læsning, vil der nedenfor være et særligt afsnit herom.

Den forskel, der eksisterer mellem intensiv og ekstensiv læsning, vil naturligvis have en nøje parallel ved aflytning af bånd. Man kan lægge vægt på, at alt skal forstås, hvilket kræver en omhyggelig for- og efterbehandling og hyppig tilbage-spilning. Eleverne kan også få udbytte af en enkelt gennemspilning uden afbrydelse. Hvis arbejdet med bånd altid var intensivt, ville interessen svækkes.

Men forskellen mellem de to arbejdsformer viser sig ikke alene i arbejdet med forståelsen. Den træder også frem, når eleven skal producere noget på engelsk. I arbejdet med talefærdigheden ser vi forskellen i korrekthedskravet over for »fluency«. Det er vigtigt, at eleven ikke får sit sproglige initiativ kvalt af frygt for at sige noget, der ikke er grammatisk korrekt, og på den anden side må ukorrekte udtryksmåder rettes så betids, at de ikke fæstner sig. Ikke alle elever tåler at blive rettet i samme udstrækning, og på den anden side må hensynet til resten af klassen heller ikke tilsidesættes. Det er nødvendigt at finde en passende balance, så læreren ikke lukker munden på eleverne, men alligevel får givet dem den fornødne sproglige vejledning. Ved bedømmelsen af talefærdigheden, således som den finder sted ved enhver eksamen, skal der lægges mere vægt på, hvor flydende og naturligt eleven udtrykker sig, end på, om alle enkeltheder er korrekte. Kravet til korrekthed må afpasses efter niveauet.

Det sidste eksempel, der skal gives på anvendelse af de to komplementære arbejdsformer, er det skriftlige arbejde: de bundne opgaver med deres helt præcise sproglige krav over for de friere, hvor appellen til »fluency« er et fremtrædende træk.

Oplæsning.

Vi går nu over til en gennemgang af forskellige af engelskundervisningens elementer og begynder med oplæsning, en øvelse, der traditionelt har spillet en fremtrædende rolle. Brugt med måde er oplæsning en nyttig øvelse. Den spiller f.eks. en væsentlig rolle i arbejdet med udtalen og kan derfor, især i begyndelsen, forekomme som et selvstændigt indslag i den enkelte time. Der bør dog tilstræbes en

integration med timens øvrige arbejde, således at oplæsningen ikke tilraner sig for megen tid, men f.eks. kan tjene til at fremdrage passager af særlig interesse for det indholdsmæssige og sproglige arbejde med teksten.

Mundtlig sprogfærdighed.

Det kan være vanskeligt at isolere de forskellige undervisningselementer: det kan føles unaturligt at tage dem ud af den komplekse undervisningssituation, i hvilken de hører hjemme. F.eks. er det svært at skelne mellem en indholdsmæssig og en sproglig behandling af en tekst. Som regel går de op i en højere enhed, men det er dog muligt ganske bevidst at lægge mere vægt på det ene end på det andet. Således vil i den første del af gymnasiet en stor del af opmærksomheden ganske naturligt være rettet mod det sproglige udbytte, tekstlæsningen kan give.

Referater og resumeer egner sig til at få eleverne i gang med at udfolde sig sprogligt i en længere sammenhæng uden afbrydelser. Under samtale og diskussion kan søgelyset rettes mod specielle udtryk og vendinger, og evnen til at reagere uforberedt på ytringer i det fremmede sprog kan øves. Der kan gøres sproglige iagttagelser i det læste, enten frit eller bundet af bestemte retningslinier.

Det gælder om at tilegne sig så meget som muligt af det nye sprogstof, så det ikke alene vil blive forstået, når det ses eller høres i en ny tekst, men således, at store dele af det kan bruges konstruktivt af eleven i nye sammenhænge. Som eksempel på øvelser, der kan støtte dette formål, kan ud over de allerede omtalte nævnes dramatisering af fortællende stof, referat af et afsnit set fra en anden synsvinkel end den, der anlægges i teksten, indlæg for og imod i forbindelse med egnet stof, udvikling af en tænkt situation i forbindelse med teksten (what would have happened if ...) osv.

Enhver tekstbehandling, også når formålet først og fremmest er en indholdsmæssig fortolkning, bør, som den øvrige del af undervisningen, foregå på engelsk. Det, at det fremmede sprog høres og bruges ustandselig, styrker og udvider ord-

forråd og fraseologi. Når hovedsigtet ikke er en opøvelse af sprogfærdigheden, men en tilegnelse af tekstens indhold og en tankeudveksling i forbindelse hermed, har eleverne en særlig mulighed for at føle det fremmede sprog, ikke som et mål i sig selv, men som et middel til at nå til beherskelse af noget andet ved hjælp af sproget. Og den indstilling over for sproget er nyttig. Der er næppe nogen tvivl om, at et grundigt og varieret tekstarbejde som beskrevet dels ovenfor og dels i afsnittet om A/V er den bedste metode til videreudvikling af den mundtlige sprogfærdighed.

Skriftlig sprogfærdighed.

Også opøvelsen af den skriftlige sprogfærdighed må tage sit udgangspunkt i tekstarbejdet, og det er af vigtighed, at der er en stadig vekselvirkning mellem fagets mundtlige og skriftlige side, så de gensidigt støtter og supplerer hinanden. De friere skriftlige opgaver forfølger det samme mål som de mundtlige øvelsers bearbejdelse af tekstmaterialet: opøvelsen af udtryksevnen og sansen for at skelne mellem væsentligt og mindre væsentligt. Øvelser i forbindelse med læsningen, såsom referater, resumeer, besvarelse af spørgsmål eller små foredrag med emner i tilknytning til teksten egner sig lige så godt til skriftligt arbejde, og herfra kan gradvis skabes en overgang til opgaver, der kræver en lignende, friere behandling af en udleveret tekst, som eleverne ikke kender i forvejen.

Ved siden af denne type af mere kreativt betonedede skriftlige opgaver må også bundne opgaver, der stiller ganske bestemte sproglige krav, indgå i arbejdet. I begyndelsen vil hovedvægten naturligt ligge på forskellige former for »structure drills« og oversættelse fra dansk til engelsk er egnet eksempelstof med det formål at befæste og udbygge den elementære sikkerhed i fraseologi og grammatik. En klar og letanvendelig grammatik kan støtte denne side af sprogtilegnelsen og, ikke mindst, gøre tjeneste som en nyttig opslagsbog. Senere hen i undervisningsforløbet går man over til sammenhængende oversættelsesopgaver, hvis sigte er at

gøre eleverne bevidste over for forskellene mellem de to sprog, så de øves i ved hjælp af ordbøger at finde frem til en naturlig engelsk gengivelse af idiomatisk korrekte danske sætninger.

Af friere skriftlige eksamensopgaver for nysproglige er der nu kun to at vælge imellem, men da det er overladt til den enkelte elev at vælge, hvilken type han ønsker til eksamen, må der gives klassen en vis øvelse i begge, så der kan være et rimeligt grundlag at vælge på. Når den enkelte har truffet sit valg, skal han have lov at koncentrere sig om denne type i resten af undervisningstiden. Det kan altså blive nødvendigt i en betragtelig periode at operere med et dobbelt sæt opgaver, hvad angår de friere stiltyper.

Intensiv og ekstensiv læsning.

Som det skulle være fremgået af afsnittet om arbejdsformer, kræves der ved den intensivt læste tekst forståelse af alle enkeltheder. At en tekst er forberedt intensivt, betyder imidlertid ikke, at det skal kontrolleres fra ende til anden, om den nu også er forstået i alle enkeltheder. En mekanisk kontrol er lige kedelig, hvad enten den består af løsevorne orddefinitioner eller overdreven brug af oversættelse. Tiden kan bruges til noget bedre, og det er kun godt, at eleverne selv lærer at tage ansvaret for, at teksten er forberedt, som den skal. Eleverne skal naturligvis have lejlighed til at stille spørgsmål, og læreren kan også tage ting op, som han erfaringsmæssigt ved volder besvær. Klarlægningen af sådanne vanskeligheder vil normalt kunne foregå ved en forklaring på engelsk af den pågældende sammenhæng. Oversættelse til dansk kan anvendes ved svære passus eller til at præcisere valøren af et bestemt ord eller udtryk, men bør ikke brede sig herudover på bekostning af den fortolkende tekstbehandling, som må indtage den centrale plads i undervisningen.

Ved den ekstensive læsning drejer det sig om at opøve eleverne i at læse løs med så lidt brug af ordbog som muligt, men således at indholdet i alt væsentligt er forstået. Der kan opgives gloser på forhånd, og der vil naturligvis under tekstbehandlingen kunne tages enkelthe-

der op, som skønnes nødvendige for forståelsen, men eleven bør ikke få indtrykket af, at hans forberedelse er utilstrækkelig, hvis ikke han selv har klaret sådanne enkeltheder på forhånd. Hvis det væsentlige i en tekst kun kan tilegnes ved flittig brug af ordbog, egner den sig ikke til ekstensiv læsning på det pågældende trin.

Mens der altså er en tydelig forskel på de krav, der stilles til den intensive og den ekstensive læsning med hensyn til den sproglige forståelse, vil de to læsemåder have langt mere tilfælles, hvad indholdsbehandlingen angår. Også her vil den intensive læsning vel opfordre til en større beskæftigelse med enkeltheder, men de krav, der stilles til de væsentlige aspekter af tekstforståelsen vil være de samme.

I begyndelsen af gymnasiet vil det være naturligt at anvende glosserede udgaver til den ekstensive læsning, men efterhånden går man over til ukommenterede opgaver (»rigtige bøger«). Den ekstensive læsning drives sideløbende med den intensive. Ved stadig at sørge for en passende vekslen mellem de to læsemåder vil man bibeholde de værdier, der knytter sig til den grundige arbejdsform, og samtidig muliggøre, at eleverne får en vis læsefærdighed og øvelse i at bruge sproget.

Den intensive og den ekstensive læsning kan dyrkes i nøje forbindelse med hinanden, således at f.eks. dele af en ekstensivt læst tekst læses intensivt, eller man kan efter en første ekstensiv behandling af en længere tekst tage visse dele af den op igen til intensiv behandling. Men forskellen på de to læsemåder bør ikke udviskes. Det må være klart aftalt, hvad der skal være forberedt intensivt, og hvad ekstensivt.

En tekst kan læses ekstensivt på mange forskellige måder. Man kan, som en almindelig regel anbefale en gradvis fremadskriden med hensyn til hjemmearbejdets omfang, men i øvrigt vil det være naturligt at lade eleverne prøve forskellige metoder ved forskellige tekster. Med hensyn til den ekstensive læsnings placering i timeplanen kan der f.eks. vælges mellem at henlægge den til en bestemt ugedag, bruge hver time i en vis periode til hurtiglæsningen eller fastsætte et tidsrum, inden for hvilket en bestemt tekst skal være

læst. Behandlingen kan foregå ved almindelig klassesamtale, ved referater og besvarelse af spørgsmål, og noget af læsningen kan foretages individuelt eller gruppevis, så resultatet blot vises gennem besvarelse af visse opgaver stillet til gruppen eller den enkelte.

Sammensætning af læsepensum.

I valget af læsning skal ikke tilstræbes nogen repræsentativ litteraturhistorisk linie. Men derfor kan læsningen naturligvis udmærket vælges efter litterære synspunkter, hvor det findes naturligt. Man kan ønske at anstille sammenligninger mellem ældre og nyere fortælleform i roman eller novelle, man kan ønske at læse et eksempel på det naturalistiske »well-made play« og sammenstille det med et af de absurde, eller man kan ønske en lignende konstellation af ældre og nyere digte.

En anden måde at systematisere læsningen på er at vælge efter emner: krig, race, død, kærlighed, generationskonflikt, miljø, uddannelsesproblemer, sociale modsætningsforhold osv., og her kan de forskellige litteraturformer frit blandes. Efter en tredje metode kunne man gå ud fra en bestemt kerne – et værk, klassen som helhed har dyrket mere indgående – og lade enkeltelever eller grupper gå i gang med andre værker af samme forfatter eller tilhørende samme periode.

For samfunds- og kulturorienteringen gælder noget lignende som for litteraturhistorien. Der skal ikke tilstræbes nogen form for oversigt, og samlede håndbogs-fremstillinger bør kun anvendes som opslagsbøger, f.eks. i de tilfælde, hvor en baggrundsviden kan støtte tilegnelsen af det læste.

Der bør ikke vælges for snævert, men det skulle for øvrigt ikke være svært for det enkelte hold at finde områder, som man kan interessere sig for. Der er mulighed for ind mellem at vælge noget helt dagsaktuelt, idet noget af læsestoffet, i hvert fald under det ekstensivt læste, skal tages fra aviser og tidsskrifter. Egnede uddrag, som kan indgå i læsepensum for klassen som helhed, for grupper eller for enkelte elever, skulle ikke være svære at finde.

Der er i det foregående peget på muligheder for at sammenstille et pensum ordnet i grupper ud fra bestemte synspunkter. Det betyder dog ikke, at al læsning nødvendigvis må kunne rubriceres sammen med andre opgivne tekster. En betingelse er imidlertid, at det, der læses, kan fange interessen. Ikke sådan at forstå, at hvis en tekst ikke straks appellerer til alle, er den uegnet. Der er visse af de sværere tekster, der ikke straks afslører, hvad de har at tilbyde, men som til gengæld kan skabe et virkeligt engagement, når skallen først er brudt. At tage den udfordring op, som en både sprogligt og indholdsmæssigt vanskelig tekst rummer, kan i sig selv være en betydelig tilfredsstillelse.

Punkt B4 i bekendtgørelsen § 5 vedrørende pensakravene for den nysproglige gren giver mulighed for at vælge mellem Shakespeare og ræsonnerende tekster af kulturbeskrivende art.

Af et Shakespeare-drama skal kun ca. 40 sider læses intensivt. Det enkelte hold stilles frit med hensyn til, hvordan resten skal gennemgås. Hvis man i forvejen sideløbende med den engelske Shakespeare-tekst benytter danske oversættelser, vil den ekstensive læsning kunne ske efter disse, eller man kan benytte den engelske tekst i form af båndafspilning, film, kommenterende højtlesning eller en kombination af forskellige metoder. Det afgørende vil være, at også det ekstensivt gennemgåede behandles i samtale på engelsk, og at der trækkes forbindelseslinier til det intensivt læste, som på denne måde yderligere uddybes.

De ikke-skønlitterære tekster under B2 og B4, der kan repræsentere det litterære essay, biografisk eller historisk stof, politiske taler, ræsonnerende artikler osv., bør ikke blot læses som en slags kulturhistorie, men bør give eleverne gode eksempler på den angelsaksiske »non-fiction prose«, en karakteristisk litteraturform, der fortjener fuldt så megen opmærksomhed som de øvrige litterære genrer. Opgivelserne under B4, alternativet til Shakespeare-læsningen, kan ikke være non-fiction af en hvilken som helst art. De tekster, der opfylder kravet, giver en ræsonnerende behandling af et emne og argumenterer

ofte på et ret abstrakt niveau, så forståelsen kræver en ikke ringe modenhed af læseren. Eksempler forekommer i forskellige af de gængse samlinger af ikke-skønlitterære tekster og kan for øvrigt findes frem i essaysamlinger samt i tidsskrifter og blade af en vis standard. De ca. 40 sider under B2 skal læses af alle, hvad enten der vælges ræsonnerende tekster eller ej under B4.

Tekstbehandlingen.

Behandlingen af teksten sker gennem samtale, diskussion, referat osv., som nærmere udviklet i afsnittet om opøvelse af den mundtlige sprogfærdighed. Litteraturhistorie og realia behandles kun i det omfang, som skønnes nødvendigt for forståelsen.

Hovedvægten vil med de allerfleste tekster ganske naturligt ligge på de almenmenneskelige spørgsmål samt på de bidrag, teksten kan give til at belyse karakteristiske træk i det pågældende fremmede kulturmønster. Samtalen vil ofte kunne stimuleres, ved at man udnytter de muligheder, en tekst kan rumme, for en aktualisering af dens ideer, ligesom det også tit kan være naturligt at appellere til elevernes personlige stillingtagen, få dem til at vurdere på basis af en afvejning af alternative muligheder. Vigtigt er det, at eleverne lærer at dokumentere deres påstande og finde de steder i teksten frem, som de bygger deres udsagn på. I det hele taget må de lære betydningen af at kunne argumentere klart og fyldestgørende for de synspunkter, de fremsætter.

Vejledning i håndbogsbenyttelse.

På et passende tidspunkt ret tidligt i 1. g. skal eleverne have en første vejledning i håndbogsbenyttelse. Gennem systematiske øvelser må eleverne blive fortrolige med de gængse engelsk-danske og dansk-engelske ordbøger. Vejledning i ordbogsanvendelse er især nødvendig, når det drejer sig om en engelsk-engelsk ordbog. En god ensproget ordbog af den type, der specielt er beregnet på udlændinge, der lærer engelsk, vil være et uvurderligt hjælpemiddel, hvis eleverne er tilstrækkeligt opøvede i brugen af den. En

stadig inddragelse af den i den daglige undervisning gymnasiet igennem vil naturligvis på bedste måde demonstrere dens muligheder.

Vejledning i håndbogsbenyttelse må udstrækkes til også at omfatte den bogbestand, der har sin plads i faglokale og bibliotek. Vigtigt er det, at denne vejledning ikke bliver et engangsforetagende, men at relevante håndbøger jævnlig inddrages i arbejdet i forbindelse med den daglige undervisning.

Audiovisuelle hjælpemidler.

A/V hjælpemidler har været omtalt flere gange i denne vejledning og burde måske slet ikke have et særligt afsnit, for det er ved at indgå som en integrerende del af det daglige arbejde, at A/V kan yde værdifulde bidrag til forskellige sider af undervisningen.

Hvad indlæringsstudiet (sproglaboratoriet) angår, er erfaringerne med dets udnyttelse i engelsk på gymnasieniveau endnu ret begrænsede. Der er dog efterhånden en vis tradition for anlæggets anvendelse på det tidlige indlæringstrin, hvor der med godt udbytte anvendes programmerede, selvkontrollerende øvelser. Der foregår imidlertid i øjeblikket et intetst eksperimentelt arbejde med programmer af andre typer, der lader sig anvende på de højere trin.

Den almindelige båndoptager vil f.eks. kunne benyttes til formidling af skole-radioudsendelser, som er særdeles nyttige til at udvikle elevernes hørefærdighed. De stifter bekendtskab med mange forskellige former for talt engelsk i Storbritannien, USA og andre steder, men en absolut forudsætning for et tilfredsstillende udbytte er, at den lydtekniske kvalitet er helt i orden, og at ingen elev hæmmes i sin opfattelse af det talte af rent akustiske årsager.

Arbejdsprocessen ved en intensiv udnyttelse af et båndprogram vil hyppigt være tre-leddet og bestå i en forbehandling, en konfrontation med stoffet, og en efterbehandling. Under konfrontationen med stoffet, der naturligvis også kan foretages uden forbehandling, er det et fundamentalt krav, at der arbejdes aktivt og varieret. Der kan drives klasse-

undervisning eller gruppearbejde, eller en kombination af disse. Eleverne aktiveres gennem repetition og mundtlig eller skriftlig referat af mindre eller større helheder, ved besvarelse af udelte spørgsmål, eller ved at de selv formulerer spørgsmål til stoffet. En diskussion af behandlede emner fører naturligt til en videre bearbejdelse eller uddybning, og arbejdet vil ofte kunne afrundes med en skriftlig opgave.

Herudover kan det være af værdi at præsentere eleverne for kunstneriske fremførelser af stof, de har gennemgået i undervisningen, og som omtalt andetsteds, kan man også afspille en tekst, eleverne ikke kender i forvejen, uden afbrydelser, så behandlingen af den kommer til at ligne behandlingen af visse former for ekstensiv læsning.

De auditive hjælpemidler vil kunne kombineres med visuelle: TV, film, lysbilleder og cine-loop, både i forbindelse med systematiske øvelser, hvor de kan fungere som stimuli for sprogudfoldelse, og i forbindelse med talte tekster af forskellig art, hvor de kan støtte opfattelsen og fremme lysten til at behandle det hørte i forskellige former for aktiv sprogudøvelse.

Fra gammel tid har klassetavlen fungeret som et udmærket visuelt hjælpemiddel til at give eleverne den støtte, det er for de fleste, ikke alene at høre visse ting, der skal indprentes, men også at se dem. Overhead projectoren overflødiggør ikke tavlen, men har på flere punkter givet den et udmærket supplement. Blandt fordelene kan nævnes, at den er hurtig at betjene, den kan anvendes, uden at brugeren skal vende ryggen til klassen, og materiale kan udarbejdes på forhånd og opbevares til senere fremvisning.

Den matematiske linie.

Bekendtgørelsen understreger det rent sproglige formål: at give eleverne en sådan opøvelse i anvendelsen af det engelske sprog, at de ikke skulle betænke sig på at gå i gang med en engelsk bog eller tidsskriftartikel, at høre et engelsk foredrag og indlade sig i samtale med udlændinge, ligesom de heller ikke skulle vige tilbage for, med brugen af passende hjælpemidler, at udtrykke sig skriftligt.

Teksterne vælges med hensyntagen til deres egnethed for klassetrinet og deres mulighed for at give eleverne et indtryk af det levende nutidssprog og alment-kulturelle forhold i engelsk-talende lande.

Med hensyn til de metoder, der kan anvendes for at opfylde målsætningen, henvises til, hvad der er sagt ovenfor. Her skal kun siges lidt om det skriftlige arbejde, som i betragtning af, hvad der ellers skal nås på det ene år, nødvendigvis må indtage en beskedent plads. Det betyder blandt andet, at der ikke kan afses tid til den gradvise og systematiske indføring i skriftlig brug af sproget, der normalt foregår på den sproglige linje, det skriftlige arbejde vil være en nyttig støttedisciplin ved opøvelsen af talefærdighed og læsefærdighed.

De skriftlige øvelser bør hovedsagelig være af friere art og foregå i tilknytning til tekstlæsningen. De kan især i begyndelsen, tage form af referater på tavlen af små afsnit af teksten, der først er behandlet mundtligt. Efterhånden kan man gå over til lidt mere krævende opgaver af forskellig art i forbindelse med teksten. Helt fri udfoldelse om emner, der interesserer den enkelte elev, men som ikke har tilknytning til klassens tekstlæsning, hører naturligvis også hjemme i engelskundervisningen. Øvelser i brevskrivning må ikke glemmes, da det netop er noget, den enkelte elev kan få praktisk brug for.

Nogle af disse skriftlige opgaver udføres som hjemmearbejde. Det anses for passende, om den enkelte elev afleverer en skriftlig opgave gennemsnitlig hver 6. uge. Hverken type, emne eller afleveringstid behøver at være fælles for hele klassen.

Tværfagligt samarbejde.

I det daglige arbejde kan der, uden at der er tale om et tværfagligt samarbejde, gøres adskilligt for at knytte de forskellige fag nærmere til hinanden. Viden erhvervet i ét fag kan udnyttes i et andet og sammenligninger drages ud over faggrænserne; i det hele taget kan der både af elever og lærere gøres meget for at sløjfe de ofte kunstige skel i den traditionelle faginddeling.

Et tværfagligt samarbejde vil udmærket kunne dyrkes i det små. Det kan dreje sig om arrangementer, der kun omfatter en time eller to, eller der kan træffes aftale om tidspunktet for gennemgangen af en ting, som har berøring med forskellige fag.

Et samarbejde med fælles emne kan også strække sig over et noget længere tidsrum. Ved et sådant mere tidkrævende arrangement vil det normalt være mindre heldigt at lade et fag optræde udelukkende som støtte for et andet. Det, der er karakteristisk for et virkeligt tværfagligt samarbejde, er, at eleverne herigennem i hvert af de implicerede fag får et tilskud, som de ellers ikke ville få. Det kan dreje sig om at få en baggrund ridset op, at få linier ført videre, at inddrage nye, måske kontrasterende, synspunkter, eller at anvende helt andre metoder i behandlingen af et emne.

Et sådant tværfagligt samarbejde er naturligvis ikke noget, der absolut skal foretages med enhver klasse; men der er nok af muligheder, og i de tilfælde, hvor ønsket naturligt melder sig, og både klassen og de pågældende lærere går ind for tanken, skulle der være gode chancer for et godt udbytte af samarbejdet.

§ 6.

Tysk.

A. Den sproglige linjes 1. gymnasieklasse.

Det er af stor betydning, at eleverne så tidligt som muligt lærer at arbejde med en tekst ud fra indholdsmæssige synspunkter, således at arbejdet med det sproglige kombineres med arbejdet med teksternes indhold. Det må derfor anses for vigtigt, at den enkelte lektie fra første færd kommer til at udgøre en naturlig indholdsmæssig helhed. Herved vil arbejdet med det sproglige få et videre perspektiv for eleverne.

Det er vigtigt, at der arbejdes med tekster, der i sig selv er inciterende, som er sprogligt lettere, men som på den anden side indholdsmæssigt kommer eleverne ved. Det vil som oftest dreje sig om kortere tekster, men det ville være énsidigt og derfor uheldigt, om det førte til, at der hovedsagelig blev læst noveller og kurzgeschichten. Tysk lyrik må have en naturlig plads allerede i denne klasse. Tekstprøver fra længere genrer, herunder også romaner, vil være lige så egnede til formålet, og de har ydermere den fordel, at de kan inspirere eleverne til at læse videre på egen hånd. Med hensyn til skuespil og hørespil vil f.eks. skoleradioens programmer med tilhørende teksthæfter kunne være til stor nytte.

For sagprosaens vedkommende kræver bekendtgørelsen materiale, der er egnet til at give elementær viden om de tysksprogede lande. Hertil må der af lærer og elever fremskaffes nyt stof: foruden informative tekster kortmateriale, plancher (f.eks. til overheadprojector), oversigter osv. Der må advares mod at benytte stof, der er beregnet for 2. og 3. g. Det ligger i sagens natur, at dette materiale til stadighed må fornyes og ajourføres.

På grund af de meget forskellige niveauer vil det være nødvendigt med en forsigtig start på grammatikundervisningen: analyse af hoved- og bisætninger på dansk og tysk, gennemgang af grammatikkens hovedpunkter i forbindelse med de læste tekster og i nogen grad også ved hjælp af en stiløvelse.

For at give eleverne hensigtsmæssige arbejdsvaner må det tilstræbes, at de bliver sig de forskellige faser i arbejdet med

en tekst bevidst. Ved *ordbogsøvelser* i timerne kan man tilstræbe at gøre dem fortrolige med dette hjælpemiddels indretning og at vænne dem til skønsomhed i brugen af dets oplysninger. Ligeledes kan det være frugtbart at behandle en tekst udelukkende ved *oplæsning* af den, således at oplæsningen bliver eleverne bevidst som et meningsfuldt led i en tekstbehandling. F.eks. i forbindelse med *ordbogsøvelser* kan *oversættelse* af en tysk tekst til dansk gøres til hovedformål med henblik på at demonstrere kontekstens rolle for et udtryks betydning.

En vis hjælp til elevernes hjemmeforbereelse af lektien vil være nødvendig, f.eks. også i form af enkelte præcise spørgsmål, som ønskes besvaret i den følgende time, og som tilsigter at rette elevernes opmærksomhed mod væsentlige punkter i teksten.

Eleverne skal på enhver måde opmuntres til at bruge sproget. Det er derfor vigtigt, at læreren ikke ved unødige rettelser berøver eleverne modet dertil; men naturligvis skal direkte meningsforstyrrende fejl, specielt inden for ordvalget, rettes. Tekstlæsningen og sprogudøvelsen bør gensidigt støtte hinanden, således at den enkelte time får helhedspræg.

Et middel til underbygning af sprogfærdigheden kan sproglaboratoriet være, formentlig især til at give gode sproglige reaktioner. Ligeledes vil sproglaboratoriet kunne udnyttes til individualisering med henblik på at hjælpe enkelte elever til at overvinde usikkerhed på enkelte områder.

Et middel til udbygning af sprogfærdigheden er en gengivelse af dagens lektie i form af genfortælling og (for længere afsnits vedkommende) referat, hvorved eleven efterhånden får et friere forhold til tekstens sprogform. Sådanne opgaver kan tildeles enkelte elever eller stilles til hele klassen. Elementære oversættelsesøvelser fra dansk, med støtte i tekstens ordforråd, vil også være formålstjenlige.

De skriftlige opgaver skal være af afvekslende karakter; både oversættelser fra dansk, versioner, kortere og længere referater, f.eks. af de læste tekster, kan gøre god fyldest.

I forbindelse med gennemgangen af de

skriftlige opgaver gennemgås den fornødne grammatik. Det må anses for nødvendigt, at eleverne benytter en trykt grammatik som hjælpemiddel hertil. Det grammatiske stof, som eleverne skal beherske aktivt, skal angå de mest centrale områder (sætningernes hovedled, kongruens, præpositionsforbindelser, ordstilling o.l.) og skal hvile på elevernes egne sproglige erfaringer.

Da også opøvelsen af den skriftlige sprogfærdighed først og fremmest sigter mod fremstillingsevnen, skal der ved bedømmelsen af de skriftlige opgaver lægges afgørende vægt på evnen til naturlig syntaktisk formulering og mindre på morfologisk korrekthed.

Op læsning bør indgå som et fast led i undervisningen, for at teksten kan øve sin umiddelbare virkning, og undervisningen bør i videst muligt omfang foregå på tysk.

B. Den sproglige linjes nysproglige, musiksproglige og samfundssproglige grene.

Om opøvelsen i sammenhængende mundtlig og skriftlig fremstilling gælder principielt det under A nævnte.

Man kan foruden skriftlige opgaver i forbindelse med tekstlæsningen (herunder f.eks. også versioner) benytte de gængse genfortællings- og referatstile. Der vil også med udbytte kunne gives stile i tilknytning til i klassen behandlede emner, f.eks. på basis af radio- og fjernsynsudsendelser.

Ved gennemgangen af elevernes besvarelser bør hovedvægten lægges på den indholdsmæssige og syntaktiske sammenhæng. Kravet om stigende morfologisk korrekthed må ikke stille sig hindrende i vejen for slutmålet: elevens evne til at udtrykke sig frit og utvungent i sammenhængende form.

For at forebygge, at fremstillingsøvelserne bliver stereotype, må det imidlertid tilstræbes, at eleverne efterhånden erhverver sig et fyldigt og nuanceret glosekendskab.

Grammatikken bør være hjælpedisciplin til fremstillingsøvelserne: en indlæring af væsentlige grammatiske forhold i tilknytning til elevernes besvarelser og

med støtte i en trykt grammatik. Her kan øvelserne i oversættelse fra dansk være en god hjælp.

Undervisningsproget bør i videst muligt omfang være tysk. Da det moderne læsestof frembyder de bedste betingelser for elevernes sprogudøvelse, anbefales det at fordele arbejdet med disse tekster over begge klasser. Ved fortolkningen af de vanskeligere tekster, hvor det vigtigste er, at eleverne har tilegnet sig indholdet fuldt ud, kan anvendelsen af dansk være nødvendig.

Ved tekstlæsningen tilstræbes det at eleverne får hensigtsmæssige arbejdsformer og derigennem får stimuleret interessen for selvstændig læsning. Det er vigtigt at eleverne vænnes til at læse *efter synspunkter*, således at de forskellige dele af en tekst får den vægt, der tilkommer dem efter sammenhængen. Det bliver på denne måde den givne tekst, der bestemmer læserytmen og den skiftende læseintensitet.

Teksterne skal gennemgås efter indholdsmæssige og litterære synspunkter.

Fortolkningen bør tage sit udgangspunkt i en præcis tekstanalyse på sproglig basis. Læreren kan spørge eleverne om hvilke steder i teksten (enkeltord, udtryk, vendinger, sætninger) der efter deres opfattelse er de for tekstens mening eller stil centrale. En grundig afgrænsning af »nøgleords« eller centrale sætningers betydning er en forudsætning for en væsentlig samtale om teksten, også i litteraturhistorisk perspektiv.

På grundlag af en tekstnær fortolkning belyses værket litteraturhistorisk; her kan et samarbejde med andre fag være frugtbart.

Mens *sagprosaen* i 1. g. må være egnet til at formidle elementær viden, drejer det sig i 2. og 3. g. om videregående belysning af karakteristiske sider af de almenkulturelle forhold i de tysksprogede lande i fortid og nutid. Som eksempler på emner kan nævnes: Reformationen, liberalisme og marxisme i det 19. århundrede, psykoanalysen, sociale og politiske brydninger i det 20. århundrede.

Behandlingen af sådanne emner må være baseret på læsning af tekster af dokumentarisk art (f.eks. tekster af Luther,

Marx, Freud; partiprogrammer eller dele af andre programskrifter, forfatninger o.lign.). Hvor der inddrages fremstillinger af ræsonnerende eller essayistisk art, må fortolkningen omfatte en kritisk belysning af forfatterens holdning.

Aktuelle forhold kan belyses gennem læsning af avisartikler, tidsskrifter o.lign.).

Det anbefales at sammensætte pensum således, at der bliver skabt en balance mellem det ældre (det klassiske) og det nyere (dvs. efter ca. 1900). – Som eksempler på, hvordan der kan 'opnås en bredere funderet indsigt i et forfatterskab' nævnes 'Faust I' i forbindelse med et digt-udvalgt af Goethe og 'Leben des Galilei' i forbindelse med kortere prøver af Brecht.

Det kan være frugtbart at sammenstille hhv. litterære og sagprosaetekster efter motiv- og emnebeslægtethed. Ved at arbejde på denne måde med en gruppe tekster (f.eks. fra forskellige perioder) kan man give undervisningen både sammenhæng og perspektiv. Dog må den enkelte teksts egenverdi altid være det primære.

Det anbefales, at eleverne gennemgår en del af stoffet på egen hånd i gruppearbejde under lærerens vejledning, således at udbyttet af arbejdet fremlægges i besvarelser af forskelligartede opgaver inden for den valgte tekst (det valgte emne), enten i skriftlig form eller som mundtlige referater over for klassen.

For at belyse de læste tekster og behandlede emner i en større historisk og idémæssig sammenhæng kan et tværfagligt samarbejde være værdifuldt. Der kan for eleverne og lærerne være noget meget inspirerende i, at to kolleger gennemgår det samme (eller beslægtet) stof ud fra to forskellige fags synspunkter. For tysks vedkommende er der jo oplagte samarbejdsmuligheder med f.eks. religion, dansk og historie.

Man bør ikke forsømme ved oplæsning at lade digtningen øve sin umiddelbare virkning på eleverne. Af hensyn til elevernes træning i umiddelbart at opfatte og forstå tysk og af hensyn til elevernes

intonation og udtale er det overordentlig vigtigt, at eleverne jævnligt får lejlighed til at høre talt tysk gennem afspilning af bånd eller plader med oplæsning af litterære værker, med hørespil, sange, foredrag o.lign. Herunder vil det også være vigtigt at benytte relevante TV- og skole-radioudsendelser. Disse arbejdsformer vil give rig lejlighed til at føre en diskussion på tysk.

C. Den matematiske linje.

Det er vigtigt, at der arbejdes med tekster, der i sig selv er inciterende, som er sprogligt lettere, men som på den anden side indholdsmæssigt kommer eleverne ved. Det vil som oftest dreje sig om kortere og lettere tekster, men er klasserne interesseret, behøver man ikke at gå uden om noget vanskeligere tekster (f.eks. digte og brudstykker af ældre og nyere dramaer). Tekstprøver fra længere genrer, herunder også romaner, vil være lige så egnede til formålet, og de har ydermere den fordel, at de kan inspirere eleverne til at læse videre på egen hånd. Med hensyn til skuespil og hørespil vil f.eks. skole-radioens programmer med tilhørende tekst hæfter kunne være til stor nytte.

Hvad angår sagprosaen, henvises til det for 1. sproglige gymnasieklasse anførte.

Det vil være af stor betydning fra første færd at lære eleverne at forberede sig på en sådan måde, at de kan få deres læsefærdighed betydeligt udviklet. Øvelser i at bruge et leksikon på en fornuftig måde og i at opløse vanskeligere konstruktioner vil give et godt udbytte ved senere læsning. Ved hjælp af bånd og lærerens oplæsning kan elevernes evne til at forstå talt tysk udvikles.

Den mundtlige sprogfærdighed opøves i forbindelse med læsningen af litteraturen og sagprosaen.

Det vil give sammenhæng mellem den mundtlige og skriftlige undervisning, hvis enkelte tekstreferater skrives på tysk. Lette genfortællinger eller gengivelser af avisartikler vil også kunne udvikle den skriftlige sprogfærdighed.

§ 7.

Fransk.

Læsefærdighed. Gennem undervisningen skal eleven nå frem til at kunne forstå en fransk tekst, der i det væsentlige bygger på et *centralt ordforråd* og normal syntaks, og derved komme i besiddelse af de nødvendige forudsætninger for på egen hånd at kunne beskæftige sig med fransk og herunder at nå frem til at læse tekster inden for et fremtidigt fagområde.

Mundtlig sprogfærdighed. Der tilstræbes en sådan beherskelse af sætningsintonation og en så korrekt udtale af de enkelte lyde, at misforståelser udelukkes. Eleverne bør i vid udstrækning have lejlighed til at høre indfødte franskmænds stemmer på bånd og plader, således at de vænner sig til at forstå talt fransk på bredere basis og får et autentisk forbillede for deres egen brug af sproget. Som mål for talefærdigheden regner man med, at eleven kan nå til at demonstrere en aktiv beherskelse af det elementære ordforråd og grundsyntaksen gennem en enkel samtale både over de læste tekster og ud fra et ikke-tekstligt oplæg, eksempelvis billedmateriale eller dagligdags emner. Det tilrådes i den forbindelse, at eleverne vænnes til at indtage såvel spørgerens som svarerens rolle.

Grammatik. En væsentlig del af grammatikken indøves og læres i forbindelse med begynderstoffet. På senere stadier vedligeholdes og udbygges elevernes færdigheder gennem en sproglig udnyttelse af arbejds materialet (tekster, bånd, plader m.m.). Det tilrådes, at eleverne på fortsættelsesniveauet vænnes til at bruge en grammatik som opslagsbog.

Teksternes art. I overensstemmelse med undervisningens formål vil det være naturligt at lægge hovedvægten på læsning af tekster fra vor tid. Valget af tekster foretages af lærer og elever i fællesskab og bør omfatte såvel skønlitterære som ikke-skønlitterære tekster af forskellig art, således kan f.eks. avis- og tidskriftartikler m.m. inddrages i undervisningen, i det omfang som sværhedsgraden tillader det. Det vil være formålstjenligt at læse tekster eller uddrag af tekster, som forefindes indtalt på bånd eller plade af

indfødte kunstnere. Her kan også både film, fjernsyns- og skoleudsendelser komme på tale.

Baggrundviden. Det er væsentligt i hele undervisningsforløbet at inddrage samtale om franske samfundsforhold og fransk dagligliv, om landets geografi, historie og kulturhistorie. Dette gøres allerede fra begyndertrinnet, idet teksternes stednavne, personnavne, navne på institutioner osv., giver rig anledning til at tale om aktuelle og kulturhistoriske emner. Det er af betydning at bruge alle former for kort og billeder, reproduktioner o. lign., som kan belyse stoffet.

Niveau'er. I undervisningens første fase anvendes helt naturligt et begynderbogs-system, der, hvis der ikke er integreret et audio-visuelt materiale i selve systemet, kan suppleres med lydbånd, båndfilm, dias, filttavle, transparenter til overhead-projector m.m. På dette trin vil undervisningen især samle sig om indøvelse af sproglyde, intonationsmønstre, det elementære ordforråd og de væsentlige sætningsstrukturer. Dette opnås gennem imitation af forlæg fra læreren eller lydbånd samt gennem elementære samtaleøvelser, der fra første færd er et naturligt og væsentligt led i undervisningen.

Når audio-visuelle hjælpemidler indgår som en tidkrævende faktor i denne eller senere faser, vil der ved henvendelse til direktoratet vedrørende materialets omfang kunne træffes aftale om nedsættelse af det krævede sidetal i tekstlæsningen.

Når den egentlige tekstlæsning begynder, er det af afgørende betydning, at man i den første tid læser ganske lette tekster, så at arbejdet med den praktiske sprogfærdighed kan bevare sin centrale plads. Det vil være rimeligt at drøfte teksternes indhold på fransk i den udstrækning, det kan lade sig gøre i overensstemmelse med teksternes sværhedsgrad og klassernes niveau. I samtaleøvelserne er det vigtigt at finde en balance mellem udtryksfærdighed og sproglig korrekthed, da begge disse elementer i den praktiske sprogfærdighed bør tilgodeses. Når der senere i undervisningsforløbet vælges sværere tekster, ændres arbejdsformen ikke væsentligt. Under alt arbejde

med teksterne er det vigtigt, at eleverne øves i kritisk brug af hjælpemidler. I de sidste måneder er det hensigtsmæssigt at læse tekster af ca. samme sværhedsgrad som de til eksamen anvendte ekstemporalteksster, dvs. af en type som ikke inde-

holder udviklede syntaktiske konstruktioner, og hvis ordforråd og stilistiske opbygning ikke går ud over normalsproget. Tekstens indhold må danne et passende grundlag for en samtale.

§ 8.

Russisk.

Læsefærdighed. Gennem undervisningen skal eleven nå til at kunne læse og forstå en russisk tekst, der i det væsentlige bygger på et centralt moderne ordforråd, og derved komme i besiddelse af de nødvendige forudsætninger for i sit senere arbejde at kunne læse en tekst inden for sit fagområde.

Mundtlig sprogfærdighed. Der tilstræbes en så korrekt udtale af de enkelte lyde og en sådan beherskelse af sætningsintonationen, at misforståelser udelukkes. Eleverne bør til stadighed have lejlighed til at høre indfødte russeres stemmer på bånd og plader, således at de kan opøve en god udtale og vænne sig til at opfatte talt russisk. Som mål for talefærdigheden regner man med, at eleven kan nå til i ganske enkle sætninger at tale frit om de læste tekster og om dagligdags emner.

Grammatik. Grammatik er en hjælpedisciplin. En betydelig del af den indlæres umiddelbart gennem beskæftigelsen med begynderstoffet. På senere stadier tilrådes det, at eleverne benytter en lærebog i grammatik som håndbog.

Teksternes art. I overensstemmelse med undervisningens formål vil det være naturligt at lægge hovedvægten på læsning af tekster fra vor tid. Tekststudvalget bør omfatte både skønlitteratur og sagprosa af forskellig art. Adapterede tekster fra forskellige perioder kan indgå i pensum. Endelig kan korte tekstprøver af betydelige ældre og nyere forfattere læses i uadapteret form, især sådanne, hvortil forfatterens egen eller en russisk kunstners oplæsning foreligger på bånd eller plade. Sagprosa kan både vække interesse ved sit emne og danne et godt grundlag for arbejdet med den mundtlige sprogfærdighed. Valget af tekster foretages af elever og lærer i fællesskab.

Baggrundsviden. Det er væsentligt i hele undervisningsforløbet at inddrage samtale om sovjetiske samfundsforhold og sovjetisk dagligliv, om landets geografi, historie og kulturhistorie. Dette gøres allerede fra begyndertrinnet, idet teksternes stednavne, personnavne, navne på bygninger, institutioner osv. giver rig anledning til at tale om aktuelle og kulturhistoriske emner. Aktuelle begivenheder kan særlig belyses ved læsning af korte

avisartikler. Det er af betydning at bruge hele det materiale af kort, billeder, reproduktioner og lignende, som kan belyse stoffet.

Niveauer. I undervisningens første fase anvendes helt naturligt et begynderbogs-system, almindeligvis med tilhørende bånd- eller plademateriale, eventuelt film. På dette trin vil undervisningen især samle sig om sproglydene og om indøvelsen af et helt elementært ordforråd og en række enkle, men væsentlige sætningsmønstre. Dette opnås gennem de elementære samtaleøvelser, der fra første færd er et naturligt led i undervisningen, eventuelt i forbindelse med brug af båndoptager. Det er praktisk at indøve det skrevne russiske alfabet på et tidligt tidspunkt.

Hvis forsøg med audiovisuelle hjælpemidler indgår som tidskrævende faktor i denne eller senere faser af undervisningen, vil der ved henvendelse til direktoratet kunne træffes aftale om en til søggets omfang svarende nedsættelse af det krævede sidetal.

Når den egentlige tekstlæsning begynder, er det af afgørende betydning, at man i den første tid læser ganske lette tekster, så at arbejdet med den praktiske sprogfærdighed kan bevare sin centrale plads. Gennem elementære samtaler om indholdet, indholdsreferat og strukturøvelser befæstes tillige det centrale ordforråd. Når der senere i undervisningsforløbet vælges sværere tekster, ændres arbejdsformen ikke afgørende. Under alt arbejde med tekster er det vigtigt, at eleverne øves i kritisk brug af hjælpemidler. I de sidste måneder før eksamen er det hensigtsmæssigt at læse en del middelsvære tekster, hvor det ikke er nødvendigt at oversætte alt, således at der dels kan blive god tid til samtaleøvelser og dels oparbejdes en trykthed hos eleverne over for tekster af den karakter og sværhedsgrad, som anvendes ved eksamen.

Eksamen. Ved eksamen benyttes middelsvære tekster, som ikke må indeholde forældede eller indviklede syntaktiske konstruktioner eller ophobning af sjældent anvendte glosser.

Gloseforrådet må i det væsentlige være nutidigt og centralt. Teksten må på rimelig måde kunne danne grundlag for samtalen på russisk.

§ 9.

Latin.

1. g sproglig og 2. g. nysproglig og musik-sproglig.

Undervisningen i gymnasiet forudsætter, at eleverne har gennemgået et elementært latinkursus, der normalt falder i 2. real. En del elever kommer imidlertid til 1. g, fra 3. real og har derfor som regel ikke deres latinkundskaber i helt frisk erindring. Hertil kommer, at elever i en 1. g. næsten altid vil være blevet undervist i latin af flere lærere og derfor ikke er vant til den samme metode og terminologi. Derfor kan det være vanskeligt at komme i gang med forfatterlæsningen. Klassen kan da benytte tilbuddet om at måtte læse 10 sider bearbejdet tekst. De kan evt. tages fra en begynderbog og læses sideløbende med en hurtig repetition af den elementære grammatik.

Da undervisningens formål er, at eleven på egen hånd og med hjælpemidler skal kunne læse en latinsk tekst, bør gennemgangen af ukendt tekst så vidt muligt foretages af eleverne og læreren i fællesskab. Det kan f.eks. ske ved, at en enkelt elev med lærerens og de andre elevers hjælp ekstemporerer, eller ved at eleverne læser sammen i grupper, der så kan søge lærerens bistand. En meget almindelig metode for gennemgang af ny tekst er at lade analysen gå forud for oversættelsen (først findes hovedsætningens verbum, dernæst dens subjekt og så fremdeles). Det er imidlertid en metode, som begynderen næppe kan praktisere på egen hånd. En lettere og naturligere fremgangsmåde er at læse hver sætning forfra og oversætte den ordret og således, at hvert ord så vidt muligt gengives med den tilsvarende danske form. Når et tekststed således er blevet nødtørftigt oversat og nogenlunde forstået af eleven, følger analysen af den sproglige form og af indholdet, der har den dybere forståelse og dermed tilfredsstillende oversættelse til et mundret moderne dansk som hensigt.

Formlære og syntaks skal kun tilegnes i det omfang, der er nødvendigt for at kunne forstå og dermed oversætte en tekst. Læreren bør derfor overveje, hvor mange af de regler, den benyttede lærebog i grammatik indeholder, der kun er nød-

vendige ved stilskrivning og dermed er overflødige i en undervisning, der blot har læsefærdighed som mål. Som eksempler herpå kan nævnes underafdelingerne af den instrumentale ablativ og reglerne for brug af gerundiv i stedet for gerundium.

For at læse en latinsk tekst må eleven også være fortrolig med ordbogen. Der må, især hvis der benyttes en større ordbog, bruges nogen tid på at træne eleverne i brugen deraf. Det kan f.eks. ske ved at man i fællesskab gennemgår enkelte artikler for at undersøge deres disposition og forklare betydningen af forkortelser og andre symboler. Overhovedet bør det sproglige arbejde ikke blot rettes mod den morfologisk-syntaktiske analyse, men også mod en udvikling af forståelse for ord-betydning. Det vil være vanskeligere at fatte interesse for teksterne, hvis de ukritisk oversættes i en forældet og stereotyp jargon. Den fremmedartede forestillingsverden, der rummes i mange latinske glosser og ofte tilsløres ved oversættelsen, må regelmæssigt gøres til genstand for vurderinger. Som eksempler kan nævnes *dignitas, amicus, officium, virtus, novus*.

Til sidst kan teksten oplæses. Der er i dag ingen fast udtalepraksis for latin her i landet. Det er europæisk tradition at udtale latin efter reglerne for modersmålet, men denne fremgangsmåde er overalt ved at blive fortrængt af en reformeret udtale, der forsøger at følge den formodede antikke. Hvad enten den ene eller den anden metode vælges, bør det tilstræbes, at udtalen er konsekvent og tydelig, og at oplæsningen ved betoning og pauser vidner om forståelse af tekstens indhold. Elever og lærer bør vænne sig til altid at accentuere ordene rigtigt. Læses der poesi, kan en korrekt oplæsning og metrisk forståelse ikke forventes. Det kan være værdifuldt at opleve, at latinen har været et levende sprog, og at al latinsk litteratur er beregnet på oplæsning. Taler og poesi i egen oplæsning eller indspillet på grammofonplade og lydbånd kan være en god hjælp.

Da et af undervisningens mål er, at eleven skal lære at læse en latinsk tekst ved hjælp af en paralleloversættelse, bør i hvert fald nogle tekster læses med en oversættelse ved hånden. Desværre er der end-

nu kun meget få litterært værdifulde oversættelser til dansk, der vil kunne anskaffes til skolebrug, ligesom der endnu ikke findes tosprogede udgaver til undervisningsbrug. Oversættelsen kan tjene dels som almindelig hjælp til forståelse af den latinske tekst, dels til læsning af de dele af et værk, der ikke læses på latin. Desuden kan en lejlighedsvis nøje sammenligning mellem den latinske tekst og en god oversættelse medvirke til at åbne elevernes øjne for forskelle og ligheder mellem dansk og latinsk udtryksmåde.

Læreren kan kort orientere eleverne om sproglægtsskab og sprogsammenligning og forklare, hvad der forstås ved fællesord, låneord, fremmedord og oversættelseslån. Man bør således til stadighed være opmærksom på forbindelsen mellem latin og det franske og engelske ordforråd og på de mange oversættelseslån i dansk og tysk. Under det daglige arbejde kan man til stadighed være opmærksom på, hvorledes det latinske ordforråd er udbygget ved hjælp af præfikser, suffikser o.l., og hvorledes kendskabet hertil letter forståelsen af vore fremmedord.

I tilknytning til tekstlæsningen arbejdes der med kulturhistorisk stof. Det politiske og sociale liv, dagliglivet, religion, mytologi, litteraturhistorie, retorik, kunsthistorie, topografi m.v. behandles i det omfang, der er nødvendigt for forståelsen af det læste. Disse meget væsentlige dele af faget bør ikke være begrænset til sporadisk detailkommentering af teksterne. Et litterært værk fra en fjern fortid kræver en vis baggrundsorientering hos læseren for at blive levende. Læreren kan derfor gennem fortælling, fremlæggelse af billeder, oplæsning m.v. prøve at give eleverne en mere sammenhængende opfattelse af den antikke kultur. Også eleverne vil – frivilligt – enkeltvis eller i grupper kunne deltage aktivt i dette arbejde. Mange elever i en 1. g. har aldrig hørt eller læst noget om antikken, og da historieundervisningen i 1. g. ikke nødvendigvis begynder med oldtiden, bør læreren være opmærksom på de helt elementære forståelsesvanskeligheder, en elev kan have.

Benyttes en større læsebog kan tekst-

valget være ret bundet. Det kan suppleres ved anvendelsen af mindre hæfter af dansk eller udenlandsk oprindelse. Det er nyttigt, at eleverne læser indledninger og noter på et moderne fremmedsprog og dermed opdager dets betydning som redskabssprog.

Ved siden af tekster fra den klassiske tid, som må være repræsenteret, for at punkt 4 kan opfyldes, kan der læses prøver fra hele den senere latinske litteratur: den kristne, den middelalderlige og den nyere. Når bekendtgørelsen anbefaler læsningen af poetiske stykker, skyldes det, at den ofte korte og overskuelige form sammen med det brogede indhold plejer at vække elevernes interesse; desuden viser erfaringen, at poesien ikke volder større vanskeligheder end prosaen.

Når bekendtgørelsen taler om den romersk-latinske tradition, tænkes der på, at det latinske sprog ikke blot var Romerrigets sprog, men at det også er det medium, hvorigennem oldtidens kultur er blevet formidlet til Europa. Det er således gennem latinen, at græsk filosofi, romerret og kristendom overgives til de nye europæiske folk. Den omstændighed, at der gennem tiderne har været tænkt og skrevet på latin, har haft stor betydning i Europas kulturhistorie.

Latin, klassisk-sproglig gren.

Undervisningen på den klassisk-sproglige gren foregår i det væsentlige efter de samme retningslinjer, som er anført for den nysproglige og musiksproglige gren, dog med følgende tilføjelser:

Læsefærdighed, der ikke er afhængig af oversættelse, opnås dels gennem læsning af det større pensum, der vil give bedre mulighed for aktiv elevmedvirken ved gennemgang af ny tekst og efterhånden også for selvstændig hjemmeforbereelse i et vist omfang, dels ved versionskrivning. Da interessen i den klassisk-sproglige latinundervisning må koncentrerer om den egentlige romerske litteratur og kultur, vil det være naturligt i højere grad end på den nysproglige gren at læse længere passager eller hele, afsluttede værker af klassiske forfattere.

Den vigtigste side af studiet af den romerske kultur er det daglige arbejde med

teksterne, og dersom disse vælges uden ensidighed, skulle det være muligt at nå til et nogenlunde afrundet billede af den senrepublikanske og augusteiske kultur og historie. For at opfylde dette formål kan specialet blive af stor betydning.

Selv om den klassiske litteratur må være dominerende i tekstvalget, er det dog ikke udelukket at læse mindre prøver på kristent, middelalderligt og nyere latin. De vigtigste prosaforfattere må være Cæsar (med mindre han allerede er blevet læst i l. g.), Cicero og Livius. Det er dog også muligt at læse f.eks. Sallust, Seneca, Plinius, Tacitus og Sueton. Blandt digterne bør Horats, Vergil og Ovid være repræsenteret, men det er også muligt at læse Catul, de andre elegikere og måske Lucretius, Martial og Juvenal. Poesien vil ofte kræve et stærkt kommenteret tekstmateriale og måske paralleloversættelse. Det er flere steder med held forsøgt at læse Plautus og Terentius. Sker det, vil det formentlig være næsten udelukket at beskæftige sig med versbygningen, og komedietekster kan derfor anføres som prosa.

Specialet er en ny form og må derfor

i særlig grad være åbent for forsøg. Det er rimeligt at anvende indtil 15 timer, samlet eller delt, på et speciale. Emnet bør afgrænses så rummeligt, at eleverne individuelt kan vælge at anlægge forskellige synsvinkler, f.eks. sproglige, litterære, historiske, kulturhistoriske eller kunsthistoriske. Det vil naturligt påhvile læreren at give en indledende oversigt over specialeområdet, dets overleverede kildemateriale og den nyere tilgængelige og egnede faglitteratur. Elevernes skriftlige rapporter over selvvalgte emner inden for specialet udarbejdes under lærerens stadige vejledning; der gives herunder instruktion i benyttelsen af danske og udenlandske håndbøger og oversigtsværker. Arbejdet med et speciale skal ikke sigte mod omfattende enkeltpræstationer; det er af større vigtighed, at alle elever tilegner sig forståelse af specialet som helhed, derved at en væsentlig del af tiden anvendes til mundtlig fremlæggelse og til en afsluttende sammenfatning af enkeltiagttagelserne.

Betydningen af et samarbejde med græsk påpeges, herunder muligheden for at læse et tværfagligt speciale.

§ 10.

Græsk.

Undervisningen i græsk foregår i det væsentlige efter de samme retningslinjer, som er anført for latin.

Den indledende gennemgang af den elementære grammatik og det mest centrale ordforråd bør være kortvarig og i hvert fald afsluttes inden jul i 2. g.

Arbejdet med oversættelser og kunstværker må i begyndelsen af 2. g. fortsætte den undervisning, der er givet i old-

tidskundskab i 1. g; men så snart eleverne er i stand til at læse græsk, må man gøre forfatterlæsningen på originalsproget til det centrale og på dette grundlag ved hjælp af kunstværker og oversættelser forsøge at opbygge en forståelse af græsk væsen og tankegang, der er både bredere og dybere end, hvad der kan nås i oldtidskundskab. Der skal ikke på forhånd gives anvisninger på, hvorledes dette i det enkelte tilfælde bør ske. Angående specialelæsning henvises til latin.

§ 11.

Oldtidskundskab.

Undervisningen i oldtidskundskab bør foregå på dokumentarisk grundlag, dvs. således at eleverne altid arbejder med teksten eller gengivelsen af kunstværket foran sig. Systematisk fremstilling af f.eks. historie, mytologi, kunsthistorie bør kun gives i en sådan form, at den tjener og støtter den direkte iagttagelse i det givne tilfælde; den bør ikke have karakter af lærebogsstof.

Ved læsningen af litteraturværkerne

drejer det sig først og fremmest om, at eleverne får et indtryk af værkernes almenmenneskelige og kunstneriske værdi og deres stilling i den historiske udvikling. Arkæologiske, historiske og andre detaljer bør kun medtages for så vidt de tjener dette hovedformål. Hvad gennemgangen af kunstværkerne angår, overlades det til lærer og elever at bestemme undervisningens indhold og metode, når blot de i bekendtgørelsen stillede krav opfyldes. Dog må der også på dette punkt advares mod fordybelse i detaljer, der kun har betydning for specialisten.

§ 12.

Historie og
samfundskundskab.*Formålet med undervisningen.*

Til formålene med undervisningen hører, at eleven erhverver sig indsigt i samspillet mellem de faktorer, der kan være bestemmende i skiftende sociale situationer. Eleven må her opnå kendskab til menneskets stilling og problemer i forskellige samfundsgrupper og dets kulturelle, politiske og økonomiske vilkår. For forståelsen af mennesket som socialt væsen er det også vigtigt, at der opnås indsigt i samfundsforholdene i kulturkredse, der er anderledes end elevens egen.

Eleven bør komme til forståelse af, at det ikke er muligt at vurdere historiske problemer og samfundsspørgsmål ud fra snævre og ensidige synspunkter, og at vor viden i mange tilfælde bygger på et mangelfuldt grundlag, samt at menneskers holdning og handlemåde må bedømmes ud fra deres egne forudsætninger. Eleven bør erhverve sig indsigt i forskellige synsmåders og teories betydning for vurderingen af samfundsforholdene i tidligere tider og i dag.

Eleven må opnå færdighed i selv at sætte sig ind i et spørgsmål og må kunne erkende og formulere problemstillinger, finde relevante oplysninger i kilder og fremstillinger, samt at kunne analysere og vurdere disse med henblik på selvstændigt at kunne gøre rede for forhold og sammenhænge i det historiske forløb og i nutidens samfund, således at de vigtigste kendsgerninger og relationerne mellem dem træder frem.

Eleven bør udvikle færdighed i at påvise både det typiske og det unike ved samfundsfænomenerne før og nu.

I et vist omfang bør eleven selv kunne orientere sig i foreliggende litteratur og finde egnet kildemateriale frem.

Til formålet med undervisningen hører også, at eleven udvikler interesse for samfundsspørgsmål og vænner sig til selv at søge oplysninger om dem. Efterhånden bør eleven kunne udtrykke egne motive-rede standpunkter overfor samfundsproblemerne. Eleven må kunne begrunde sine standpunkter og sagligt kunne over-

veje argumenter, der går imod egne meninger, således at man aldrig nøjes med en ensidig og overfladisk forklaring.

*Undervisningen.*B. *Historie.*

Undervisningen i historie må på grund af den overvældende stofmængde i hovedsagen forme sig som periode- og emnearbejde, der giver mulighed for at få tid til fordybelse og selvstændigt arbejde.

Ved undervisningens begyndelse bør der afsættes tid til introduktion af faget med en drøftelse af dets mål og indhold.

Perioder, emner eller områder, der skal arbejdes med i historie, vælges af elever og lærer i fællesskab. Læreren bør her orientere eleverne om de muligheder, forskellige perioder og emner indeholder for at fremdrage og behandle væsentlige træk i samfundslivet, samt redegøre for mulighederne for at fremskaffe egnet materiale.

Det er vigtigt, at man ved planlægningen ikke binder sig i så høj grad, at man ikke kan tage andet stof op, når indhøstede erfaringer, aktuelle begivenheder og koordineringsmuligheder med andre fag gør det ønskeligt.

Normalt placeres arbejdet med det historiske stof fra tiden før ca. 1930 i den første del af undervisningsforløbet, og der sluttes med gennemgangen af den moderne historie. Der er dog intet i vejen for, at det enkelte hold kan vælge at arbejde med dele af stoffet i en anden orden.

Ved valget af det stof, man vil arbejde med, skal der være en spredning, således at de i bekendtgørelsen og ovenfor anførte mål for undervisningen kan tilgodeses. De perioder eller emner, der vælges, kan være af varierende omfang. Verdenshistorie og Danmarks historie kan indgå i samme periode eller emne. Ikke-europæisk stof bør inddrages i så stort omfang, som det er muligt. Under behandlingen af den moderne historie skal der arbejdes med udviklingen helt op til i dag.

Som eksempler på perioder og emner fra tiden før ca. 1930 kan nævnes:

Rom fra Cæsar til 180, reformations-tiden, enevældens tidsalder, Østasien 1750-1930, Danmarks historie 800-1241, Amerika før opdagelserne, kolonipolitik 1500-1850, Europas økonomiske

udvikling 1600–1900, dansk landbrug 1750–1914, tysk udenrigspolitik efter 1871, stat og kirke i europæisk middelalder, den arabiske ekspansion og dens følger, kongemagt og adel i Norden 1050–1660, fra europæisk nationalisme i 1800-tallet til nutidens nationalisme i Afrika og Asien, Østersøen i europæisk politik, den katolske kirke som politisk og social magtfaktor, forholdet mellem Danmark og Sverige 1660–1864, arbejderklassen i Danmark 1870–1914, europæisk arkitektur 1400–1800, græsk demokrati, renæssancen, imperialismen, socialismen, den russiske revolution, et bygningsværk, en enkelt begivenhed, en person.

Det enkelte hold er frit stillet, hvad angår det stof, der ligger uden for de valgte perioder eller emner, men hvis disses antal eller omfang muliggør det, kan man eventuelt tage andre problemer op. En del væsentlige træk fra de store ikke-behandlede områder kan inddrages som baggrund ved påbegyndelsen af arbejdet med en periode eller et emne. Eleverne skal under alle omstændigheder ved opøvelse i brug af fremstillinger og håndbøger kunne skaffe sig kendskab til de vigtigste historiske begreber som f.eks. feudalisme, renæssance, enevælde, reformation, liberalisme.

Hvis man ikke i forbindelse med perioder eller emner før ca. 1930 er kommet ind på de vigtigste forudsætninger for det moderne samfund (f.eks. industrialismen, liberalismen, imperialismen, socialismen, den russiske revolution) er det nødvendigt at inddrage dem i arbejdet med tiden efter ca. 1930.

Som eksempler på emner fra tiden efter ca. 1930 kan nævnes:

Forholdet mellem Israel og araberne, 30-ernes ideologier, Berlinproblemet, Cuba-krisen 1962, afkolonialiseringen i Afrika, kulturrevolutionen i Kina, den danske modstandsbevægelse under 2. verdenskrig, amerikansk indflydelse i Europa 1917–70, dansk udenrigspolitik efter 1930, Grækenland siden 1944, folkedemokratierne, Sydøstasien efter 2. verdenskrig, politiske og økonomiske brydninger i Latinamerika.

Under arbejdet med de valgte perioder, emner eller områder skal benyttes kilde-

materiale (trykte eller dupliserede tekster, statistisk materiale, billeder, museumsgenstande, bygninger m.v.) i det omfang, det kan lade sig gøre.

Eleverne bør på et eller andet tidspunkt under arbejdet stifte bekendtskab med mere end én fremstilling. Man kan også lejlighedsvis anvende forskellige historikers synspunkter ved uddrag af bøger og artikler; herved kan eleverne selv kontrollere deres forståelse af kildematerialet og stimuleres til debat og stillingtagen.

Der skal i hele undervisningsforløbet være mulighed for at drøfte aktuelle problemer. Man må i planlægningen påregne, at et antal timer vil blive anvendt hertil.

Et speciale kræver et klart afgrænset emne, og det skal bygge på et fyldigt kildemateriale. Det vil ofte være en støtte for eleverne, at der tilvejebringes en trykt eller dupliseret oversigt over emnet. Arbejdet med et speciale bør normalt ikke strække sig over mere end 35 timer. Ved specialer, der falder i tiden efter ca. 1930, skal de hertil nødvendige timer tages fra den tid, der er afsat til behandling af tiden efter ca. 1930. Specialer skal anmeldes til direktoratet med angivelse af emnets titel og omfang, en oversigt over det materiale, der skal benyttes, samt en kort beskrivelse af arbejdsgangen.

C. Samfundskundskab.

Medens undervisningen i samfundskundskab tidligere lagde hovedvægten på en historisk-juridisk beskrivelse af samfundets vigtigste institutioner, er det nu hensigten, at arbejdet med samfundsproblemerne skal ske ud fra sociologiske, økonomiske og politologiske synsvinkler.

Under de enkelte stofområder kan f.eks. følgende punkter tages op:

- I. a. Gruppens struktur, interaktion, rollefordeling, gruppesammenhold, evt. behandlet ved gennemgang af en konkret gruppe (familie, arbejdspladsgruppen, skoleklassen).
- b. Det enkelte individs forhold til sociale systemer som familie, skole, arbejdsplads, kammeratskabsgruppe og samfundet som helhed. Desuden kan der arbejdes med forskellige typer på sociale proble-

- mer, f.eks.: Kriminalitet, sygdom, spørgsmål vedrørende en etnisk og kulturel gruppes stilling til sociale systemer. Samfundets og grupper positive og negative sanktioner, herunder formelle (f.eks. retlige og forsorgsmæssige) og uformelle.
- c. Befolkningens sammensætning efter alder, køn, erhverv, geografiske områder, nationalitet, samt vandringer. Befolkningsbeskrivelser ved hjælp af forskellige sociologiske og økonomiske modeller.
 - d. Elementær indføring i de vigtigste begreber og sammenhænge i den moderne økonomi, f.eks. nationalprodukt og nationalindkomst, forbrug og investering, penge og kreditvæsen, priser, lønninger og profit, konkurrence, monopoler, handels- og betalingsbalance.
 - e. Forskellige typer økonomisk politik, f.eks. finanspolitik, pengepolitik, indkomspolitik. Forskellige typer økonomiske samfundssystemer, f.eks. markedsøkonomi, rammeøkonomi, planøkonomi.
- II. For alle fire underpunkter gælder, at det vil være hensigtsmæssigt at foretage sammenligninger mellem det danske og andre politiske systemer.
- f. Personlig kommunikation, massekommunikation, massemediernes og gruppepåvirkningens betydning for den politiske meningsdannelse.
 - g. Individets holdning til det politiske system, til konkrete politiske spørgsmål m.v. Vælgeradfærd. Politiske ideologier.
 - h. Politiske partier, interesseorganisationer, pressionsgrupper, vælgeradfærd.
 - i. Folketinget, regering, central- og lokaladministration, lokalt selvstyre, kontrol med forvaltningen. Der bør lægges særlig vægt på den politiske beslutningsproces og de faktorer, der påvirker den.
- III. j. Betingelser hvorunder en stats udenrigspolitik bliver til, f.eks. be-

tydningen af geopolitiske forhold, historiske erfaringer, religiøse forhold. Beslutningstagere og beslutningsproces. Sikkerhedspolitiske, økonomiske og kulturelle faktorer indflydelse på udformningen af dansk udenrigspolitik.

- k. Dette punkt omfatter sammen med det sidste punkt hele spektret af interaktion mellem staterne fra samarbejdsbestrebelse til konflikter. Endvidere kan behandles forskellige former for samarbejde mellem stater fra diplomatiske tilnærmelser over alliancer til forsøg på sammenslutning. Desuden naturligvis universelle og regionale institutioner.
 1. Årsager til konflikter, f.eks. grænse-, økonomiske og ideologiske problemer. Konflikttyper, f.eks. diplomatiske kriser, stormagtskonfrontation, krig.

Der kan også arbejdes med emner på tværs af de under a-1 nævnte områder.

I så fald svarer dette arbejde til arbejdet med ét område. Det kan være hensigtsmæssigt at sammensætte de 5-7 områder, således at der bliver en vis sammenhæng mellem nogle af dem.

Hvor man gør et område eller et emne til genstand for mere dybtgående behandling, bør der inddrages kildemateriale. Benyttes der særligt meget kildemateriale, kan det pågældende områdes eller emnes omfang tilsvarende begrænses.

De områder, der skal arbejdes med i samfundskundskab, vælges af elever og lærer i fællesskab. Også her må læreren vejlede eleverne med hensyn til stoffets muligheder og tilgængeligt materiale.

Det enkelte hold afgør, på hvilket tidspunkt i gymnasie- eller kursusforløbet man vil arbejde med de valgte områder.

Er der på holdet elever fra samfundsfaglige grene, bør arbejdet i samfundskundskab fortrinsvis placeres i 3. g. Den ene time, hvori de samfundsfaglige elever ikke deltager, svarer til ca. halvdelen af den tid, der skal anvendes til samfundskundskab. I resten af den tid, der er til rådighed hertil, må der efter aftale med lærer og elever i samfundsfag arbejdes

med udvalgte emner, som ikke underkastes almindelig behandling i samfundsfagsundervisningen.

D. Arbejdsformer og hjælpemidler.

Valget af arbejdsformer bør foretages af elever og lærer i fællesskab ud fra målsætningen, stoffets karakter og holdets forudsætninger.

Studiefremmende og aktiviserende arbejdsformer som individuelt arbejde og gruppearbejde bør anvendes, hvor de emner, man arbejder med, gør det naturligt.

Eleverne bør under arbejdet med enkelte af de valgte områder, perioder, emner eller specialer udarbejde skriftlige opgaver.

Ekskursioner, herunder museumsbesøg og institutionsbesøg, bør indgå som et led i undervisningen. De bør normalt foretages som en del af arbejdet med perioder, emner, områder eller specialer.

Under arbejdet må eleven foruden det benyttede kildemateriale også råde over grundbøger med en samlet fremstilling. De eksisterende lærebøger vil nok normalt kunne anvendes som grundbøger, men der kan også benyttes andre, egnede fremstillinger, især til arbejdet med de sidste års historie og dele af stoffet i samfundskundskab.

E. Tværfagligt samarbejde.

For at give eleverne lejlighed til i højere grad at se sammenhængen mellem de forskellige sider af samfundsudviklingen bør man søge at etablere et samarbejde med andre fag, således at emner kan behandles under medvirken af lærere fra flere fag.

Fagene kan f.eks. behandle det samme emne ud fra forskellige synsvinkler eller foretage en arbejdsdeling ved gennemgangen af et stofområde. Det vil også i nogle tilfælde være muligt at skabe en bedre sammenhæng, ved at undervisningen i historie benytter tekster eller andet materiale, som andre fag arbejder med. Endvidere vil tilrettelæggelsen og gennemførelsen af ekskursioner ofte med fordel kunne ske med andre fag.

Det er nødvendigt, at undervisningen i historie og samfundskundskab på hold med elever fra samfundsfaglige grene tilrettelægges i samråd med læreren i samfundsfag. Dette samarbejde må indledes allerede i 2. g., således at man tidligt kan få afklaret, hvilke emner, de samfundsfaglige elever kan være med til at behandle i samfundskundskab. Drøftelsen af aktuelle emner må også tilrettelægges i samarbejde med samfundsfag.

§ 13.

Samfundsfag.

Stk. 1. Formålet med undervisningen.

Formålet med undervisningen er, at eleverne erhverver sig kendskab til væsentlige træk i sociale systemers struktur og funktioner og opnår færdighed i præcis og systematisk iagttagelse, i sammenligning af iagttagelser og i kritisk analyse af samfundsmæssige sammenhænge. Det er ønskeligt, at eleverne herved på nogle områder når frem til indsigt i forskningstekniske problemer og samfundsvidenskabelige metodeproblemer.

Stk. 2. Stofvalg.

Undervisningen omfatter fire hovedområder (I-IV), idet der lægges vægt på, at emnerne belyses ud fra forskellige synspunkter.

I. Sociologi.

Herunder f.eks.: Den lille gruppes sociologi, social perception, interaktion og kommunikation, individets socialisering, social differentiering, integration og social forandring.

II. Økonomi.

Herunder f.eks.: Befolknings- og erhvervsstruktur, det økonomiske kredsløb, nationalregnskabet, pris- og løndannelsen, indkomstfordelingen, økonomisk politik (det offentlige finanser og finanspolitik, pengevæsen og pengepolitik samt andre former for økonomisk politik), international økonomi, økonomisk fluktuation og vækst, økonomiske samfundssystemer.

III. Politologi.

Herunder f.eks.: Politisk adfærd (aktivitet, meningsdannelse, holdninger), beslutningsprocesser. Politiske idésystemer, politiske institutioner, politiske grupperinger, det danske politiske system.

IV. International politik.

Herunder f.eks.: Det internationale politiske system, aktørerne i international politik og deres indbyrdes relationer, de kræfter, der påvirker relationerne i retning af integration eller konflikt, universelle og

regionale internationale organisationer, Danmarks udenrigspolitik.

Følgende punkter under de fire hovedområder bør altid være genstand for en udførlig gennemgang:

Under I: Den lille gruppes sociologi, social perception, interaktion og kommunikation.

Under II: Det økonomiske kredsløb, den økonomiske politik.

Under III: Det danske politiske system.

Under IV: Universelle og regionale organisationer, Danmarks udenrigspolitik.

Blandt de øvrige punkter kan elever og lærer i forening afgøre, hvilke der skal læses mere indgående end andre.

For at sikre den faglige integration mellem fagets hovedområder kan det i et vist omfang være hensigtsmæssigt enten at lade undervisningen være emneorienteret på en sådan måde, at de valgte emner belyses ud fra problemstillinger, der vedrører flere af hovedemnerne (f.eks. boligproblemer set ud fra en sociologisk, en økonomisk og en politologisk synsvinkel), eller at tilrettelægge undervisningen således, at en tilsvarende integration opnås (f.eks. ved at Danmarks erhvervsstruktur gennemgås i nær sammenhæng med landets markeds- og sikkerhedspolitik). Det vil være formålstjenligt at anvende denne form for gennemgang af de valgte emner i øget omfang, efterhånden som eleverne bliver ført ind i faget.

Det bør tilstræbes, at samarbejdet med andre af gymnasiets fag er videst muligt. Hvilke fag det i en konkret undervisningssituation er naturligt at samarbejde med er afhængig af det stof, der behandles.

Det vil i de fleste tilfælde være rimeligt under undervisningsforløbet at etablere kontakter med fagene matematik, geografi, dansk og historie, men det må understreges, at næsten alle fag kan komme i betragtning.

Et særlig nært samarbejde med historie vil være påkrævet, fordi eleverne fra de samfundsfaglige grene skal deltage i undervisningen i samfundskundskab i 3. g.

Undervisningen bør tilrettelægges således, at aktuelle forhold eller begivenhe-

der indtager en naturlig plads i arbejdet og belyses og drøftes ud fra fagets problemstillinger.

Stk. 3. Arbejdsgangen.

Det er hensigtsmæssigt, at undervisningen i samfundsfag begynder med en introduktion, hvor fagets målsætning, de enkelte discipliners indhold, og de arbejdsformer, der tænkes anvendt, drøftes igennem. Det vil være rimeligt ved enkelte senere lejligheder i undervisningsforløbet at genoptage drøftelserne om fagets målsætning.

De enkelte hovedområder vil naturligt kunne behandles i den i stk. 2 angivne rækkefølge, uden at denne binder undervisningsplanlægningen.

Specialet (jf. under stk. 4) bør normalt læses i sidste klasse; der anvendes hertil ca. 40 undervisningstimer. Arbejdet med specialet bør som hovedregel være af en sådan karakter, at der er mulighed for en belysning ud fra flere af de fire hovedgruppers problemstillinger.

Stk. 4. Arbejdsformer og hjælpemidler.

Bestemmelse om, hvilke arbejdsformer en klasse skal anvende, træffes af lærer og elever i fællesskab.

Passende steder i undervisningsforløbet bør klassen foretage en vurdering af den benyttede arbejdsform.

Gennem øvelse og arbejde med skriftlige opgaver i tilknytning til gennemgangen af de fire hovedområder er det hensigten, at eleverne erhverver sig de i stk. 1 nævnte færdigheder.

Øvelserne kan være tilrettelagt som individuelt arbejde, som gruppearbejde eller som en kombination af disse arbejdsmetoder.

Øvelserne kan antage forskellige former. Her kan f.eks. nævnes: Arbejde med tekst- og talmateriale, materiale fra massemedierne, eksperimenter i klassen, forskellige typer af direkte iagttagelse i samfundet, bl.a. gennem ekskursioner.

Specialet vælges af elever og lærer i fællesskab og skal godkendes af direktoratet for gymnasieskolerne og HF.

Der skal tilvejebringes et trykt eller duplikeret grundlag for specialelæsningen.

Som eksempler på speciale kan nævnes: Social lagdeling i Skandinavien, det tyske mindretal i Danmark og det danske mindretal i Tyskland, arbejds sociologi, arbejdsmarkedets forhandlinger, socialpolitik, europæiske markedsdannelse, dansk skattepolitik, den økonomiske udvikling i Danmark i de senere år, ét eller flere politiske partier i Danmark, vælgeradfærd i Danmark og Norge, en stormagts udenrigspolitik, regional integration i Afrika eller Latinamerika, befolkningsproblemer i udviklingslandene.

Som udgangspunkt for gennemgangen af hovedområderne skal anvendes et lærebogssystem eller et andet egnet grundlag. Herunder skal arbejdet med tekst- og talmateriale af forskellig karakter udgøre en central del af undervisningen, ligesom skriftlige elevarbejder skal indgå som grundlag for denne.

§ 14.

Geografi.

Generelle betragtninger.

Ved skoleårets begyndelse gennemgås de afsnit i bekendtgørelsen, der vedrører faget, og lærerens forslag til det indledende arbejde diskuteres med eleverne.

Læreren og eleverne vælger derefter i fællesskab emner og metoder. Emnerne vælges mest hensigtsmæssigt ud fra forskellige synspunkter, hvorved flere områder inden for geografien kan blive tilgodeset.

Metoderne vælges således, at en passende grad af variation opnås. Det er vigtigt, at en stor del af behandlingen sker ved elevernes selvstændige arbejde med emnerne ud fra kort, flyfotos, statistikker, registre m.m., og at dette kommer til udtryk gennem et arbejds hæfte. Arbejdet bør i vid udstrækning finde sted på skolen, så hjemmearbejdet ikke kommer til at overstige det rimelige.

De hidtil anvendte former for egentlige lærebøger o.lign. vil fortsat indgå som et væsentligt hjælpemiddel i undervisningen, især hvis de kan anvendes som håndbøger, hvor de enkelte afsnit ikke nødvendigvis skal gennemarbejdes i en bestemt rækkefølge. Læreren kan fremme elevernes mulighed for at øve studieteknik ved i sit oplæg til den næste undervisningstime at henvise til forskellige steder i den litteratur, der er udleveret til eleverne, ud fra hvilke steder det behandlede tema kan belyses. Derudover vil det være ønskeligt, at der i geografilokalet arbejdes med supplerende litteratur, der i varierende grad stiller krav til eleverne samt at disse får lejlighed til at arbejde med statistikker, atlas og faglitteratur på flere af hovedsprogene.

Under hele arbejdet bør der lægges vægt på at indarbejde brugbare arbejdsmetoder såvel ved det selvstændige arbejde som ved gruppe- og holdarbejde.

Med mellemrum bør der ske en analyse af arbejdsprocessen med henblik på en eventuel ændring i indlæringsmetoden.

Ekskursioner indgår som et naturligt og uundværligt led i geografiundervisningen, bl.a. som et middel til at gøre denne mere konkret og aktuel. I særlig grad kan

de gøre nytte med henblik på studiet af arealbenyttelsesmønstrene i by og på land, og kombineret med institutionsbesøg på offentlige kontorer og virksomheder i forbindelse med karteringer på egen hånd kan de føre til et øget indblik i bysamfundets funktioner.

De selvvalgte emner i 2. og 3. gymnasieklasse vil med fordel kunne findes ud fra de kriterier, der muliggør et tværfagligt samarbejde, men der må i øvrigt i valget indrømmes eleverne en så stor frihed som muligt, hvad enten det gælder ønsket om individuelle opgaver eller gruppeopgaver, ligesom det meget vel kan tænkes, at hele klassen kan gå ind for i fællesskab at behandle en mere omfattende emnekreds. En sådan behandling kan indebære frugtbare diskussioner og kritisk stillingtagen til såvel basismaterialer som til de slutninger, der kan drages ud fra disse.

Den sproglige linjes 1. gymnasieklasse.

Langt de fleste elever på den sproglige linje har kun dette år til at beskæftige sig med geografiske problemer og arbejdsmetoder. Det vil derfor være formålstjenligt, at undervisningen koncentrerer sig om at belyse befolkningsforholdene, som de afspejler sig på forskellige økonomiske niveauer og under forskellige fysiske miljøer jorden over, således at eleverne herigennem kan opnå en bedre forståelse af de kår, hvorunder mennesket virker.

Som basis herfor vil det være praktisk ved udvalgte eksempler at belyse forskellige og ligheder i de demografiske forhold, idet man trækker emner som alders- og kønsfordeling frem. Ved at omsætte de statistiske oplysninger i enkle grafiske former som alderspyramider og trekantdiagrammer får man grundlag for en videregående diskussion af en lang række forhold af betydning for forståelsen af befolkningssituationen både i tid og rum. Simple befolkningskurver støtter denne diskussion.

Trekantdiagrammet kan endvidere anvendes til at sammenligne forskellige landes økonomiske niveauer, ved at man benytter den gængse inddeling i primære, sekundære og tertiære erhverv. Den procentiske erhvervsfordeling og ændringer-

ne heri er et af midlerne til belysning af urbaniseringen, på samme måde som migrationen fra land til by giver sig udtryk i befolkningspyramidernes forskellige form.

Erhvervslivets forskellige kår kan illustreres gennem eksempler som indisk landbrug, Grønlands fiskeri, Japans industri etc., idet man ved valget af eksempler understreger miljøets betydning.

Sider af det fysiske miljø beskrives og søges i rimeligt omfang forklaret ud fra tekster, blokdiagrammer og andre egnede illustrationsformer.

Inden for meteorologien behandles de meteorologiske elementer, idet ikke alene gennemsnitsværdier, men også middelfælgelser og ekstreme situationer samt kort-tidssvingninger diskuteres.

Plantegeografien benyttes som et middel til at demonstrere de menneskelige livsmuligheder, idet det dog samtidig understreges, at man ved ydre indgreb kan ændre mikroklimaet i såvel gunstig (f.eks. ved kunstvanding) som i ugunstig retning (gennem jordødelæggelse).

Ved behandlingen af en række globale udbredelsesforhold kan specielt tematiske kort i elevernes atlas som vægkort og diapositiver gøre god fyldest; selve studiet af atlas'et kan være en af de arbejdsmetoder, der bærer størst frugt.

Der bør gives eleverne mulighed for at arbejde selvstændigt med en del af stoffet efter eget valg; det kan enten dreje sig om en bestemt problematik, man støder på undervejs, eller ønsket om at fordybe sig i et af de udvalgte eksempler.

Den sproglige linjes samfunds-faglige gren, 2. og 3. gymnasieklasse.

Det vil være rimeligt på disse klassetrin at benytte de indlærte metoder til at systematisere den erhvervede viden om befolknings- og erhvervsforhold, f.eks. gennem en bearbejdelse af dansk og international statistik, hvorefter de således opnåede resultater kan sammenholdes med en orientering om de forskellige landes historisk-politiske og teknologiske udviklingstrin.

Det vil være naturligt at beskæftige sig mere indgående med danske forhold som støtte for samfunds-fag, idet statistikken

giver mulighed for et detaljeret indblik i de interne migrationer og urbaniseringsmønstret (fra- og tilflytningsområder) samt forløbet af industrialiseringsprocessen og den udvikling, der i vor tid foregår i landbrugsstrukturen.

Under arbejdet med statistik vil problemer vedrørende indsamlingsmetodik, prognoser o.a. kunne behandles.

Studiet af infrastrukturen skal påpege betydningen af et veludviklet trafiknet, kraftværker, gode havnemuligheder o.a., der i lige grad med investeringer på uddannelsens og forsorgens områder er et middel til at udtrykke et områdes udvikling.

Til studiet i grove træk af arealbenyttelsen på landet kan man benytte den internationale statistiks klassificering, men til en mere detaljeret behandling må national statistik (f.eks. dansk landbrugsstatistik) sammenholdt med studiet af kort i stor målestok (målebordsblade, 4 cm-kort, matrikelkort m.v.) foretrækkes. Samtidig kan man bl.a. belyse det fysiske miljøes betydning, og særlige udviklingsforløb (hedeopdyrkning, inddæmning af lavvandede havarealer m.m.) kan trækkes frem.

I handelsgeografien kan det anbefales at lægge vægt på enkelte vigtige varer som jernmalm, råolie, vegetabiliske fedtstoffer m.v., idet en fordybelse i et enkelt produkts vej fra producent til forbruger kan føre ind i en lang række geografiske betragtninger med berøring til produktionsforhold, handels- og forsyningsforhold, u-landsproblematik samt ernærings-situationer i lande på forskelligt udviklingstrin og med forskelligt udviklings-tempo.

Den matematiske linjes matematisk-fysiske gren, 2. gymnasieklasse.

Der skal foretages en analyse af udvalgte regioner med henblik på en forståelse af samfundsforhold i såvel i-lande som u-lande. Det er således vigtigt, at regionen vælges ud fra kriterier som alsidighed, interesse og variation i hjælpemidler. Der bør være tale om mikroregioner (eks.: et dansk sogn), mesoregioner (Bornholm, en alpedal, Ruhrdistriktet) og et helt land (Nederlandene, Gha-

na), men uanset regionens størrelse bør behandlingen stort set have samme sigte, idet analysen skal være et redskab til forståelsen af det geografiske miljø.

Med hensyn til selve analysen henvises til afsnittet om undervisningen i den sproglige linjes 1. gymnasieklasse.

Det er vigtigt, at regionen ikke betragtes som en isoleret situation, men som et led i en større sammenhæng. Man bør derfor inddrage globale synspunkter, og der bør ske en almindelig orientering i emnekredse som landskabsformer, jordbundsgeografi, klimatologi og plantegeografi.

Den matematiske linjes samfunds- og naturfaglige grene, 2. og 3. gymnasieklasse.

Det vil være naturligt, om undervisningen stort set tilrettelægges i lighed med, hvad der er tilfældet på den sproglige linjes samfunds-faglige gren, idet det dog må tages i betragtning, at de matematiske elever ikke har de samme forkundskaber som de sproglige. Det vil derfor være nødvendigt at gå noget dybere ind i analysemetoderne med hensyn til befolknings- og erhvervsstruktur, migrationer og urbanisering i de lande, inden for hvilke regionerne vælges.

Der henvises i øvrigt til afsnittet om undervisningen på den sproglige linjes samfunds-faglige gren.

§ 15.

Biologi.

Undervisningsformål.

Undervisningen har til formål at udvikle elevernes evne til at forstå og anvende biologien. Dette opnås bl.a. ved i undervisningen at lægge vægt på biologiske problemer, såvel formulering af problemerne som løsning af dem, og ved at man overalt i undervisningen lægger vægt på en kritisk og analyserende holdning. Hertil kræves en rimelig biologisk basalviden.

Hensigten er at sætte eleverne i stand til – også efter studentereksamen – at kunne bedømme de mange individuelle og samfundsmæssige problemer med biologisk baggrund, som alle vil møde.

Undervisningens tilrettelæggelse.

Da biologien omfatter et meget stort antal emner som har direkte betydning for individet og samtidig danner basis for løsning af et stigende antal samfundsproblemer, må der desværre foretages et valg mellem de emner som egner sig til undervisning i gymnasiet. Bekendtgørelsen er udtryk for et sådant valg, men for at stille elever og lærere så frit som muligt, og for at give biologiundervisningen mulighed for fortsat at udvikle sig i nye retninger, begrænser bekendtgørelsen sig på de fleste punkter til at fastsætte vide rammer for undervisningens indhold, som elever og lærer ret frit kan udfylde til en konkret undervisningsplan. Elever og lærer bør i denne forbindelse være opmærksomme på at der er en klar risiko for at undervisningen kommer til at bestå af en række isolerede emner uden indbyrdes sammenhæng. For at modvirke dette kan elever og lærer vælge et hovedtema, som i videst muligt omfang danner basis for årets undervisning. Som eksempler på temaer, som kan vælges af elever og lærer, kan nævnes økologi, molekularbiologi, evolution, forholdet struktur/funktion, homeostasi (opretholdelse af balance) eller biologi og samfund. Hvis man i en klasse vælger økologi, betyder det, at de fleste emner i årets løb belyses ud fra økologiske grundsynspunkter. Dette udelukker naturligvis ikke, at undervisningen med relevante eksempler belyser de øvrige temaer, blot fagets indre sammenhæng

ikke dermed går tabt. Elevers og lærers eventuelle valg af et hovedtema skal naturligvis ikke opfattes som et bånd, der lægger valgmulighederne i undervisningen inden for meget snævre rammer, man bør blot have for øje, at det er hensigtsmæssigt, at undervisningen har en vis helheds karakter.

I undervisningen må der lægges vægt på indlæring af biologiens hovedprincipper og arbejdsmetoder. Men metoder og principper lader sig næppe lære uden en vis basalviden, ligesom det er nyttigt overalt at eksemplificere.

Som regel vil mange forskellige undervisningsformer komme til anvendelse i løbet af et skoleår. Udover de almindelige undervisningsformer som: klasseundervisning, gruppeundervisning, lærer- og elevforedrag, elevforsøg og demonstrationsforsøg benytter faget sig i høj grad af alle AV-hjælpe midler.

I den daglige undervisning vil diskussion og uddybning af de enkelte emner ofte være den foretrukne undervisningsform sammen med det integrerede elevforsøg. Ved det integrerede elevforsøg forstås eksperimenter, som udføres af eleverne samtidig med at emnet behandles bogligt-teoretisk, således at eksperiment og tekst udgør et hele.

At aktualisere undervisningen vil ofte være en fordel og lader sig let praktisere, da biologiske emner ofte behandles i massemedierne. Netop denne undervisning kan give lejlighed til at opøve de vigtigste af de færdigheder, som er nævnt i formålsparagraffen, nemlig den præcise formulering af biologiske problemer, at kunne følge en biologisk tankegang og forholde sig kritisk og analyserende overfor forelagt materiale.

Ekskursioner (eventuelt lejrskole) bør indgå i undervisningen, idet disse er et naturligt led i biologiundervisningen, og kun specielle forhold kan bevirke, at ekskursioner ikke udføres. Ekskursioner behøver dog ikke at være langvarige, men kan være besøg på en biotop på 1 eller 2 timers varighed i skolens umiddelbare nærhed.

En række fag, først og fremmest geografi, kemi, fysik og matematik, er vigtige støttfag for biologi. De fra disse fag

anvendte emner afpasses i omfang og sværhedsgrad efter elevernes forudsætninger og integreres så vidt muligt i biologien.

Et egentligt samarbejde med disse og andre fag i gymnasiet ville være ønskeligt. Lettest lader det sig vel praktisere i emneuger o.l.

Fra biologiens side kan som emner nævnes evolutionsteoriene, miljø-kontrol, de store sygdomsepidemier, ernæringsproblemer og overbefolkning.

Biologiundervisningen vil herudover kunne yde bidrag til belysning af mange emner, som andre fag måtte foreslå.

Den sproglige og den matematiske linjes matematisk-fysiske gren og samfundsfaglige gren.

Punkt 3. Introduktion.

Der er afsat ca. 3 timer, som tænkes anvendt til:

- a) Orientering om og diskussion af fagets formål og indhold, herunder de valgmuligheder, som findes, og fagets forhold til andre fag.
- b) Orientering om og diskussion af fagets metoder, herunder laboratoriarbejdet.

Da faget er nyt for eleverne i 3. g., vil ovennævnte orientering og diskussion være en nødvendig forudsætning for, at eleverne kan udnytte valgmulighederne og dermed for, at elever og lærer i fællesskab kan tilrettelægge undervisningen.

I det omfang det er muligt, bør man i disse indledningstimer træffe foreløbig aftale om de vigtigste valg, herunder det hovedtema, som skal præge undervisningen. Biologiundervisningen løber let en risiko for at blive delt op i mange adskilte discipliner. For at undgå dette, kan man vælge et enkelt eller nogle få hovedtemaer, der ligesom samler undervisningen og gør den til et hele. Blandt hovedtemaer kan nævnes evolution, økologi, struktur/funktion-relationen og opretholdelse af balance. Vælger man f.eks. økologi som hovedtema, betyder det, at man forsøger at belyse de enkelte emner ud fra økologiske grundsynspunkter, men det betyder naturligvis ikke, at de øvrige hovedtemaer forbliver uomtalte. Har man valgt undervisningens hovedlinje, vil de øvrige valg sikkert forekomme lettere. Der må dog være mulighed for senere i årets løb

at ændre og supplere valget, når eleverne efterhånden gennem undervisningen har fået bedre kendskab til faget. Integreringen af de forskellige emner bør ligeledes overvejes under introduktionen. De fleste, som vælger punkt 5 a, vil integrere dette med punkt 3 og store dele af punkt 2 og punkt 4, ligesom mange elever i dette tilfælde vil vælge speciale (punkt 7). Desværre vil en række forhold kunne indskrænke valgmulighederne, f.eks. vil ønske om nye lærebøger eller supplerende litteratur ligesom ønske om specielt laboratorieudstyr ikke kunne honoreres af alle skoler.

Da biologien er inde i en rivende udvikling, kan læreren ikke være ekspert på alle områder. Dette skal dog ikke forhindre, at nye emner og metoder tages op, men det bør understreges, at de valg og den planlægning, elever og lærer foretager i fællesskab, pålægger eleverne et betydeligt medansvar for en tilfredsstillende gennemførelse af undervisningen.

Det bør ligeledes understreges, at det ikke er hovedformålet med biologiundervisningen at beskæftige sig med dagsaktuelle emner, men at få eleverne til at erhverve sig en biologisk grundviden gennem anvendelse af biologisk arbejdsmetode, således at de får udviklet deres evne til at erkende og forstå samfundsproblemer med biologisk baggrund og udvider deres muligheder for at få indflydelse på og eventuelt at deltage i løsning af sådanne problemer.

Punkt 2. Livsytringer på forskellige organisationsniveauer.

Biologiens generelle arbejdsområde omfatter beskrivelse og udforskning af livsytringerne, de processer, der adskiller levende stof fra dødt. Man kan derfor på den korte tid, der er afsat til behandling af dette punkt kun nå at beskæftige sig med emnet i oversigt og belyse principper og analyseniveauer. Det vil dog nok være hensigtsmæssigt at anskueliggøre principperne v.h.a. en lidt mere dybtgående behandling af nogle få af livsytringerne. Her vil det være naturligt at overveje en indarbejdning af nogle af emnerne, der er nævnt under økologien fx stofkredsløb.

Livsytringer er processer, men proces-

ser, der altid er forbundet med en række komplekse strukturer på forskellige organisationsniveauer. Derfor er relationen mellem struktur og funktion et af biologiens hovedtemaer.

Som eksempel til belysning af dette punkt kan vi tage en næsten generel livsyttring som iltoptagelse. Det vil være umuligt at behandle iltoptagelse hos fx mennesket uden at komme ind på de specifikke strukturer, der er forudsætningen for menneskets iltoptagelse.

Processens strukturelle baggrund kan anskues på forskellige organisationsniveauer:

Det molekylære: hæmoglobin, myoglobin m.m.

Det cellulære: cellemembran, mitochondrier m.m.

Det histologiske: epiteltypen, røde blodlegemer m.m.

Organniveauet: lungernes mekaniske funktion

Individniveauet: iltoptagelse i relation til andre organers funktion

Men også endnu mere overordnede organisationsniveaues iltoptagelse hører med i billedet. Populationernes iltoptagelsesproblemer i forskellige habitater fx iltfattigt dynd og iltrig brændingszone. Endelig kan iltoptagelsen anskues på biosfæriveau, og hermed er man inde på de totale balancer og stofkredsløb.

Man kan også indlede undervisningen i emnet livsyttringer med at studere fænomenerne på konkrete forsøgsdyr fx laboratorierotter. Man vil da umiddelbart kunne iagttage stofoptagelse, stofudskillelse, irritabilitet og bevægelse. Iagttagelse af respirationsbevægelserne fører naturligt over i en undersøgelse af luftsammensætningen omkring dyrene, og hermed er man inde på former for stofoptagelse og -udskillelse, som ikke umiddelbart kan ses, nemlig iltoptagelse og CO_2 -udskillelse. Disse processer kunne derefter gennemgås på de forskellige organisationsniveauer, idet man eventuelt kunne dissekere sig frem til de forskellige strukturer på laboratorierotterne eller på materiale udleveret af et slagteri.

Til dette punkt tænkes anvendt ca. 20 timer.

Punkt 3. Økologi

Økologien er den disciplin under biologien, som beskæftiger sig med forholdet mellem organismer og deres fysiske miljø samt andre organismer.

Dermed bliver økologien en nødvendig basis for forståelse af vigtige emner som produktion af fødemidler, overbefolkning, forurening af jordens energetiske forhold.

Da økologien ofte vil fremtræde som en syntese af flere biologiske discipliner og nødvendigvis inddrager fysik, kemi og matematik som nødvendige redskabsfag, frembyder den specielle pædagogiske problemer. Eksemplificering vil lette tilegnelsen, og besøg på en eller flere biotoper vil være ønskelig. Nogle foretrækker at besøge en biotop flere gange. Egnede biotoper findes overalt: Skolens havebassin, haveanlæg, et større træ, vejrabatter osv. Jo nærmere skolen des bedre, helst inden for skolens område.

Emnet egner sig fortrinligt for eksperimentelt arbejde, såvel enkeltforsøg som forsøgsserier.

Opmærksomheden henledes på at emnet adfærdsbiologi ikke nødvendigvis skal behandles ud fra økologiske synspunkter.

Til dette punkt tænkes anvendt ca. 20 timer.

Punkt 4. Menneskets formering.

Dette punkt er lagt i mere faste rammer end de øvrige for at sikre, at dette emne inddrages i undervisningen i et rimeligt omfang.

Der tænkes anvendt ca. 6 timer til denne del af stoffet, men der er intet i vejen for at udbyde emnet mere end forudsat i bekendtgørelsen.

Punkt 5a. Økologi.

Under dette punkt udbydes et eller flere økologiske emner. Vælges dette punkt vil det være naturligt at samarbejde det med punkt 3. Dette emne vil være velegnet til anvendelse af undervisningsmateriale som ikke er fremstillet specielt til brug i gymnasiet, ligesom der kan lægges op til en selvstændig arbejdsform hos eleverne. Der tænkes anvendt ca. 15 timer til dette eller til det efterfølgende punkt.

Punkt 5b. *Mennesket.*

Dette emne er tænkt som en mulighed for uddybning af nogle af de emner, der er behandlet under punkt 2, dels – og især – som en mulighed for at anvende de indlærte principper og metoder på emner fra menneskets biologi. De nævnte eksempler kan erstattes af andre. I det hele taget er der mulighed for under dette punkt at tage emner op som ikke er behandlet i biologibøgerne, ligesom traditionelle emner kan behandles ud fra nye synsvinkler. Der tænkes anvendt ca. 15 timer til dette eller til det ovennævnte punkt.

Punkt 6. *Biologi og samfund*

Den offentlige debat beskæftiger sig i stigende grad med emner, som direkte eller indirekte har en biologisk baggrund. Det må anses for rimeligt at behandle nogle af disse problemer i biologiundervisningen, oftest i relation til og integreret med den øvrige biologi. Det understreges, at ved ordet »aktuelle« forstår ikke nødvendigvis »dagsaktuelt«, men snarere »inden for de sidste år«.

Emnet skulle gerne give lejlighed til at arbejde med problemstilling i biologi og til at behandle forelagt materiale (avisudklip m.m.) kritisk og analytisk. Emnet vil ligeledes ofte give mulighed for samarbejde med andre af gymnasiets fag.

Den saglige information om de aktuelle emner vil oftest kunne findes i det store udbud af populær-videnskabelige tidskrifter.

Punkt 7. *Eksperimentelt speciale.*

Hensigten med specialet er at give eleverne lejlighed til at arbejde eksperimentelt i en sammenhængende periode og derved få større chance for at forstå de afgørende principper: at formulere et problem klart og fremsætte en hypotese inden man går i gang med laboratoriarbejdet, at planlægge et kontrolleret eksperiment, såvel praktisk som m.h.t. litterære forudsætninger, at føre en laboratoriejournal og drage konklusioner ud fra de fundne data samt at udarbejde en rapport.

Yderligere skal specialet, i det omfang

det er praktisk gennemførligt, tilgodese den enkelte elevs ønsker. Eleverne har ikke krav på individuelt speciale, men så mange elevønsker som muligt bør opfyldes. Det understreges, at der intet er i vejen for, at alle elever udfører samme speciale, eller at eleverne i mindre hold arbejder på delprojekter af et klassespeciale.

Da antallet og omfanget af rapporter ved denne arbejds metode kan blive meget stort, bør eleverne og lærer overveje følgende:

- a) Er der afgørende grunde til, at eleverne afleverer skriftlig rapport?
- b) Er det tilstrækkeligt med et kort skriftligt resumé?
- c) Er det tilstrækkeligt med en laboratoriejournal, som kan medbringes til eksamen?
- d) Kan man skrive rapport på grundlag af en mundtlig diskussion i klassen?

Der tænkes anvendt 10–18 timer til det eksperimentelle speciale.

Den naturfaglige gren

Vejledningen for den naturfaglige gren er ikke særlig omfattende, fordi de almindelige bemærkninger om formål og undervisning også gælder for den naturfaglige gren, ligesom der vedrørende punkterne 1, 5, 6, 7, 11 og 12 henvises til ovenstående for ikke-naturfaglige.

Vigtigt er det dog at gøre opmærksom på, at med det timetal der er tillagt naturfaglig gren, er det muligt at behandle alle bekendtgørelsens punkter. Da det centrale i undervisningen er fagets principper og metoder, vil en grundig behandling af nogle emner bevirke, at andre må læses kursorisk. Med landsdækkende, skriftlig eksamen i faget må man forudsætte, at alle i bekendtgørelsen omtalte emner er behandlet, men for ikke at stille eleverne dårligt m.h.t. det kursorisk læste stof, indføres der nedsat eksamenspensum, mulighed for bortvalg af opgave og tilladelse til at medbringe rapporter, laboratoriejournal, egne notater samt de af skolen udleverede og i undervisningen benyttede bøger til den skriftlige eksamen.

Punkt 2. *Biokemi og biofysik.*

Biokemi og biofysik er ikke selvstændige discipliner, men en integreret del af biologien. Undervisningen bør ikke belastes med et stort antal formler, men mange biologiske processer forstås kun med et vist kendskab til biokemiske og biofysiske processer.

Punkt 3. *Systematik.*

Der er ikke krav om, at hele plante- og dyreriget tages igennem. Ved udvalgte eksempler behandles de principper, som benyttes ved den systematiske inddeling af plante- og dyreriget. Artsbegrebet omtales, ligesom kromosomale og serologiske metoder behandles.

Opmærksomheden henledes på, at mange eksempler fra palæontologien kan tages blandt invertebrater.

Punkt 4. *Mikrobiologi.*

Mikroorganismene omtales af tre grunde:

- a) som nedbrydere og led i stof- og energikredsløb, dette punkt vil ofte blive sammenkædet med økologien. Mikroorganismernes betydning i land- og skovbrug kan omtales.
- b) som sygdomsfremkaldere. Herunder behandles smitekilder, bekæmpelse af infektionssygdomme og forebyggelse. Nogle tropesygdomme kan omtales dels p.gr.a. deres store betydning i u-lande dels p.gr.a. disse sygdommes optræden globalt,
- c) som forskningsobjekter i den moderne biologi. Med den stærkt forfinede teknik er mikroorganismene i stigende grad blevet forskningsobjekter, ikke mindst inden for genetiken.

Punkt 8. *Etologi.*

Adfærdsformer hos dyr behandles fyl-

digt i den populærvidenskabelige litteratur og i fjernsynet, ligesom der eksisterer en del film om emnet. Emnet lader sig behandle eksperimentelt, og erfaringer synes at vise, at kyllinger, mus og nogle fisk er bedst egnede til skoleforsøg. Etologiske studier i marken vil ofte være for tidsrøvende. At inddrage mennesket under emnet er rimeligt, men opmærksomheden henledes på, at der kun er foretaget få eksakte studier over menneskets etologi.

Punkt 9. *Arvelighedslære.*

Da bekendtgørelsen angående dette punkt er ret detaljeret, skal det blot understreges, at det forventes, at eleverne kan regne opgaveeksempler med Hardy-Weinberg-loven. Opmærksomheden henledes på mikroorganismernes stigende betydning i arvelighedsforskningen.

Punkt 10. *Evolutionslære.*

Den mest omfattende biologiske teori, evolutionsteorien, vil præge en stor del af biologiundervisningen og kan vælges som et gennemgående tema. Dvs. at man udover en samlet fremstilling af evolutionsteorien vil vende tilbage til den talrige gange i årets løb.

Punkt 13. *Speciale.*

Selv om der på den naturfaglige gren vil blive udført meget eksperimentelt arbejde i undervisningens løb, kan der være behov for at arbejde eksperimentelt med ét emne i en længere, sammenhængende periode. Der er åbnet mulighed for at gøre specialet litteratur kritisk, da en kritisk vurdering af helst flere skriftlige arbejder om et emne altid vil indgå i den metode, faget benytter sig af. En kombination af de to metoder kan også benyttes.

§ 16. KEMI.

Den matematiske linie.

Gennemgangen af emnelistens punkter skal lægges eksperimentelt til rette, og gennemgangen af punkterne 1 og 2 tilrettelægges således at teoretiske problemstillinger, demonstrationsforsøg og elevforsøg får en tidsmæssig ligestilling i undervisningen.

De eksperimentelle elementer i gennemgangen af emnelistens punkter 1 og 2, der altså omfatter ca. halvdelen af undervisningstiden, bygger på kvantitative og kvalitative iagttagelser og fører på baggrund heraf eleverne frem til et kendskab til stofferne og deres reaktioner samt til forståelse af generelle kemiske lovmæssigheder.

Grundstoffernes egenskaber sammenholdes med deres placering i det periodiske system.

Hvor det er muligt bør en kvantitativ behandling af kemien finde sted, blandt andet udbytteberegning i forbindelse med udførte synteser, kvantitativ behandling af begrebet pH incl. pufferlige vægte, eksperimentel bestemmelse af varmetoning ved enkelte processer og støkiometriske beregninger i almindelighed.

Mulighederne for ved besøg på industrivirksomheder eller lignende at stimulere elevernes interesse for kemiens praktiske anvendelse og samfundsmæssige betydning udnyttes i rimeligt omfang, uden det dog er meningen, at der i den daglige undervisning skal lægges vægt på den tekniske fremstilling af de enkelte stoffer.

Det er ønskeligt, at problemer vedrø-

rende samfundets kemikalieforbrug drøftes.

Ordningen af emner under emnelistens punkter 1 og 2 angiver ikke den tidsmæssige rækkefølge, i hvilken emnerne tages op i undervisningen.

Elever og lærer træffer i fællesskab beslutning om den rækkefølge, der af pædagogiske og systematiske grunde er mest hensigtsmæssig. Herunder tages der hensyn til samarbejdet med andre fag, ligesom pensum for 1. gymnasieklasse må vælges inden for den fælles del af de samlede pensum for alle matematiske grene.

På den matematisk-samfundsfaglige gren skal undervisningen i 2. gymnasieklasse afrunde den undervisning, der på den pågældende skole er blevet meddelt i 1. gymnasieklasse, og derudover give eleverne et indtryk af nogle vigtige områder, hvor kemiens resultater har fået samfundsmæssig betydning.

Elevforsøg og demonstrationsforsøg danner grundlaget for en journal, som den enkelte elev fører i timerne. Denne journal skal sammen med lærebogen og eventuelle dupliserede noter samt elevens egne notater stå til rådighed for eleven i forberedelsestiden til eksamen.

Læreren vejleder eleven i udfærdigelsen af journalen og diskuterer indholdet af journalen med eleven. Som en del af journalen kan øvelsesvejledninger i dupliseret form indgå.

Det bør tilstræbes, at IUPAC-nomenklatur i dansk version og SI-enheder anvendes.

§ 17.

FYSIK

Undervisningen i fysik på matematisk linie omfatter følgende discipliner:

Mekanisk fysik
Varmelære
Bølgelære
Elektricitetslære
Atomfysik

De centrale områder af disse emner, inden for hvilke der skal arbejdes, fremgår af det af direktoratet udsendte kompendium. Herudover skal følgende aktiviteter tilgodeses:

Demonstrationsforsøg
Elevøvelser
Opgaveregning

og for elever på matematisk-fysisk gren:
Valgfri emner

De ovennævnte områder behandles ikke lige detaljeret på henholdsvis matematisk-fysisk gren og de matematisk-samfundsfaglige og matematisk-naturfaglige grene, hvorfor der angives to emnelister for de centrale områder.

Da undervisningen på de forskellige grene er fælles i 1. gymnasieklasse, er der angivet en emneliste for denne klasse. Herved opnås, at eleverne efter 1. gymnasieklasse, når der skal tages stilling til de forskellige muligheder for grenvalg, møder med fælles forudsætninger i fysik. Ulemperne ved skoleskift, lærer- og bogskift er dermed reduceret i væsentlig grad.

De centrale emneområder, der skal læses i 1. gymnasieklasse, skal bygge på følgende:

Energisætningen opstillet på simpel mekanisk grundlag
Kinetisk molekylteori
Gaslove
Varmelære byggende på energisætningen
Stationære elektriske strømme

For at tilgodese indholdet i formålsbeskrivelsen for fysik og de ovennævnte emneområder for 1. gymnasieklasse opstilles to emnelister med tilknyttede bemærkninger for henholdsvis matematisk-fysisk gren og de samfundsfaglige og naturfaglige grene:

A: 1. gymnasieklasse og den matematisk-fysiske gren.

I Emneliste for 1. gymnasieklasse:

1. Mekanik I:

Retlinet bevægelse med konstant hastighed af en partikel
Retlinet bevægelse med konstant acceleration af en partikel
Kraft og masse
Newtons love
Arbejde, energi og effekt
Energisætningen

2. Varmelære:

Temperaturbegrebet
Gaslovene, der er indeholdt i tilstandsligningen
Varmeteorien 1. hovedsætning med simple eksempler på dens anvendelse

3. Elektricitetslære:

Stationære elektriske strømme
Emneliste for 2. og 3. gymnasieklasse:

4. Bølgelære og fysisk optik:

Bølgers udbredelse
Bølgers tilbagekastning, brydning, interferens og bøjning
Spektre

5. Mekanik II:

Plan bevægelse af en partikel
En partikels bevægelse i et homogent kraftfelt
Cirkelbevægelse med konstant fart
Harmoniske svingninger
Keplers love
Bevægelsesmængde og bevægelsesmængdemoment
Kinetisk molekylteori
Relativ bevægelse
Elementer af relativitetsteori

6. Elektricitetslære:

Elektrostatiske og stationære magnetiske felter i vacuum
Elektromagnetisme
Elektromagnetisk induktion og vekselstrøm

7. Atomfysik:

Atomfysikkens konstanter
Fotoelektrisk effekt
Atomers emission og absorption af elektromagnetisk stråling

Atomare partiklers bevægelser i homogene elektriske og magnetiske felter
 Atomkerner
 Atomkerneprocesser
 Stjerner opbygning og udvikling

8. Valgfrit stof:

Supplerende stof
 Valgfri emner

II. Bemærkninger til emnelistens enkelte punkter:

Emnelistens punkter 1-7 udgør det stof, der skal være fælles for alle elever på den matematisk-fysiske gren.

ad 1.

I 1. g. bør der læses et indledende afsnit i mekanisk fysik. Folkeskolens behandling af begreberne hastighed, acceleration, masse og kraft fortsættes som en endimensional partikeldynamik, der i mangel af infinitesimalregning benytter grafer og regninger med små intervaller. Udtryk for potentiel energi i tyngdefelt og for elastiske kræfter opstilles. Energisætningen behandles i et sådant omfang, at den kan danne grundlag for varmelæren.

ad 2.

En kort introduktion af temperaturbegrebet på grundlag af lufttermometeret.

En fænomenologisk og kvalitativ kinetisk molekylteori bør danne indledning til afsnittet om gaslovene.

Som eksempler på anvendelsesområder af varmeteoriens 1. hovedsætning skal medtages: Tilstandsændringer, rumfangsændringer, temperaturændringer og kalorimetri.

ad 3.

Det magnetiske felt kan introduceres i det omfang, det er nødvendigt for definitionen af enheden ampere i SI.

ad 4.

Huyghens princip skal være det fundamentale grundlag for bølgelæren. Bølgetal, fase- og gruppehastighed bør introduceres.

En behandling af spektre bør indeholde en analyse og tolkning af kontinuerte og diskrete emissionsspektre samt absorp-

tionsspektre. Eleverne skal ligeledes gøres bekendt med røntgenstrålingens kontinuerede spektrum og liniespektrum.

ad 5.

Newtons love behandles mere alment. Massemidtpunktsætningen anføres. Arbejds- og energibegrebet behandles og anvendes på en mere generel form end i den indledende undervisning. De radialsymmetriske gravitations- og coulombfelter inddrages i behandlingen. I forbindelse med Keplers love undersøges satellitbevægelser. Initialsystemet omtales. Samtidighe- dens, længdens og tidsvarighedens relativitet behandles kvalitativt.

ad 6.

Under vekselstrøm behandles sinusformede elektromotoriske kræfter, sinusformede strømme samt de pågældende størrelser effektive værdier. Impedans og faseforskydning for rene ohmske, induktive og capacitive kredsløb findes.

ad 7.

De atomfysiske konstanter, der skal gøres til genstand for behandling, er: elektronens ladning e , elektronens specifikke ladning e/m , Plancks konstant h , protonens masse m_p og neutronens masse m_n . Indeterminisme i atomfysikken i relation til den klassiske fysiks determinisme skal omtales.

I forbindelse med ladede partiklers bevægelse i elektriske og magnetiske felter kan f.eks. cyklotron, lineær accelerator, betatron og massespektrograf drages ind som vigtige kernefysiske apparater. Stjerner opbygning og udvikling behandles på grundlag af den atomfysiske viden, som eleverne får i gymnasieforløbet.

ad 8.

Det valgfri stof bør udfylde mindst $\frac{1}{4}$ af undervisningstiden og skal udvælges af lærer og elev i fællesskab. Det kan tjene til at give forståelse af apparater og arbejdsmetoder, til en naturlig supplerung af fællesstoffet eller til gennemgang af emner, der skønnes særligt interessante.

Tilfældigt valgte eksempler på valgfrie emner:

Relativitetsteori, videregående kernefysik, eksperimental elektronik, termo-

dynamik, vekselstrøm, elektromagnetiske bølger teoretisk og eksperimentelt, elementær kvantemekanik, geometrisk optik, magnetiske materialer, stive legemers dynamik, elementarpartikler, astrofysik, elementer af faststoffysikken o.a.

III. Almindelige bemærkninger:

Undervisningen bør være lagt både eksperimentelt og teoretisk til rette. Eleverne bør gennem demonstrationsforsøg og egne øvelser vænnes til en omhyggelig vurdering af de slutninger, der kan drages af de anstillede forsøg.

Ved stoffets behandling bør de indførte begreber præciseres omhyggeligt. Det er af afgørende betydning, at fællestræk i stoffet understreges. F.eks. bør den kinetiske molekylteori og energisætningen danne bindeled mellem forskellige afsnit, ligesom ligheden mellem forskellige typer af konservative kraftfelter bør spille en rolle.

Det matematiske apparat, som eleverne bliver fortrolig med i gymnasiet, bør i så høj grad som muligt udnyttes i fysikundervisningen (funktionsbegrebet, vektorer, skalar- og krydsprodukt af vektorer, svingningsfunktioner, infinitesimalregning o.a.). Det fysiske indhold i matematiske udtryk bør trækkes kraftigt frem.

Eleverne skal gennem regning af simple opgaver i snæver tilknytning til det læste stof vænnes til rationel vurdering af størrelsesforhold og dimensioner af fysiske størrelser. Det anbefales, at der i almindelighed regnes med størrelsesligninger. Det må tilstræbes, at man i undervisning konsekvent anvender SI definitioner og enheder. Eleverne bør kunne foretage omregninger fra SI enheder til enkelte andre vigtige enheder. Opgaverne skal tjene til at undersøge elevens forståelse af og hans færdighed i at løse simple fysiske problemer. Til studentereksamen stilles der ikke opgaver i stjerners opbygning og udvikling samt indeterminismen i atomfysikken. Ved besvarelsen af opgaverne til studentereksamen er det eleven tilladt at benytte følgende hjælpemidler: Logaritmetabel, regnestok samt de af direktoratet udsendte kompendier i fysik og matematik.

I tilslutning til det under I anførte pensum udføres elevøvelser i et omfang svarende til 50-60 timer. Der udarbejdes rapporter over øvelserne. Øvelserne kan inddeles i tre grupper: a) Øvelser der fænomenologisk indfører grundlæggende begreber og fysiske forhold, der ikke gøres til genstand for en egentlig teoretisk behandling f.eks. det simple temperaturbegreb, temperaturkoefficienter og geometrisk optik. Disse øvelser kan blandt andre anbefales til 1. gymnasieklasse. b) Øvelser, der illustrerer teorien fra det obligatoriske pensum samt c) Øvelser, der introducerer og illustrerer nye problemstillinger. Øvelserne i 1. gymnasieklasse udføres i et omfang svarende til 16-20 timer og der benyttes fortrins 1-times øvelser. Vurderingsprincipper og simpel måleteori inddrages i arbejdet med elevøvelser og demonstrationsforsøg.

Ordenen af emnelistens punkter angiver ikke rækkefølgen af stoffet i undervisningen. Læreren må i samarbejde med eleverne tage stilling til, hvilken rækkefølge der anses for mest formålstjenlig ud fra pædagogiske og systematiske hensyn, herunder hsyn til samarbejdet med andre fag.

I tilknytning til emnelistens punkt 8 skal læreren og eleverne vælge tre emner. De to emner skal vælges af eleverne i samråd med læreren. Af disse to emner, der hver skal have et omfang på ca. 10 timer, skal det ene være eksperimentelt, og det andet teoretisk. Det tredje emne vælges af læreren i samråd med eleverne. Dette emne, der skal have et omfang af 15-20 timer, skal i særlig grad være egnet til en dyberegående behandling. Undervisningen af dette meddeles i et omfang af 15-20 timer. Mindst to af de valgfrie emner skal helt eller delvis indgå i eksamenspensum.

Man kan udnytte forhåndenværende muligheder for ved enkelte besøg på industrivirksomheder, museer eller lignende at stimulere elevernes interesse for fysikkens praktiske anvendelse. Det anbefales af historisk fysik at medtage enkelte træk, som har haft banebrydende betydning i fysikkens udvikling, og som kan have interesse for elevens andre fag.

Der bør i undervisningen indgå en

drøftelse af de fysiske opdagelsers betydning for samfundet.

Læreren bør tilrettelægge sit arbejde på en sådan måde, at der anvendes en rimelig tid på at trække hovedlinier og hovedsynspunkter frem i det til eksamen opgivne pensum.

B: 2. og 3. gymnasieklasse på den matematisk-samfundsfaglige og den matematisk-naturfaglige gren.

I Emneliste for 2. og 3. gymnasieklasse.
9. Bølgelære.

Bølgers udbredelse

Bølgers tilbagekastning, brydning, interferens og bøjning

Spektre

10. Mekanik II

Plan bevægelse af en partikel

En partikels bevægelse i et homogent kraftfelt

Cirkelbevægelse med konstant fart

Harmoniske svingninger

Bevægelsesmængde

Kinetisk molekylteori

11. Elektricitetslære

Eksempler på feltbeskrivelse

Elektromagnetisk induktion

12. Atomfysik

Atomfysikkens konstanter

Fotoelektrisk effekt

Absorption og emission af stråling

Atomare partiklers bevægelse i homogene elektriske og magnetiske felter

Atomkerner og atomkerneprocesser

13. Valgfrit stof

II. Bemærkninger til emnelistens enkelte punkter.

ad 9.

Det anbefales at give en kort omtale af røntgenstråling.

ad 10.

Newtons love behandles mere alment, idet bl.a. massemidtpointsætningen anvendes. Arbejds- og energibegrebet behandles og anvendes på en mere generel form end i den indledende undervisning.

ad 11.

Foruden en fænomenologisk, overvejende kvalitativ beskrivelse af statisk elektrisk felt og magnetfelt uden om magneter og strømførende ledere, anbefales det at opstille kvantitative udtryk for den elektriske feltstyrke i kondensatoren, og for fluxtætheden om en lang, ret leder, i centrum af en cirkulær leder og inden i en lang cylinderspole. Enkelte af disse udtryk kan gives uden udledning, afhængig af om man vælger at bruge Amperes lov eller Biot og Savarts lov som grundlag for beskrivelsen.

ad 12.

De atomfysiske konstanter, der skal gøres til genstand for behandling, er: elektronens ladning e , elektronens specifikke ladning e/m , Plancks konstant h , protonens masse m_p og neutronens masse m_n .

ad 13.

I det omfang der er tid, bør eleverne have lejlighed til at beskæftige sig med andre emner end de i emnelisten anførte.

III. Almindelige bemærkninger.

Undervisningen bør være lagt eksperimentelt til rette, således at eleverne både gennem demonstrationsforsøg og egne øvelser vænnes til iagttagelse af fænomenerne og en kritisk vurdering af de slutninger, der drages af forsøgene.

Det matematiske apparat, eleverne lærer i gymnasiet, bør anvendes i den udstrækning, det letter tilegnelsen af stoffet.

Det er af betydning, at sammenhængen i fremstillingen understreges af ledende principper som energisætningen og den kinetiske molekylteori.

Eleverne bør gennem numerisk behandling af ganske enkle problemer have mulighed for at få forståelsen uddybet. Eleverne bør lære SI definitioner og enheder, og bør kunne foretage omregninger fra SI enheder til enkelte andre vigtige enheder. Ved numeriske regninger bruges regnestok.

Ud over det under I og II beskrevne stof udføres obligatoriske elevøvelser i et omfang svarende til ca. 30 timer, heri indbefattet øvelserne udført i 1. gymnasieklasse.

Ordenen af emnelistens punkter angiver ikke rækkefølgen af stoffet i undervisningen. Læreren må i samarbejde med eleverne tage stilling til, hvilken rækkefølge der anses for mest formålstjenlig ud fra pædagogiske og systematiske hensyn, herunder hensyn til samarbejdet med andre fag.

Man kan udnytte forhåndenværende muligheder for ved besøg på industrivirksomheder, museer eller lignende at stimulere elevernes interesse for fysikkens praktiske anvendelse.

Det anbefales af historisk fysik at medtage enkelte træk, der har haft banebrydende betydning for fysikkens udvikling.

Der bør i undervisningen indgå en drøftelse af de fysiske opdagelsers betydning for samfundet.

Læreren bør tilrettelægge sit arbejde på en sådan måde, at der anvendes en rimelig tid på at trække hovedlinier og hovedsynspunkter frem i det til eksamen opgivne pensum.

§ 18.

M A T E M A T I K

1. Undervisningen.

Formålet med undervisningen i faget matematik er anført i bekendtgørelsen.

Såvel lærer som elever har pligt til at deltage i undervisningens tilrettelæggelse. Denne tilrettelæggelse omfatter såvel det faglige indhold som den form, hvori tilrettelæggelsen af og indsigten i dette faglige indhold opnås.

Med hensyn til det faglige indhold må bl.a. følgende elementer tages i betragtning:

(1) Den tidsmæssige rækkefølge i hvilken emnerne behandles, idet der tages hensyn til den indre faglige sammenhæng og til koordinationen med andre fag (For mf. grenen specielt til fysikundervisningen). I denne forbindelse skal bemærkes, at emnelisten ikke angiver noget tidsmæssigt forløb.

(2) Den vægt man under hensyn til bekendtgørelsens minimumskrav vil tildele de forskellige emner – og dermed omfanget af behandlingen af disse emner.

(3) Den måde, hvorpå behandlingen af emnerne

- kan give en forståelse for fagets deduktive natur
- kan opøve i en induktiv arbejdsform
- kan bibringe øvelse i præcis formulering og fremstilling.

(4) Den måde hvorpå behandlingen af emnerne er påvirket af det samspil, der i undervisningssituationen findes mellem faget og fagets anvendelsessituationer.

Faget lægger op til forskellige arbejdsformer, fra individuelle former over forskellige gruppeprægede former til en arbejdsform, hvor hele klassen er engageret samtidig i samme situation. Ingen af disse former vil være velegnet til alle dele af stoffet, så en tilpasning af undervisningsformen til de forskellige stofområder er ønskelig.

Det er et fælles ansvar for elever og lærere, at undervisningen bliver tilrettelagt på en for alle parter tilfredsstillende måde, og i overensstemmelse med bekendtgørelsens krav.

Under anvendelse af en induktiv arbejdsform kan behandlingen af et nyt problem f.eks. foregå ved, at man så vidt muligt gør sig fortrolig med problemets indhold, belyser problemet fra forskellige sider, søger at opnå en forståelse for problemets placering i forhold til tidligere behandlede emner – og endelig, såfremt det drejer sig om et rent matematisk emne, indplacerer problemstillingen i den aksiomatiske opbygning, således at den logiske sammenhæng er respekteret. En sådan arbejdsform er i sig selv motiveerende for behandlingen af de emner der tages op, samtidig med at den kan medvirke til at give en god forståelse for emnernes indhold og for deres sammenhæng med andre områder.

Med hensyn til vægtningen af de forskellige emner, kan man af og til vælge at udelade bevisførelse for visse sætninger – den aksiomatiske indplacering – og indskrænke sig til, at eleverne opnår forståelse for sætningernes grundlag, indholdet af sætningerne og deres placering i allerede etablerede sammenhænge. Dette vil især gælde undervisningen på den sproglige linie.

Behandlingen af eksempler på matematikkens anvendelse bør bl.a. give eleverne en forståelse af matematikkens betydning i samfundet og udvikle deres evne til kritisk at vurdere den måde, hvorpå matematikken anvendes.

Under arbejdet med anvendelsen af matematik inden for andre fagområder, er det bl.a. væsentligt, at de der optrædende problemer formuleres præcist, og at sammenhængen mellem den matematiske løsning og dennes betydning for anvendelsen træder klart frem for eleverne. Ved den præcise formulering kan man også opnå at fremdrage den fælles struktur af problemer, der i deres oprindelse fremtræder som værende uden sammenhæng.

Det er ligeledes væsentligt, at man bestræber sig på at indse, at ikke-matematikerens brug af matematiske begreber er i overensstemmelse med disse begrebers definition, selv om det sprog, hvori man i anvendelsessituationen af praktiske grunde formulerer sit ræsonnement, ofte er mere kortfattet, end det er almindeligt i matematik.

Behandlingen af eksempler fra fagområder, som ikke er eleverne bekendt, må i fornødent omfang ledsages af omtale af de begreber og sammenhænge, der indgår i eksemplerne.

2.a. Fællesemner for grenene på matematisk linie.

1. Almene begreber fra mængdelæren.

Mængde, delmængde, komplementærmængde, foreningsmængde, fællesmængde, mængdedifferens. Afbildning af en mængde ind i og på en mængde (funktionsbegrebet), éentydig afbildning, invers afbildning (omvendt funktion), sammensætning af afbildninger (sammensat funktion).

2. Hele, rationale og reelle tal.

De naturlige tal. Rationale og reelle tal (regneregler); de reelle tals ordning. Absolut (numerisk) værdi.

3. Kombinatorik, sandsynlighedsregning og statistik.

Kombinationer og permutationer, binomialformlen. Endelige sandsynlighedsfelter. Additionssætninger og multiplikationssætninger. Binomialfordelingen. Stokastisk variabel. Middelværdi og spredning.

4. Ligninger og uligheder.

Ligninger og uligheder af første og anden grad med én ubekendt. Ligninger og uligheder af første grad med to ubekendte. Simple eksempler på andre ligninger.

5. Plangeometri.

Det retvinklede koordinatsystem. Vektorer og deres koordinater. Regning med vektorer, herunder to vektorers skalære produkt. Den rette linies analytiske fremstillinger. Afstand. Cirkelns analytiske fremstillinger. Areal af trekant og parallelogram.

6. Elementære funktioner.

Den lineære funktion af én variabel. Polynomier af én variabel, herunder deres faktoropløsning. Logaritmefunktionerne, den logaritmiske skala. Eksponentialfunktionerne. Potensfunktionerne. De trigonometriske funktioner, additionsformlerne, de

logaritmiske formler. De trigonometriske funktioners anvendelse ved behandlingen af den retvinklede trekant.

2.b. Bemærkninger til emnelisterne på matematisk linie.

Til elevernes hjemmearbejde hører regelmæssigt at løse opgaver og aflevere besvarelserne, som rettes og kommenteres af læreren. Omfanget og karakteren af det skriftlige arbejde fastsættes indenfor de givne rammer ved den fælles tilrettelæggelse af undervisningen.

Under hensyn til andre fags anvendelse af matematik bør infinitesimalregningen tages op senest ved begyndelsen af 2. gymnasieklasse.

Det er en forudsætning, at de simple algebraiske omskrivninger, som eleverne har kendskab til fra tidligere skoleformer, i passende omfang suppleres i gymnasiet. Eleverne bør således f.eks. have kendskab til og kunne anvende formlerne for summen af en differensrække og summen af en kvotientrække.

Behandlingen af teorien for længdetal for liniestykker og buer og arealtal for plane områder kan baseres på aksiomsystemer således udformede, at eksistensen af sådanne additive måltal forudsættes.

Bemærkninger til emnelistens enkelte afsnit, Matematisk-Fysisk gren.

Til pkt. 1.

De almindelige begreber fra mængdelæren tænkes først og fremmest benyttet som et middel til klargørelse af grundliggende begreber og ræsonnementer og som grundlag for en præcis matematisk udtryksmåde. Begreberne fra mængdelæren forudsættes defineret på tidspunkter, hvor behandlingen af andre emner gør dette naturligt, og hvor man har mulighed for at illustrere de almene begreber med en række varierede eksempler. Det kan endvidere være af betydning at vise, hvorledes nogle af de simple begreber fra mængdelæren kan anvendes inden for logikken.

Afbildningsbegrebet bør optræde i den generelle form. Herved opnår man mulighed for at vise, hvorledes afbildningsbe-

grebet er et i matematikken stadig tilbagevendende element, og at indse, hvorledes de midler, hvorved en afbildning kan beskrives og anskueliggøres, må variere efter arten af de optrædende mængder.

Til pkt. 2.

Under omtalen af de naturlige tal bør induktionsaksiomet's fundamentale rolle og dets hyppige anvendelse som bevismiddel påpeges.

Behandlingen af primtal kan indskrænkes til at omfatte sætningen om, at rækken af primtal er uendelig, og sætningen om den entydige primfaktoropløsning.

Eleverne bør opnå rutine i arbejdet med absolut (numerisk) værdi, som i opgavematerialet bør optræde både i ligninger, uligheder og funktionsundersøgelser.

Såfremt tiden tillader det, kan man med rimelighed omtale de komplekse tal.

Til pkt. 3.

Behandlingen af sandsynlighedsregningen forudsættes begrænset til endelige sandsynlighedsfelter. Arbejdet med dette område kan med rimelighed danne grundlag for en diskussion af begrebet »en matematisk model«.

Til pkt. 4.

Under behandlingen af andre ligninger kan der gives eksempler på følgende ligningstyper: et system af tre lineære ligninger med tre ubekendte, et system af to ligninger med to ubekendte, den ene ligning af første, den anden af anden grad, ligninger, hvor den ubekendte forekommer under rodtegn og eksponentielle ligninger. En systematisk behandling af trigonometriske ligninger, bortset fra grundligninger, er ikke tilsigtet. Trigonometriske ligninger med én ubekendt, hvis løsning kun kræver få omskrivninger, bør dog forekomme.

Behandlingen af ligninger og uligheder bør kaste lys over principielle spørgsmål knyttet til løsningen af sådanne opgaver. På den anden side forudsættes der ikke givet nogen systematiseret behandling af de specielle løsningsmetoder, der kan anvendes på de enkelte typer af ligninger og uligheder. Ved behandling af mere kom-

plicerede eksempler på ligninger bør man diskutere metoder til bestemmelse af approksimerede løsninger, herunder evt. anvendelse af lommeregner.

Til pkt. 5.

Koordinatskifte skal omfatte parallelforskydning og drejning af koordinatsystemet.

I den analytiske geometri bør vektorbegrebet spille en central rolle, og eleverne bør vænnes til at regne med vektorerne, således at overgang til koordinater ikke nødvendigvis finder sted.

Med udtrykket »den rette linies analytiske fremstillinger« er der tænkt på såvel koordinatligning som på vektorligning, parameterfremstillinger og ligning på normalform.

Ud over definitionen af keglesnit forudsættes ikke yderligere behandling.

Som allerede antydtes i emnelisten er det tanken at de nævnte afbildninger opfattes som afbildninger af hele planen på sig selv og ikke blot som afbildninger af enkelte figurer. Der bør gøres rede for, hvorledes egenskaber ved figurer, f.eks. størrelse af vinkler, afstande og arealer, forholder sig ved afbildningen (invariante og ikke invariante egenskaber). Såfremt tiden tillader det kan man med rimelighed belyse tilsvarende problemstillinger fra rumgeometrien.

Til pkt. 6.

Under omtalen af den lineære funktion af to variable og dens niveaulinier kan man behandle opgaver gående ud på at bestemme en sådan lineær funktions største og mindste værdi inden for et område bestemt ved et system af lineære uligheder (lineær programmering).

Til pkt. 8.

Rumfangsberegning ved integration skal omfatte bestemmelse af omdrejningslegemers rumfang.

Som eksempler på fysiske anvendelser af infinitesimalregningen kan f.eks. medtages simple bestemmelser af inertimomenter og simple tyngdepunktsbestemmelser.

Behandlingen af differentiaalligninger kan ske ved behandling af ligninger af formen

$f'(x) = g(x)$, $f'(x) = k \cdot f(x)$, $f'(x) = g(f(x))$, $f'(x) = h(x) \cdot g(f(x))$ og $f''(x) = k \cdot f(x)$. Der kræves ikke nogen almen teori for differentialligninger.

Til pkt. 9.

Mindsteomfanget af det valgfri emne forudsættes at være ca. 40 undervisningstimer. Arbejdet med det valgfri emne kan lægges på det tidspunkt i undervisningen, hvor det valgfri emne kommer i den naturlige sammenhæng. Læsningen af det valgfri emne skal altså ikke nødvendigvis finde sted i slutningen af 3. gymnasieklasse. Det valgfri emne kan i øvrigt tilrettelægges sideløbende med læsningen af dele af det obligatoriske pensum. Indhold, omfang og behandlingsmåde af det valgfri emne bør tilrettelægges på en sådan måde, at elevernes hjemmearbejde ikke bliver større end det er normalt i undervisningen i faget på dette niveau.

Som eksempler på områder, hvorfra det valgfrie emne kan hentes, nævnes: Matematikkens historie, talteori, lineære ligningssystemer, logisk algebra, gruppeteori, reelle tal, vektorrum (rumgeomerti), komplekse tal, differentialligninger, rækker og rækkeudviklinger, topologi, sandsynlighedsregning, statistik og ikke euklidisk geometri.

Det valgfri emne kan endvidere vælges i samarbejde med et eller flere andre fag. Hvis lærer og elever som valgfrit emne vælger et matematisk emne, som de ønsker at behandle ved EDB er det muligt (indtil EDB bliver indført som selvstændigt fag i gymnasiet) at bruge indtil halvdelen af den tid, der er afsat til det valgfri emne, til at give eleverne en passende datalogisk baggrund.

Til pkt. 10.

I forbindelse med løsning af konkrete problemer må eleverne opnå fortrolighed med anvendelsen af forskellige regnetekniske hjælpemidler. Det gælder således lommeregner, tabelsamlinger og forskellige typer af funktionspapir.

Arbejdet med lommeregneren kan koncentreret om brugen af de grundliggende operationer.

Tabelsamlingerne skal omfatte tabeller

over binomialkoefficienter og kumulerede sandsynligheder for binomialfordelinger. Af funktionspapirer skal enkelt- og dobbeltlogaritmisk papir behandles.

Bemærkninger til emnelistens enkelte afsnit - Naturfaglig- og samfundsfaglig gren.

Til pkt. 1.

De almindelige begreber fra mængdelæren tænkes først og fremmest benyttet som et middel til klargørelse af grundlæggende begreber og ræsonnementer og som grundlag for en præcis matematisk udtryksmåde. Begreberne fra mængdelæren forudsættes defineret på tidspunkter, hvor behandlingen af andre emner gør dette naturligt, og hvor man har mulighed for at illustrere de almene begreber med en række varierede eksempler. Det kan endvidere være af betydning at vise, hvorledes nogle af de simple begreber fra mængdelæren kan anvendes indenfor logikken.

Afbildningsbegrebet bør optræde i den generelle form. Herved opnår man mulighed for at vise, hvorledes afbildningsbegrebet er et i matematikken stadig tilbagevendende element, og at indse, hvorledes de midler, hvorved en afbildning kan beskrives og anskueliggøres, må variere efter arten af de optrædende mængder.

Til pkt. 3.

Behandlingen af sandsynlighedsberegningen forudsættes i det væsentlige begrænset til endelige sandsynlighedsfelter.

Arbejdet med statistiske emner (middelværdi og spredning) tænkes gennemført på eksempelbasis, således at det teoretiske stof alene kommer til at omfatte de benyttede begrebers definitioner.

Normalfordelingen bør omtales og behandles i eksempler, hvortil kræves tabelbrug.

Til pkt. 4.

Under behandlingen af andre ligninger kan der gives eksempler på følgende ligningstyper: et system af tre lineære ligninger med tre ubekendte, et system af to ligninger med to ubekendte, den ene ligning af første, den anden af anden grad, ligninger, hvor den ubekendte forekom-

mer under rodtegn og eksponentielle ligninger. En systematisk behandling af trigonometriske ligninger, bortset fra grundligninger, er ikke tilsigtet. Trigonometriske ligninger med én ubekendt, hvis løsning kun kræver få omskrivninger, bør dog forekomme.

Behandlingen af ligninger og uligheder bør kaste lys over principielle spørgsmål knyttet til løsningen af sådanne opgaver. På den anden side forudsættes der ikke givet nogen systematiseret behandling af de specielle løsningsmetoder, der kan anvendes på de enkelte typer af ligninger og uligheder. Ved behandling af mere komplicerede eksempler på ligninger, bør man diskutere metoder til bestemmelse af approksimerede løsninger, herunder evt. anvendelse af lommeregner.

Til pkt. 5.

I den analytiske geometri bør vektorbegrebet spille en central rolle, og eleverne bør vænnes til at regne med vektorerne, således at overgang til koordinater ikke nødvendigvis finder sted.

Med udtrykket den rette linies analytiske fremstillinger er der tænkt på såvel koordinatligning som på vektorligning, parameterfremstillinger og ligning på normalform.

Til pkt. 7.

Det må anbefales gennem passende valgte eksempler at motivere indførelsen af begreberne grænseværdi og kontinuitet, og det er ikke rimeligt at kræve en eksakt behandling af disse emner.

Når sætninger om kontinuerte funktioner finder anvendelse, må disse klart præciseres. Selv om man ikke kan bevise sætningerne, må det tilrådes, at de nødvendige forudsætninger i disse belyses ved eksempler.

Til pkt. 8.

Rumfangsberegning ved integration skal omfatte bestemmelse om omdrejningslegemers rumfang.

Til pkt. 9.

I forbindelse med løsning af konkrete problemer må eleverne opnå fortrolighed med anvendelsen af forskellige regnetekniske

hjælpemidler. Det gælder således lommeregner, tabelsamlinger og forskellige typer af funktionspapir. Arbejdet med lommeregneren kan koncentreres om brugen af de grundliggende operationer.

Tabelsamlingerne skal omfatte tabeller over normalfordeling, binomialkoefficienter og kumulerede sandsynligheder for binomialfordelinger.

Af funktionspapirer skal enkelt- og dobbeltlogaritmisk papir samt normalfordelingspapir behandles.

2 c. Bemærkninger til emnelisten for sproglig linie.

Da det ikke er tanken, at der skal afleveres skriftligt hjemmearbejde i matematik, må der i timerne ofres tid på arbejde med opgaver og eksempler, herunder brug af lommeregnere, således at eleverne opnår tilstrækkelig færdighed i arbejdet med de matematiske problemer. Arbejdet med lommeregneren kan koncentreres om brugen af de grundliggende operationer.

Til pkt. 1.

De almindelige begreber fra mængdelæren tænkes benyttet som et middel til klargørelse af grundliggende begreber og ræsonnementer og som grundlag for en præcis matematisk udtryksmåde. Begreberne fra mængdelæren forudsættes defineret på tidspunkter, hvor behandlingen af andre emner gør dette naturligt, og hvor man har mulighed for at illustrere de almene begreber med en række varierede eksempler. Det kan endvidere være af betydning at vise, hvorledes nogle af de simple begreber fra mængdelæren kan anvendes indenfor logikken.

Afbildningsbegrebet bør optræde i den generelle form. Herved opnår man mulighed for at vise, hvorledes afbildningsbegrebet er et i matematikken stadig tilbagevendende element, og at indse, hvorledes de midler, hvorved en afbildning kan beskrives og anskueliggøres, må variere efter arten af de optrædende mængder.

Til pkt. 2.

Om polynomier vises sætningen om delelighed med førstegradspolynomium. For de trigonometriske funktioner for-

langes ikke kendskab til additionsformlerne og de logaritmiske formler.

Til pkt. 3.

En behandling af kontinuitetsbegrebet er ikke påkrævet.

Differential- og integralregning er et af de områder, hvor vægten kan lægges på at skabe fortrolighed med stoffet og opnå et indblik i emnernes betydning og anvendelsesmuligheder. En række sætninger og regneregler kan således indøves og forstås gennem et passende valgt eksempel-materiale. Specielt kræves ikke kendskab til reglerne for partiel integration og integration ved substitution, ligesom udledelsen af differentialkvotienterne for funk-

tionerne sinus og cosinus samt logaritme- og eksponentialfunktioner ikke forlanges.

Til pkt. 4.

Eleverne skal stifte bekendtskab med begrebet »et endeligt sandsynlighedsfelt«. Der er således tale om præsentation af en simpel matematisk model og anvendelse af den udtryksmåde, der knytter sig hertil.

De opgaver vedrørende sandsynlighedsbestemmelse på kombinatorisk grundlag, der gennemarbejdes, bør dels pege mod praktiske anvendelsessituationer og dels være af en sådan art, at de kan løses ved simple anvendelser af kombinatorikkens regler.

§ 19.

Legemsøvelser.

Timerne bør disponeres således, at såvel grundtræning som specialidræt tilgodeses. Det er betydningsfuldt, at undervisningen forløber på en sådan måde, at eleverne er glade for arbejdet og forlader timen med en følelse af velbefindende. Glæden ved at bevæge sig er for mange motivering nok for arbejdet. Men det gælder ikke alle, og det er derfor vigtigt, at læreren, gennem de tilbud undervisningen omfatter, giver eleverne motivering for fysisk aktivitet og derved bibringer dem gode motionsvaner.

Grundtræning.

Opvarmningsprogrammer. For at opnå det bedste udbytte af undervisningen og for at formindske risikoen for skader, bør hver time indledes med et opvarmningsprogram à 6-8 min.'s varighed. Det er vigtigt at opvarmningsprogrammet tilgodeser den specialidræt, der skal dyrkes senere i timen. Arbejdes der med boldspil, vil det være rimeligt, at der til opvarmningen anvendes boldøvelser, der ikke primært har til formål at forbedre elevernes tekniske færdigheder. Arbejdes der med atletik i timen, skal opvarmningen rumme øvelser, der tilgodeser de efterfølgende discipliner (f.eks. kuglestød, løb, højdespring). Ved opvarmning til f.eks. redskabsgymnastik og rytmisk gymnastik kan med fordel anvendes musikledsagelse (bånd eller plader). Man bør bestræbe sig på, at den valgte musik understreger bevægelsernes karakter og virker inciterende på arbejdet.

For alle typer af opvarmningsprogrammer gælder det, at de skal omfatte enkle, totalitetsprægede øvelser for kroppens vigtigste led og muskelgrupper, samt at de skal have en vis konditionsgivende effekt. Efterhånden som eleverne får større indsigt i det øvelsesstof, der kan indgå i opvarmningsprogrammer samt bliver i stand til at bedømme, hvilken sværhedsgrad, der svarer til deres eget niveau, er der mulighed for at individualisere opvarmningen i større eller mindre grad og lade den foregå under friere former.

Konditionstræning. Med den betydning, man i dag tillægger træning af hjerte og kredsløb, og i betragtning af den kendsgerning, at de færreste gymnasieelever har lejlighed til at træne uden for skoletiden, er det yderst vigtigt, dels at alle timer rummer et konditionsgivende moment, dels at eleverne lærer principper for konditionstræning samt de metoder, hvorefter en sådan træning tilrettelægges. De bør stifte bekendtskab med såvel ryktræning, intervaltræning som distancetræning, og de enkelte træningsformers specifikke virkning må klargøres for dem. For at gøre konditionstræningen så attraktiv som muligt, bør der udarbejdes flere forskellige programmer, indendørs (f.eks. hoppeprogrammer, sjiippeprogrammer og passage af redskabsbaner) såvel som udendørs (f.eks. løb på skolens idrætsbaner og hvor der er mulighed derfor parkløb eller skovløb samt benyttelse af motionsstier), hvor de tre nævnte træningsformer kommer til anvendelse. Som motivation for konditionstræningen bør anvendes testning, cykleergometerestning eller Harvard stepstest, således at eleverne gennem en træningsperiode kan måle deres fremgang og blive klar over den gode konditions betydning for andre aktiviteter. Det er af betydning at lære eleverne, hvorledes de gennem kontrol af pulsen kan måle den belastning, de udsættes for (individuelle hensyn).

Styrketræning. Af de 3 former for styrketræning for muskler: optræning af hurtigkraft, udholdenhed og råkraft er de 2 første de vigtigste i gymnasiundervisningen. For at sikre at der opnås den tilsligtede virkning af træningsprogrammerne, kræves indsigt hos læreren i de forskellige træningsformer samt den problematik, der knytter sig dertil. Det er afgørende betydning for gennemførelsen af en sådan træning, at læreren motiverer eleverne for træningen og nøje gør rede for de enkelte øvelses effekt for at opnå det bedste udbytte. Samme dosering vil sjældent kunne anvendes for hele klassen. På grund af de ofte meget store variationer i elevernes fysiske ydeevne, må der i udstrakt grad ta-

ges individuelle hensyn, således at den enkelte elev får netop det træningsprogram, der fremmer hans styrke. Styrketræningsprogrammer baseres hovedsagelig på dynamisk arbejde, men statisk arbejde skal også indgå. Ligesom for opvarmningsprogrammernes vedkommende, vil det være rimeligt, at en periodes styrketræning hovedsagelig tilgodeser den idrætsgren, der netop arbejdes med. Følgende træningsmetoder kan f.eks. anvendes: circuittræning, intervalstyrketræning og pyramide-træning.

Når man i en time arbejder med et styrketræningsprogram, vil det ikke være rimeligt også at indlægge et konditionsprogram. Dels vil det være for belastende for eleverne, dels vil det tage for meget tid fra specialidrætten. Man kan i så fald øge det konditionsgivende moment i opvarmningen.

Selvtræningsprogrammer.

Med den stigende forståelse af motionens betydning bør eleverne i skoletiden hjælpes til at udarbejde individuelle selvtræningsprogrammer. Disse må bestå af grundtræningens forskellige elementer (opvarmning, kondition, styrke, bevægelighed) og det er også her af værdi, at eleverne kender virkningen af de forskellige øvelser, således at de senere i livet kan finde frem til den rette dosering.

Arbejdsteknik.

Det må mere end nogen sinde anses for vigtigt at eleverne lærer rigtig arbejdsteknik og rigtige arbejdsstillinger til forebyggelse af belastningssygdomme. Det kan anbefales at lægge et kursus svarende til 6-8 timer tidligt i undervisningsforløbet, hvor der redegøres for grundprincipperne og i forbindelse dermed praktisk indøves rigtig løfte-, bære-, trække- og skubbeteknik. Der bør henvises til og bruges typiske eksempler fra hverdagslivet. Læreren må være opmærksom på at den indlærte teknik anvendes f.eks. når eleverne skal flytte redskaber, således at de vænnes til automatisk at bruge kroppen rigtigt.

Specialidrætter.

Aletik. Der undervises i såvel sprinter-

løb som løb over længere distancer, hækkeløb, stafetløb, kuglestød, spydkast, slyngboldkast, diskoskast, højdespring, længdespring, trespring og stangspring. Af hensyn til alsidigheden bør en ligelig fordeling inden for løb, kast og spring tilstræbes. Ved hjælp af omhyggelig instruktion må risikomomentet specielt ved kasteøvelserne nedsættes til det mindst mulige.

Badminton. Der undervises i grundslagene: serv, clear, drop, drive og smash samt i spillets taktik i såvel single som double.

Basketball. Der undervises i individuelt angreb (lay-up, hopskud, afleveringer, standsning og pivotering, screeninger og to-håndsskud), individuelt forsvar (forsvarsstilling, sliding, blokering, rebound og opdækning af skud), holdforsvar (zone-opdækning, zone-pres, løs, personlig opdækning og personligt pres-forsvar) og holdangreb mod ovennævnte forsvarstyper.

Fodbold. Der undervises i teknik: de forskellige spark (indersidespark, vristspark, hel- og halvflugtning), tæmninger, finter, tacklinger, dribling, headning og målmandsteknik samt taktik: de letteste tilgængelige systemer 2 backs- og WM system) og modtræk over for disse og eventuelt de moderne systemer 4-2-4 og 4-3-3).

Håndbold. Der undervises i tekniske og taktiske emner. Almen teknik: almindelig kaste- og gribeteknik, skudeteknik (alm. langskud, underhåndsskud, lodret hopskud, faldskud (herunder faldteknik) og springskud), dribleteknik, finteteknik, screeneteknik og forsvarsteknik (obstruktion, armparader og mandsopdækning), speciel teknik: målmandsteknik og hensigtsmæssige bevægelser i såvel angreb som forsvar og taktik: angrebsmetoder mod forskellige forsvaropstillinger, anvendelse af forskellige spillehastigheder, forskellige forsvaropstillinger (herunder mandsopdækning).

Volleyball. Der undervises i grundslag (fingerslag), baggerslag, smash, push, blokadere, forskellige former for faldteknik

samt underhånds- og overhåndsserv. De enkelte elementer indøves gennem spille-relevante træningsøvelser. Foruden systemer med to mulige smashere bør eleverne stifte bekendtskab med systemer, hvori indgår mindst tre mulige smashere, samt forsvarssystemer, der imødegår de først-nævnte angrebssystemer.

Redskabsgymnastik. Der undervises i øvelsesstof ved hævedskaber (f.eks. bom, tove, ringe, barre og reck) og springredskaber (f.eks. buk, plint, hest og måtte). Der bør lægges vægt på at fremhæve slægtskabet mellem øvelserne ved de forskellige redskaber ved at undervise i fundamentale bevægelsesmønstre som f.eks. rulninger, kipninger og nedspring. Opbygning af bevægelsesbaner ved forskellige redskaber bør udnyttes i vid udstrækning i denne forbindelse. Undervisningen i redskabsgymnastik bør individualiseres i videst muligt omfang, så de enkelte elever stilles over for opgaver, de har mulighed for at løse. Risikomomentet ved redskabsøvelserne bør nedsættes til det mindst mulige, bl.a. ved omhyggelig instruktion i øvelsernes udførelse samt i modtagning, hvor denne er påkrævet.

Rytisk gymnastik. I undervisningen i rytisk gymnastik er der rig lejlighed til at formidle en elementær bevægelseslære gennem indøvelse af funktionel bevægelsesmåde, således f.eks. opøvelse af evnen til total og partiel afspænding, rigtig dosering af kraftindsats, indøvelse af totalitetsbevægelser, fjedreteknik samt balance. Der arbejdes hovedsageligt med enkle usammensatte øvelser, som kan kædes sammen, når de enkelte bevægelser er indlært. I så fald bør man dog være opmærksom på, at komplicerede overgange og lignende ikke forringer det bevægelsesmæssige udbytte. Det må anses for rimeligt, at der – under hensyntagen til elevernes interesse – undervises i forskellige former for rytisk gymnastik. Til variation i det rytmiske arbejde kan anvendes småredskaber (f.eks. bolde, køller og rytmeinstrumenter), ligesom lejlighedsvis forskellige former for rytmik og dans kan indgå; dog må det stadig understreges, at rigelig bevægelse absolut er det primære.

Til rytisk gymnastik er valget af mu-

sik af største vigtighed. Helt afgørende er det, at der er overensstemmelse mellem bevægelsens karakter og musikken, således at denne virker inciterende på arbejdet. Derudover bør musikvalget varieres og så vidt muligt følge tidens rytmer. I mange tilfælde kan man med fordel implicere eleverne i valget af musik. Mens man tidligere hovedsagelig anvendte klavermusik til gymnastik, foretrakkes i dag bl.a. af kvalitetsmæssige grunde musik på bånd eller grammofonplader.

Orientering. Der undervises i elementær kortlære og brug af kompas. Undervisningen bør tilrettelægges sådan, at indlæringen fortrinsvis sker ved praktiske øvelser i terræn. Eleverne bør præsenteres for flere forskellige løbstyper som f.eks. pointsorientering, linieorientering, kompasorientering og baneorientering.

Svømning. Der undervises i alle svømmearter (brystsvømning, butterfly, rygsvømning, crawl, rygcrawl, undervands-svømning og dykning), således at eleverne opnår en så alsidig svømmefærdighed som muligt, samt i livredning (bjergning, friggørelsestag, genoplivning (mund-til-næse-metoden, HN-metoden)), redningsruller, pejling og isulykker. Sideløbende med undervisning i de forskellige svømmearter og i livredning indøves der udspring fra kant og vipper, dels småspring og dels kunstudspring.

Det bør tilstræbes, at så mange elever som muligt aflægger en eller flere af de autoriserede svømmeprøver.

Vinteridrætter. Skiløb. Der undervises i den elementære teknik for langrend (diagonalgang og stugning) og i de indledende øvelser i svingteknik (skråkøring, plov, plovsving og stemsving). **Skøjteløb.** Der undervises i forlæns og baglæns løb med og uden kryds, bremseteknik og de enkleste sving (forlæns og baglæns sving, otte-tal og tretal). I den udstrækning, der er mulighed for det, bør der undervises i is-spil som bandy og ishockey.

Almindelige bestemmelser.

Planlægning. Planlægning af årets arbejde og dermed også valget af special-

idrætter bør ske ved samarbejde mellem elever og lærer(e) under hensyntagen til elevernes interesser, de faciliteter, skolen disponerer over, holdstørrelsen samt en fordeling over såvel holdidrætter som individuelle idrætter. I det omfang det er muligt og hensigtsmæssigt bør et samarbejde med andre fag indgå i planlægningen. Det er et naturligt ønske at undervisningen i legemsøvelser fra 1.-3. g skal være tilrettelagt således, at timerne i stigende grad præges af elevernes selvstændige arbejde.

Undervisningsenheder. Ved sammenlægning af klasser bør holdenes størrelse ikke overstige almindelig klassekvotient, eleverne være på samme klassetrin og holdenes sammensætning ikke ændres i gymnasietiden. Dersom et hold undtagelsesvis overstiger den normale klassekvotient, bør det undervises af to lærere. Ved skemalægningen bør det tilstræbes, at ikke alle en klasses timer i legemsøvelser placeres som ydertimer eller uden for den normale skoletid.

Arbejdsformer. Udover den traditionelle arbejdsform, hvor læreren i detaljer gennemgår evt. foreviser en øvelse, som eleverne derpå søger at efterligne bedst muligt, kan det være frugtbart ind imellem også dels at arbejde såvel individuelt som i større eller mindre grupper dels at stille opgaver, som åbner mulighed for flere løsninger og som derved appellerer til elevens selvvirksomhed, fantasi og omtanke, og hvorved den enkelte måske i højere grad får indsigt i sine egne muligheder og lærer at udnytte disse bedst muligt.

Samundervisning. Samundervisning af de to køn kan etableres over kortere eller længere perioder. Mens samundervisning set ud fra et fagligt synspunkt kan gennemføres med udbytte i opvarmningsprogrammer, rytmisk gymnastik og svømning, til dels også i de mere individualiserende aktiviteter såsom badminton, atletik, redskabsgymnastik, styrke- og konditionstræning, melder der sig med de erfaringer, man har i dag, vanskeligheder i holdidrætter såsom basketball, håndbold og volleyball, så snart man er kommet ud

over begynderniveauet, på grund af forskel i kønnenes fysiske ydeevne. Ved siden af det rent faglige synspunkt kan der anlægges et mere socialt synspunkt. Så længe samundervisningen kan gennemføres med udbytte, fagligt og kammeratligt, kan den anbefales, dog er det helt nødvendigt, at den ny undervisningssituation accepteres af alle. Når det faglige udbytte væsentligt forringes eller såfremt nogle af eleverne føler sig utrygge, bør samundervisningen ophøre, derfor bør læreren være opmærksom på de enkelte elevs adfærd i timerne, deres fremmøde til timerne o.lign. forhold. Forud for etablering af samundervisning bør der finde en åben drøftelse sted lærere og elever imellem, så alle er klar over, hvilke problemer, der kan melde sig.

Fritagelse. Hel eller delvis fritagelse for legemsøvelser kan kun finde sted i henhold til cirkulære om fritagelse for deltagelse i legemsøvelser, 8. april 1968. (Særlig lægeattest udleveres på skolen). I den udstrækning, det er naturligt, bør det etableres et samarbejde mellem skolelæreren og gymnastiklærerne, bl.a. ved elevs fritagelse og ved gennemførelse af hygiejniske foranstaltninger i forbindelse med undervisningen.

Læreren bør være opmærksom på, at enkelte elever på grund af sart konstitution, legeomlige skavanker, psykiske vanskeligheder eller lign. ikke kan tåle de samme øvelser som de andre, og tillempe sådanne elevs deltagelse herefter. Det er væsentligt, at eleverne vænnes til at forstå hinandens specielle anlæg og svagheder, således at de kan supplere hinanden i løsningen af opgaver.

Omkledning. Der kræves fuldstændig omklædning til timerne og gymnastikdragten skal være hensigtsmæssig. Timerne afsluttes med brusebad.

Fritidssport. Der bør ud over den obligatoriske undervisning ved skolerne arrangeres frivillig træning i faget i et sådant omfang, at alle elever får lejlighed til at træne en gang om ugen under friere former. Holdene bør ikke være større, end at en effektiv træning kan gennemfø-

res, dog på mindst 10 deltagere. Disse timer kan dels ligge i skoletiden såfremt salen er ledig eller uden for den normale skoletid. Såfremt timerne bestrides i hele

skoleåret kan de medregnes i lærerens pligtige timetal og må i så fald påføres skemaet; hvis timerne kun bestrides i en periode aflønnes de efter normal timesats.

§ 20.

Musik.

Indledning

Den efterfølgende undervisningsvejledning for musik er delt op i en række afsnit, der behandler hver enkelt af fagets discipliner. Denne opsplitning er kun foretaget af hensyn til overskueligheden. Bekendtgørelsen kræver udtrykkeligt, at sammenhængen mellem fagets områder skal fremgå for eleverne, og tilrettelæggelsen af undervisningen må altså foretages sådan, at det sker. Det er naturligvis ikke altid muligt at integrere alle fagets discipliner, men vejledningen giver nogle eksempler, som forhåbentlig kan give inspiration til arbejde på andre områder og med andet materiale.

Bekendtgørelsen tager konsekvensen af værdinormernes tilbagetog og massemediernes fremmarch. Den bryder med det dannelseideal, som lå implicit i den tidligere bekendtgørelse, og giver rammerne for en musikundervisning, der har opgivet den brede historisk bestemte orientering mod et bestemt dannelseideal til fordel for en indgående beskæftigelse med musikken som udtryksform og meddelelsesmiddel og med dens funktion i det samfund, som den er en del af. Det betyder ikke en indskrænkning af faget. Tværtimod: der åbnes for mange tværfaglige samarbejdsmuligheder, samtidig med at valgmulighederne med hensyn til stofområde, stofmængde og undervisningsmetoder udvides.

Undervisningen i 1 g

Læreren skal ved skoleårets begyndelse søge at danne sig et overblik over holdets niveau, forudsætninger og holdning; det kan f. eks. ske gennem samtaler med eleverne, spørgeskemaer og lignende. Undervisningen kan begynde med en diskussion af fagets indhold, således at eleverne får en baggrund for at deltage i tilrettelæggelsen af undervisningsforløbet. I langt de fleste tilfælde vil det dog nok være formålstjenligt, hvis de første måneder viser fagets muligheder, indhold og metoder gennem en mere lærerstyret undervisning, da de fleste elever ikke vil have tilstrækkelige forudsætninger til at bidrage direkte til undervisningens tilrettelæggelse helt fra begyndelsen af 1 g.

En del elever forlader musikundervisning

gen til fordel for formning i 2. og 3. g. Det vil derfor være ønskeligt, at de tre hovedarbejdsområder, den aktive musikudøvelse, den bevidste lytten og musik som socialt kulturfænomen, tilgodeses i nogenlunde lige stort omfang. Derved sikres det, at eleverne får en rimelig bevidsthed og viden om forskellige sider af musikken, og de får en bedre baggrund for at træffe deres valg i slutningen af 1. g.

AKTIV MUSIKUDØVELSE

En- og flerstemmig sang

Da eleverne oftest ikke har været undervist i faget i folkeskolens sidste klasser, er der grund til straks fra starten af 1 g intensivt at gå i gang med enstemmig sang og i forbindelse hermed at sætte ind med en systematisk stemmetræning og en udvidelse af repertoirekendskabet.

Stemmetræningen kan bestå af nogle elementære sangøvelser, kendte sange sunget på forskellige vokaler, åndedrætsøvelser, evt. lydimpromvisationer, råbeøvelser. Er eleverne fra starten motiveret for et mindre opvarmningsprogram, vil det kunne indgå som en fast bestanddel i begyndelsen af de timer, hvor der primært skal synges.

Repertoiret kan bl. a. findes i det store udvalg af danske og udenlandske sange, der rummes i de gængse samlinger. De i nyere tid tilkomne danske beatsange og politiske sange samt især engelsksprogede folke- og protestsange bør, selv om de i reglen ikke er beregnet på fællessang og derfor kan give en del indlæringsvanskeligheder, indgå som et naturligt led i sangtimerne. I forbindelse med den enstemmige sang bør man diskutere tekstens indhold og de livsholdninger, der kommer til udtryk.

Den enstemmige sang og den lettere flerstemmige sang kan også indgå i en elementær instrumental sammenhæng (se under Sømmenspil). Af den mere kunstprægede enstemmige sang kan nævnes Elizabethan Love Songs og lettere tyske lieder som velegnede til undervisningsbrug.

Den flerstemmige sang udvikler klangformemmelsen og skærper kravene til renhed og præcision. Det bør dog ikke blive et mål i sig selv, at klassen bliver god til „at holde stemmer“. En enstemmig sang sunget med sikkerhed og god klang og frasering er at

foretrække frem for en uren og urytmisk flerstemmig sang, hvor man stiller sig tilfreds, når blot stemmerne holdes. Når der arbejdes med flerstemmig sang, bør indstuderingsteknikken varieres. En god overgang til flerstemmig sang er kanonsang.

Ved tilrettelæggelsen af et sangrepertoire må man undgå at sprede sig for meget og i stedet prøve at skabe et fast og velkendt repertoire inden for den enkelte klasse og – i samarbejde med fagkollegerne – om muligt inden for hele skolen, så eleverne kan synge sammen, når lejlighed gives. På skoler, hvor der synges ved morgensamlingen, er en sådan koordinering helt nødvendig.

Det er vigtigt, at en classes repertoire både med hensyn til omfang og sværhedsgrad er så overkommeligt, at eleverne kan nå ud over det stadium, som kunne kalde „afsyngning“, og frem til det stadium, hvor de på baggrund af den oparbejdede sangteknik forsøger at skabe et udtryk og dermed erfarer, at der ikke bare i teksten, men også i tonerne er et udsagn.

Sammenspil

En vigtig grund til at beskæftige sig med sammenspil er, at alle kan deltage, uanset forudsætninger. Hvilket materiale der skal udvælges til sammenspil må afhænge af den enkelte lærers forudsætninger og temperament, traditioner på skolen og en koordinering af musikfaggruppens og elevernes ønsker. Ligesom ved sangrepertoiret kan der også her advares imod, at man spreder sig for meget.

1) *Orff-instrumentariet* kombineret med melodi- og basinstrumenter giver gode muligheder for at aktivisere alle i en klasse. Der er efterhånden udgivet et anseeligt antal arrangementer for dette instrumentarium med udførlig metodisk vejledning, beregnet for gymnasiealdersgruppen. Arrangementerne omfatter ofte korstemmer og giver således mulighed for at kombinere sammenspil, flerstemmig sang og dans.

2) *Rytmsk musik*. Pædagogiske udgivelser og efteruddannelseskurser gennem de senere år har skabt mulighed for, selv i store klasser, at arbejde med den rytmiske musik (jazz, beat, latinamerikansk m. v.). Til indøvelse af de grundlæggende rytmer inden for de forskellige stilarter kan man anvende diverse håndtrommer. Det er et musi-

kalsk stof, man ikke uden videre kan give sig i kast med, idet en personlig tilegnelse af det er nødvendig for læreren, men når det fungerer, rummer det store muligheder for at udvikle fagets kreative side.

Generelle bemærkninger

Hørelære og musikteori inddrages naturligt i arbejdet med sang og sammenspil, således at beskæftigelsen med disse ting fører til en mere tilfredsstillende udførelse af musikken.

Sammenspil og sang, såvel en- som flerstemmig, bør så vidt muligt kombineres.

Den aktive musikudøvelse bør i videst muligt omfang integreres i fagets øvrige områder, hvilket vil kræve megen fantasi og omtanke ved planlægningen. I forbindelse med bekendtgørelsens punkt 2 (bevidst lytten) er der talrige muligheder for en fordybelse i musikken, ved at eleverne selv udfører temaer, rytmer, ostinate figurer, basgange o.s.v. Synger man en duet fra en opera eller et arrangement, som findes på plade, kan man efter indstuderingen have megen glæde af at høre pladen og på det grundlag få en diskussion i gang om stil, kvalitet m. v.

Arbejder man med et musiksociologisk emne, vil den aktive musikudøvelse kunne integreres på tilsvarende vis (f. eks. kan dansktopnumre og reklamemusik synges med ledsagelse af rytmeinstrumenter). Samler man de sange, der synges i en time, under en bestemt synsvinkel (f. eks. fædrelandssange eller protestsange, vil man kunne foretage en perspektivering heraf ved at diskutere deres samfundsmæssige sammenhæng.

Bevægelse til musik

Der må her skelnes mellem organiseret og fri bevægelse som to områder, der gribes vidt forskelligt an.

Organiseret bevægelse har vi i folkedansen. Der findes et stort repertoire af lette folkedanse på plade med tilhørende dansebeskrivelse. Dansene videregives dog bedst fra mand til mand, da det er vigtigt, at den, der instruerer, har fornemmet noget af dansens stil. Særlig velegnede er balkandanse og andre kædedanse med lette trin.

Fri bevægelse har hidtil været dyrket mere inden for dramatik end inden for musik, men ved at eleverne selv „digter med“

gennem deres bevægelse, er der store muligheder for at levendegøre udtrykket i musikken. På et avanceret niveau kan arbejdet med bevægelse motivere eleverne for at gennemanalysere et musikstykke med personlig stillingtagen og diskussioner om struktur og udtryk. Bevægelsesimprovisation sammen med lydimpvisation kan på en elementær måde lette forståelsen af megen eksperimenterende musik. Men for at nå dertil må der bruges megen tid på at opdyrke kropsfornemmelse, evne til spontan bevægelse samt tillidsforholdet i gruppen. Det er således et arbejde, der kræver megen undervisningstid tillige med stor viden og motivation hos læreren.

Kordramatik og improvisation

Her gives der mulighed for at imødekomme elevernes evner og ønsker på det selvstændigt skabende område. Det vil ofte være i forbindelse med det frivillige korarbejde, at disse to områder kan dyrkes intensivt, men også i musiktimerne vil de kunne anvendes.

Der kan f. eks. tages udgangspunkt i en kortere tekst eller et dramatisk forløb, som illustreres med en ledsagende klanglig musikalsk udfoldelse, evt. også en kropslig-koreografisk. Mulighederne er talrige og spænder fra beat-, jazz- og latinamerikansk inspirerede rytmer og klange over folkedanse til helt abstrakt og frirytmisk formede klangforløb, afhængig af det foreliggende oplæg.

I de sidste årtiers musik møder man ofte utraditionelle notationsmåder. Den bedste vej til at skabe forståelse herfor er, at eleverne selv arbejder med notation af egne lyd/støj-formningskompositioner. Man kan begynde med enkle talekor, d.v.s. rytmisering af en given tekst, og derfra arbejde videre med forskellige former for improvisation og aleatorik. Herfra er springet ikke langt til arbejde med nyere lyd/støj-formningskompositioner og egentlige kordramatiske værker.

BEVIDST LYTTEN

Målet for arbejdet med bevidst lytten er:

- 1) at vække og fastholde den musikalske opmærksomhed,
- 2) gennem fastholdelse af opmærksomheden at muliggøre en oplevelse af musik-

ken, d.v.s. en forståelse (eller en vis grad af forståelse) af den musikalske meddelelse,

3) ud fra oplevelsen at skabe bevidsthed om musik som struktur og som middel til udtryk og påvirkning.

Den bevidste lytten er ikke noget nyt fænomen i gymnasiemusikundervisningen. Den har været praktiseret på mange måder, og nogen generel arbejds metode kan ikke anvises. Men uanset metoden er det af værdi for tilegnelsen af musik, at opmærksomheden fastholdes i flere gennemlytninger. Bedst kendt har hidtil været analyse med partituranvendelse. Denne metode har fortsat gyldighed og kan anvendes med udbytte, men partiturlæsning må ikke blive et mål i sig selv.

Over for denne velkendte metode står den auditive analyse. Da denne har været anvendt i mindre omfang, beskrives den noget mere udførligt. En af dens åbenbare fordele er, at den muliggør arbejdet med den ikke-noterede musik og derved kan inddrage musikalske stofområder, som i stigende grad er blevet en del af vor musikalske hverdag, men som i nogen grad har været forsømt i den hidtidige gymnasiueundervisning. Som det fremgår af vejledningens indledende afsnit, skal der netop arbejdes med musik i vid forstand og i sammenhænge, man ikke hidtil har beskæftiget sig meget med.

Auditiv analyse

Arbejdet med bevidst lytten kan tilrettelægges som auditiv analyse af varierende intensitet ud fra forskellige indfaldsvinkler til musikken. Den auditive analyse stiller ikke på forhånd krav om særlige færdigheder eller kendskab til terminologi; den skærper og udvikler lytteevnen, den udvider de musikalske erfaringer og aktiviserer fantasien. Efterhånden vil der via lærerens vejledning og klassediskussionen blive oparbejdet en musikalsk terminologi.

Det er en forudsætning for arbejdet med musik, at det klingende forløb opleves. Auditiv analyse er en mulig indgangsvej til enhver form for musik og for nogle slags musiks vedkommende (f. eks. en del jazz og beat, megen ny musik, fremmede kulturers musik) den eneste mulighed for en dybere tilegnelse. 70'ernes rock-jazz med dens opbygning omkring ostinatfigurer, karakteris-

tiske skift undervejs og lignende fænomener er særdeles velegnet til analyse af denne art.

Også i arbejdet med nedskrevet musik vil det være fordelagtigt at begynde med auditiv analyse og senere fortsætte med en visuel analyse af den noterede musik. Uanset valget af analyse bør det imidlertid tilstræbes, at der oparbejdes en musikalsk terminologi, som kan bidrage til at gøre analysen mere nuanceret og eksakt.

Som afrunding af arbejdet med et musikværk bør man forsøge at nå til en syntese og en samlet vurdering. Dette afgørende punkt må ikke udelades, selv om det kan føre ud i meget subjektive betragtninger.

Eksempel på praktisk tilrettelæggelse af auditiv analyse

Det er væsentligt, at det musikalske helhedsforløb er både udgangspunkt og endemål for arbejdet; detailanalyser må altid være begrundet i undersøgelsen af helheden. Arbejder man med et længere værk, kan det være nødvendigt at udvælge et eller flere repræsentative afsnit til nøjere undersøgelse. Da det som regel vil være nødvendigt at gennemspille musikken flere gange, vil arbejdet med et musikstykke ofte strække sig over flere timer.

1. fase af arbejdet er en gennemspilning med enkelte kommentarer. Herefter kan man eventuelt diskutere de umiddelbare reaktioner på musikken.

1.2. fase orienterer man sig i det musikalske forløb, således at der skabes mulighed for, at alle kan tale med om det samme sted i musikken. Det er enklest at benytte sig af et stort stopur, der stilles op, så alle kan se det; hver elev tegner en tidslinie, som skal være ramme for markering af de fremtrædende træk i det musikalske forløb. Det kan spare tid, hvis der anvendes præfabrikeret materiale, f. eks. et stykke duplikeret papir, hvorpå der er afsat en tidslinie af passende længde, plads til angivelse af instrumentation, styrkeforhold o.s.v.

Hvis musikken har et klart metrum, kan man beskrive tidsforløbet ved at tælle takter og formafsnit og derved nå direkte til en skitse af et formomrids; i jazz og beat vil det som regel være relevant at registrere opbygningen i kor.

Hvis man ikke sigter mod en udtømmen-

le analyse, kan det være tilstrækkeligt at mærke sig nogle få fremtrædende steder, som alle kan genkende, og orientere sig i musikken ud fra dem.

I 3. fase er opgaven at lytte efter noget bestemt eller at beskrive musikken på en bestemt måde. Man kan f. eks. anvende følgende fremgangsmåder:

1) Grafisk partitur

På grundlag af en tidslinie afbildes det musikalske forløb grafisk. De fleste vil finde det naturligt at tegne høje lyde højt oppe og dybe lyde langt nede på papiret. Der er iøvrigt rige muligheder for udfoldelse af individuel fantasi, når man prøver at afbilde musikken. Det grafiske partitur egner sig særligt til musik, hvori klangfarven spiller en væsentlig rolle for den musikalske struktur (f. eks. elektronisk musik, moderne instrumentalmusik, beatmusik).

2) Følelsespartitur

I forhold til tidsinddelingen beskrives de følelser, det musikalske forløb udtrykker eller vækker. Det er lettest at tage udgangspunkt i en liste over adjektiver, der anses for relevante for det pågældende musikstykke (f. eks. blød, legende, voldsom, alvorlig, højtidelig, urolig, rasende, glad, afslappet, dystert, længselsfuld, vild), og at eleverne derudover forsøger at finde mere dækkende ord. Man kan også beskrive musikken med ord uden at lave et egentligt partitur, hvis man blot ønsker en mere generel karakteristik af musikken eller ønsker at sammenligne de generelle træk ved forskellige musikstykker eller genrer. Eventuelt kan man arbejde med forskellige former for spørgeskemaer.

3) Analytisk partitur

I forhold til tidsinddelingen markeres musikalske elementer og formindsnit: motiver, fraser, temaer, harmonier, formdele, perioder, instrumenter, styrkegrad, tempo, grundrytme o.s.v. Dette svarer til en traditionel analyse af et musikstykkets tekniske opbygning, og et arbejde af denne art er det naturlige grundlag for at arbejde med partiturer.

Når man stiller sådanne mere tekniske spørgsmål til opbygningen af det musikalske forløb, må analysen ikke blive et mål i sig

selv, men et middel til oplevelse og forståelse af den musikalske meddelelse. Det vil således være relevant som afslutning på gennemgangen at diskutere, om kommunikationen er lykkedes.

4) Friere associeret beskrivelse

Det kan ofte bringe nye sider af musikken frem at forestille sig billeder, situationer, bevægelse eller dramatiske forløb i forbindelse med musikken.

F. eks. kan eleverne i det første stadium af arbejdet med et stykke programmusik forestille sig og beskrive et handlingsforløb og derefter sammenligne med det originale program.

De friere former for beskrivelse kan føre over i formning, dramatik og bevægelse til musik. Man kan arbejde ret frit i forhold til en tidsinddeling – dog vil det stadig være en fordel at sikre sig, at alle taler om det samme sted i musikken.

I det praktiske arbejde vil det oftest være fordelagtigt at kombinere flere former for beskrivelse, og i mange tilfælde vil det give uventet udbytte at beskrive et traditionelt stykke musik på utraditionel måde og omvendt.

Det er af central betydning for udviklingen af en bevidsthed om musik, at eleverne trænes i at lytte ud fra flere forskellige lyttemåder.

Arbejdet med auditiv analyse bør kombineres med og følges op af diskussioner af den musikalske stil, musikstykkets historiske placering, forskellige holdninger til musiklytning, forskellige kriterier for vurdering etc.

Da den bevidste lytten ikke er en selvstændig disciplin, men en del af bekendtgørelsens overordnede mål, er det en selvfølge, at man i undervisningen i så stor udstrækning som muligt søger at integrere den med fagets øvrige områder. Den aktive musikudøvelse inddrages ved at rytmer bankes, temaer synges o.s.v. Særligt afgørende er dette for arbejdet med den rytmiske musik, hvor f. eks. et begreb som puls helt mister sin værdi, hvis den ikke udøves. Også musikkens rolle som socialt kulturfænomen bør inddrages ved en bibringelse af viden om og en diskussion af, i hvilke miljøer musikken er opstået og i hvilke den spilles, musikudøvernes baggrund og kår, etc. End-

videre må man erkende samspillet mellem musikken og dens udøvere og samfundsforholdene i almindelighed, samt hvilke kræfter, der styrer musikken, herunder medierne og den kommercielle musikindustriens rolle.

MUSIK SOM SOCIALT KULTURFÆNOMEN

Arbejdet med musik som socialt kulturfænomen, der er umuligt at adskille fra arbejdet med bevidst lytten, må søge at give eleverne en forståelse af, at musik er meddelelse, kommunikation. Det, der kommunikeres gennem musik, er først og fremmest en musikalsk struktur; men dertil kommer måske et 'budskab', som komponisten har ønsket at formidle. Det kommer selvfølgelig klarest til udtryk, når det drejer sig om musik med tekst (arbejdersange, Britten's „War Requiem“ f. eks.), men 'budskabet' kan også ligge gemt i anden musik, der henvender sig til mennesker med en fælles referensramme (frimurermusik, „Den gule Flod“). Den vanskeligste form for 'budskab' at behandle i undervisningen er det, der ligger så godt skjult, at end ikke afsenderen gør sig dets tilstedeværelse klart; det gælder formentlig en del pop- og trivialmusik.

Hvis eleverne skal opnå en forståelse af musik som en del af samfundet, er det imidlertid ikke tilstrækkeligt at beskæftige sig med den musikalske meddelelse. Det er nødvendigt at gå nærmere ind på selve meddelelsesprocessen. Hvad enten meddelelsen er bevidst politisk eller ej, er meddelelsesprocessen politisk i den forstand, at den foregår inden for de samfundsrammer, der til enhver tid bestemmer forholdene omkring produktion, distribution og konsumtion. Inden musikken når frem til tilhøreren eller forbrugeren, har den været ude for utallige påvirkninger af økonomisk, teknisk og meningsmæssig art i alle tre led. Disse aspekter skal ifølge bekendtgørelsen inddrages i undervisningen, f. eks. ved en behandling af koncertinstitutionen, pladeproduktionen, kulturpolitikken, samfundsstrukturen o.s.v. Behandlingen af sådanne emner bør i almindelighed ske i tilknytning til gennemgang af musikværker og udførelse af musik, ikke alene fordi stoffet ellers let kan komme til at virke påklaret og anekdoteagtigt,

men også fordi musikken lyder, som den gør, på grund af mange andre forhold end de ydre påvirkninger: tradition, opførelsespraksis, stil og teknik spiller en stor rolle for musikkens udformning. Undervisningen skal vise samspillet mellem tradition og ydre påvirkninger, således at der oparbejdes en forståelse af musikkens placering og funktion i samfundet. Det er væsentligt at beskæftige sig med den musikalsk-æstetiske side af musikken, men det er ikke tilstrækkeligt. Musikundervisningen skal også åbne for nye perspektiver og sammenhænge. Derigennem oparbejdes der en kritisk bevidsthed, og derved skabes der sammenhæng mellem faget musik og de øvrige gymnasiefag.

Netop fordi stoffet er en del af den almindelige musikgennemgang, er det vanskeligt at give eksempler på undervisningsforløb. Der foreligger dog en del materiale til undervisningsbrug, og den daglige avis byder i reglen på anvendeligt stof.

FRIVILLIGT ARBEJDE

Det frivillige arbejde omfatter elevernes frivillige deltagelse i korsang, orkesterspil og sammenspil i mindre grupper. Tilbud om disse aktiviteter skal gives eleverne i så vid udstrækning som overhovedet muligt. Alle interesserede elever skal kunne deltage, men arbejdes der med f. eks. flere kor, kan det ene have adgangsbeholdning. Timerne til det frivillige arbejde kan ikke medregnes i klassens ordinære timetal i faget.

Kor

Korets øvetimer kan i mange tilfælde bedst placeres om aftenen (dobbeltimer). Da elevernes undervisning slutter på meget forskellige tidspunkter, kan det være vanskeligt at finde en egnet eftermiddag, men det kan være nødvendigt på grund af dårlige transportforhold. Korets øvetimer skal anføres på skolens ugeskema og planlægningen heraf indgå i skolens skemalægning.

Repertoiret skal være alsidigt. Det bør omfatte såvel a capella-satser som opgaver ledsaget af forskellige sammenspilsgrupper eller orkester. Det vil således være ønskeligt, at koret får lejlighed til at medvirke i større værker, eventuelt i samarbejde med andre skolers kor på regional basis. Er der

tale om scenisk fremførelse, kan der etableres et samarbejde med andre faggrupper, der kan tage sig af dragter, dekorationer, danse, lys, lyd m. m.

Orkester og sammenspilsgrupper

Et orkester på et gymnasium er naturligvis i høj grad afhængigt af, hvilke instrumenter, eleverne kan spille i forvejen. Der vil derfor oftest være tale om en utraditionel orkesterbesætning, og man må regne med at der skal omarrangeres en del. De instrumenter, som skolen har anskaffet til brug for den obligatoriske undervisning, vil naturligvis kunne anvendes i det frivillige arbejde, for så vidt de to aktiviteter ikke falder sammen.

Mindre sammenspilsgrupper kan oprettes i det omfang, forholdene tillader det. Mange grupper er afhængige af, om de kan få øvemulighed, og det er ønskeligt, at skolen stiller lokaler til rådighed for dette formål.

Instrumentalundervisning

Da der ikke i loven er hjemmel for instrumentalundervisning af gymnasieelever, bør det tilrådes i de kommuner, hvor der er mulighed for det, at tage kontakt med den kommunale musikskole. Ligeledes bør man undersøge tilskudsmulighederne gennem ungdoms- og aftenskoler, - og så iøvrigt beklage, at elevernes muligheder ikke er lige gode alle steder i landet.

Musikarrangementer

I løbet af skoleåret skal der afholdes mindst eet musikarrangement; såfremt der kun afholdes et, skal dette ifølge bekendtgørelsen foregå i forårshalvåret. Det vil være naturligt, at kor, orkester og sammenspilsgrupper optræder her sammen med hold fra den obligatoriske undervisning. Nogle arrangementer kan foregå andre steder end på skolen, f. eks. kirkekoncerter, fælleskoncerter med andre skoler og lignende, men det er vigtigt, at der også er arrangementer på skolen, og at mange elever inddrages, så der ikke fortrinsvis bliver tale om solopræstationer. En musikalsk „gør-det-selv“-aften i begyndelsen af skoleåret kan have en særdeles stimulerende virkning på skolens musikliv. Hvis der er mulighed for det, vil lejrskoler m. m. også være en stimulan for arbejdet.

UNDERVISNINGEN PÅ MUSIKSPROGLIG GREN

Det ovenfor nævnte gælder også for undervisningen på den musiksproglige gren. Mere specielt gælder endvidere følgende:

Sangundervisningen

Undervisningen tilsigter at give eleverne et sådant herredømme over stemmen, at de kan synge i kor og foredrage enklere sange musikalsk rigtigt og klangligt tilfredsstillende. Selv om en del af undervisningstiden anvendes til korsang og fællessang, skal der også arbejdes med stemmerne individuelt. De elementære sangtekniske problemer bør behandles systematisk (støtte, registerproblemer, renhed, klang, tekstudtale m. v.), og både ved fællessang og individuel fremførelse bør der til stadighed arbejdes med det musikalske udtryk.

Repertoiremæssigt bør der være så stor spredning af sangstoffet, at eleverne får lejlighed til at bruge deres stemme i forskellige stilarter og syngemåder. Denne spredning i repertoireet bør tilsvarende komme til udtryk i de 30 sange, som opgives til eksamen. Om sværhedsgraden af den selvvalgte sang kan der ikke siges noget generelt. Den skal primært vælges efter elevens egne præferencer og muligheder.

Det bør tilstræbes, at de instrumenter, som eleverne har mulighed for at spille på, udnyttes i sangtimerne. En time om ugen kan - hvis det skemateknisk kan lade sig gøre - 2. og 3. musikklasse have undervisning samtidigt, hvilket giver øgede muligheder for korsang og den nævnte kombination af instrumenter og sang.

Musikkundskabsundervisningen

I musikkundskab skal der gennemgås 30 hele værker eller fuldstændige enkeltsatser. De skal tilsammen repræsentere et alsidigt udsnit af genrer og stilarter fra middelalderen til vore dage. Som det fremgår af bekendtgørelsen, skal der bl. a. arbejdes med „helt ny musik“; kompositionsmusik fra vor tid og rytmisk musik skal således indgå i pensum. Der er dog intet til hinder for at lægge særlig vægt på bestemte perioder eller genrer (f. eks. barok, lied, beat). Op til 3 af de 30 værker kan erstattes af tekster eller tekstsammenstillinger til belysning af musik-

sociologiske problemstillinger. Selv om der ikke kan angives noget normalsideantal for sådanne tekster, må der dog være tale om et ret anseligt antal sider, hvis de skal erstatte hele tre værker. Det er vanskeligt at præcisere, hvor dybtgående værk gennemgangen skal være, men generelt kan det siges, at eleverne skal kunne orientere sig i et stykke musik, som de hører med støtte af et partitur eller andet grafisk materiale, således at de kan gøre rede for de relevante musikalske strukturer (form, harmonik, dynamik, melodik, rytmik, instrumentation m. m.) og sammenhængen mellem dem. Niveaue for kendskabet til instrumentation, dynamik, melodik og rytmik behøver ikke præciseres nærmere. Hvad specielt formlære angår, bør eleverne kende de mest almindelige formtyper, men det er vigtigere, at de er i stand til at opfatte og beskrive det musikalske forløb, end at de kan hefte en betegnelse som sonateform eller rondo på det. I harmonisk analyse vil et solidt kendskab til det i barok og klassisk anvendte akkordmateriale kunne forventes, mens man næppe i almindelighed kan forlange et detaljeret kendskab til de mere komplicerede af romantikkens akkorder.

Da der ved studentereksamen ikke eksamineres i et udvalgt værk, er det vigtigt, at læreren ved udvælgelsen af ektemporalværker sørger for at vælge musikstykker, der giver eleverne lejlighed til at anvende den viden og de færdigheder, de har tilegnet sig, også inden for musiksociologi. Der kan være visse vanskeligheder forbundet med at stille opgaver inden for rytmisk musik, fordi det foreliggende nodemateriale er sparsomt, men et grafisk partitur fremstillet af læreren, eller eventuelt en tekst alene, kan gøre god fyldest i mangel af bedre.

Specialelæsning

giver eleverne mulighed for selvstændigt at arbejde med et afgrænset område, som særligt interesserer dem. Specialet, der erstatter 2 af de 30 værker i musikkundskab, indgår ikke i den mundtlige eksamen, men den færdige opgave influerer naturligvis på årskaraktoren.

Arbejdet med specialet placeres mest hensigtsmæssigt i januar-februar måned i 3 g. (En indkredsning af emnet bør dog finde

sted allerede før jul). På det tidspunkt er det teoretisk-analytiske værktøj til stede i et sådant omfang, at det er rimeligt at give sig i kast med en større selvstændig opgave.

Der er flere muligheder for tilrettelæggelsen af specialelæsning. Her skal nævnes enkelte af dem:

1) Hver elev udvælger sig sit eget emne og arbejder med dette helt individuelt.

2) To eller flere kan lave et gruppespeciale, som skal udformes således, at hver enkelt bliver ansvarlig for delemner inden for specialet.

3) Specialet kan kombineres med en af klassen og læreren valgt emnegruppe, idet der ifølge bekendtgørelsen er mulighed for, at „et længere tekststykke eller tekstsammenstillinger til belysning af musiksociologiske problemstillinger“ kan erstattes indtil 3 værker. Specialet kan bygges på en sådan emnegruppe, hvorved det vil kunne blive en del af et større projekt, fælles for klassen.

Normalt vil der til specialelæsningen knyttes en skriftlig rapport, men ordningen kan iøvrigt administreres meget frit. Dette gælder også med hensyn til hjælp og rådgivning. Læreren bør under forløbet holde sig nøje orienteret om elevernes arbejde, således at han kan fornemme, hvem der har hjælp behov, og hvem der har mulighed for at klare sig mere selvstændigt.

Det er nødvendigt at bruge en hel del timer til formålet, og disse bør i skemaet være placeret som dobbelttimer. Men læreren skal understrege over for eleverne, at hjemmearbejdet i forbindelse med specialelæsning normalt vil være ret betydeligt.

Hørelæreundervisning

Undervisningen tilsigter dels at styrke toneforestillingsvevnen, således at nodebilledet får musikalsk realitet for eleverne, dels at øge deres sans for og forståelse af melodiske, harmoniske og rytmiske sammenhænge.

Ved eksamen gives der i prima vista-sang en let opgave (af sværhedsgrad som „Nu lyser løv i lunde“, „Sig nærmer tiden“ (Oluf Ring)), og hvis denne opgave klares nogenlunde tilfredsstillende, gives der tillige en sværere (som f. eks. Schuberts „Lachen und

weinen“, 1. strofe. Rytmeopgaven kan være af sværhedsgrad som Bachs „Air“ (fra orkestersonate nr. 3), 1. violinstemmen, eller Debussys præludium „Pigen med hørhåret“ (bind I). Det skal imidlertid betones, at undervisningen ikke bør lægges snævert an på at klare disse opgaver. En stadig integrering med disciplinerne sang, teori og musikundskab er naturlig og nødvendig. Her skal blot peges på hørelæren som en uundværlig støttedisciplin for solosang og korsang. På samme måde er akkordhøring en forudsætning for en intensiv dyrkelse af auditiv analyse.

Teoriundervisningen

Undervisningen i musikteori kan med fordel kædes sammen med undervisningen i musikkundskab og hørelære. Hvis eleverne synger deres egne teoretiske opgaver, opnår de ikke alene en praktisk indsigt i stemmeføringsproblemer, men får samtidig øvelse i at synge fra bladet. Eksempler til belysning af harmoniske, instrumentations- og stemmeføringsmæssige problemer kan med fordel hentes i de gennemgåede værker, ligesom teoriopgaverne, hvis de bliver tilrettelagt fornuftigt, ofte kan belyse og lette forståelsen af fænomener i anden musik.

Arbejdet med musikteori er stort, og undervisningen i koralharmonisering bør påbegyndes straks i 2 g, mens arbejdet med den anden musikteoretiske disciplin kan vente til et stykke ind i 2 g.

I *koralharmonisering* skal eleverne kunne harmonisere melodier i dur og mol for sopran, alt, tenor og bas. Det er vigtigt, at undervisningen tilrettelægges således, at den udvikler elevernes musikalitet; det vil sige at eleverne skal lære at vælge mellem forskellige akkordmuligheder og at begrunde deres valg over for sig selv. Harmonilæreundervisningen må altså ikke tilrettelægges som en indlæring af en serie faste formler.

Progressionen bør være langsom. Anvendelsen af det gennemgåede stof skal beherskes, inden der gennemgås nyt. Det er muligt, at slutresultatet bliver et ikke særlig stort akkordmateriale, men hellere et forholdsvist lille, vel anvendt materiale, end et stort, der ikke beherskes. Noget bestemt stilgrundlag kan ikke angives, men det 17. århundredes protestantiske koral er velegnet, ikke mindst fordi der findes et stort og let

tilgængeligt eksempelmateriale for denne stil, som tillige byder på et akkordudvalg af passende omfang. Det væsentlige er imidlertid ikke, hvilket stilgrundlag der bygges på, men at det valgte grundlag anvendes konsekvent.

Undervisningen i *Palestrinakontrapunkt* giver eleverne lejlighed til at beskæftige sig mere indgående med polyfon skrivemåde og kan give en dybere forståelse af dissonansbegrebet. De skal kunne skrive en tostemmig, imiterende sats på mindst 12 takter over et opgivet tema med tekst.

I *instrumentalbearbejdelse af en barokmelodi* skal eleverne kunne sætte en basstemme til en opgivet melodi. Det er vigtigt, at undervisningen tilstræber at lære eleverne, at en basstemme ikke er det samme som en andenstemme, men at den består af akkordbæstener og gennemgangstoner; ved udarbejdelsen af basstemmen skal der altså tages både harmoniske og melodiske hensyn. Lærebogen bør suppleres med eks-

empler hentet fra originalkompositioner. Lettest overskuelige er stykker i ikke-udsrevet generalbasnotation.

I *folkemelodiudsættelsen* skal eleven lære at udforme en bearbejdelse af en opgivet melodi for instrumenter eller sangstemmer eller for begge dele. Der skal føjes mindst to modstemmer til melodien, og den kan eventuelt forsynes med becifring. Et specielt stilgrundlag kan ikke angives; disciplinen giver eleverne gode personlige udfoldelsesmuligheder, men den kræver utvivlsomt et vist talent - både hos lærer og elev - og en særdeles grundig vejledning, idet der jo ikke findes forlæg, som kan dokumentere, at dette eller hint er „korrekt“ eller „ukorrekt“. For at være musikalsk tilfredsstillende skal en udsættelse være præget af en vis stilmæssig enhed og konsekvens. Det skal understreges, at en 4-stemmig 'koraludsættelse' af den opgivne melodi ikke i almindelighed kan anses for løsning af opgaven.

§ 21.

Formning og kunstforståelse.

Det er undervisningens mål at bringe eleverne i levende kontakt med billedsproget som menneskelig udtryksform. Det er ikke tilstrækkeligt at eleverne får orientering om, hvad der er skabt og skabes på dette område; de må derfor selv have mulighed for at beskæftige sig aktivt med skabende virksomhed. Det er i denne forbindelse afgørende, at undervisningen lægges sådan til rette at den kan engagere den enkelte elev og medvirke til udvikling af kreative kræfter og personlig fordybelse. Udviklingen af den receptive evne vil erfaringsmæssigt støttes bedst af et arbejde med de materialer og metoder, som står til rådighed for den professionelle billedskaber, hvorfor fagets to sider den aktiviserende og den mere meddelende må arbejde helt integreret som to aspekter af samme sag.

Ved et selvstændigt arbejde med visuelle udtryk udvikles den personlige vurderingsevne over for andre præstationer. En forudsætning for, at det kan lykkes læreren at give de enkelte elever den nødvendige vejledning, er, at holdene er små (ikke over 12-15 elever).

Arbejdet med opgaver, som eleverne vælger individuelt eller i grupper i samarbejde med læreren, eller som stilles holdet som helhed til løsning, bør være så varieret, at den enkelte elev finder mulighed for at finde områder, der giver muligheder for engagement og helst omfatte hovedformerne: maleri, (f.eks. tempera, akvarel, gouasche, olie), skulptur (f.eks.

ler, træ, metal), tegning/grafik (træsnit, radering, serigraf) ligesom der, hvor mulighederne taler for det, kan arbejdes med foto. Den store bredde, som dette udvalg giver faget, må dog ikke hindre en fordybelse i arbejdet, som må anses for at være en meget vigtig del af faget.

Undervisningen i kunstforståelse skal bygge på iagttagelse og sammenligning og må først og fremmest stræbe efter at udvikle elevernes evne til at opleve kunst; den bør tage sit udgangspunkt i de erfaringer, eleverne har kunnet gøre i det aktive arbejde. På grundlag af en alsidig opøvelse i at se de enkelte arbejders elementer skal eleverne føres frem til en forståelse af kunstværkets dobbelte placering: dels som led i en udvikling, afhængigt af et kulturelt og socialt miljø, dels som en organisme, beroende i sig selv og følgende egne indre love.

Det er ikke formålet at give en systematisk fremstilling af kunsthistorien, men ved en mere indgående beskæftigelse med enkelte væsentlige epokers eller kunstners værker at indføre eleverne således i metoden og forudsætningerne for kunstforståelse og kunstvurdering, at de derigennem får en tilskyndelse til at arbejde videre selv.

Arbejdsområderne bør vælges med henblik både på de muligheder, der ligger i set samarbejde med andre fag og de tendenser, der øjeblikkeligt indgår i elevernes interessesfære.

Det må dog betragtes som ønskeligt, at eleverne så tidligt som muligt stifter bekendtskab med deres egen tids kunst. Det er vigtigt, at de i videst mulig udstrækning stilles over for originale arbejder.

§ 22.

Idéhistorie.

En vigtig side af al gymnasieundervisning er beskæftigelse med ideer, som op gennem tiden har spillet en afgørende rolle i vor kultur. Men da det er nødvendigt i gymnasiet at gennemføre en betydelig fagspecialisering, er det uundgåeligt, at eleverne møder beslægtede tankegange ikke blot i forskellig sammenhæng, men også på vidt forskellige tidspunkter. Det kan føre til, at de har vanskeligt ved at se den forbindelse, der ofte er mellem fagene, og at de har svært ved at forstå, at enhver problemstilling først får virkeligt perspektiv, når den betragtes ude fra sine naturlige forudsætninger og sættes i relation til beslægtede tanker på andre områder.

Som støtte for en tværfaglig orientering, der kan styrke elevernes forståelse af kultursammenhængen, skal de have en bog, der giver en ikke for omfattende, men dog solid oversigt over hovedpunk-

terne af ideernes historie, med hovedvægten lagt på Vesteuropas kultur. Denne fremstilling som udleveres til eleverne i 1. gymnasieklasse, vil lærere kunne bygge på og henvise til, når de inden for deres fagområde orienterer eleverne om ideer, som har været bestemmende for mennesker til forskellige tider. Bogen bør referere til dokumenterende tekster, hvoraf der findes mange i de almindeligt benyttede gymnasielærebøger. Det er også ønskeligt, at bogen anviser litteratur, ved hjælp af hvilken interesserede elever kan uddybe de behandlede emner.

Mens det forudsættes, at eleverne inden eksamen har læst en sådan bog, stilles der ikke krav om, at lærerne skal gennemgå idéhistorisk stof i tilslutning til den; men det anbefales, at det sker i det omfang, lærerne finder det rimeligt, helst gennem et samarbejde mellem en klasses lærere. Det overlades den enkelte lærer at afgøre, i hvilket omfang han ved eksamen vil inddrage dette stof i sin eksamination.

§ 23.

Uddannelses- og erhvervsorientering.

Formålet med undervisningen i uddannelses- og erhvervsorientering er at give den enkelte elev bedre forudsætninger for at vælge videregående uddannelse og erhverv.

Orienteringen er fordelt over alle tre klasser, men hovedvægten lægges i 1. og 2. gymnasieklasse for at give eleverne god tid til personlige overvejelser, før beslutning om videreuddannelse skal tages.

Orienteringen i 1. gymnasieklasse bør omfatte forberedelse af grenvalget ved indgangen til 2. gymnasieklasse. Denne del af orienteringen bør være afsluttet i god tid, inden valget skal træffes i midten af april, og bør ske i samarbejde med de lærere, der underviser i grenenes særfag.

Orienteringen i 1. og 2. gymnasieklasse bør omfatte:

1. En oversigt over de forskellige uddannelsesveje, som studentereksamen giver muligheder for, herunder en præsentation af det forhåndenværende skriftlige materiale og anvisninger på, hvordan den enkelte elev selv kan arbejde videre med dette.
2. Drøftelse af de krav til anlæg og interesser, som de forskellige uddannelser og erhverv stiller, og den enkelte elevs muligheder for at bedømme egne forudsætninger i forhold til disse krav. Heri bør også indgå en diskussion om miljøets indflydelse på udviklingen af interesser og anlæg.
3. Præsentation af de arbejdsmetoder, der benyttes under videregående uddannelser.
4. Drøftelse af problemerne i forbindelse med overgangen til videreuddannelse (tilrettelæggelse, finansiering, boligproblemer, selve miljøskiftet m.m.).
5. Forberedelse af eleverne til de forskellige arrangementer, som de vil få tilbudt i løbet af gymnasietiden: studieorienterende møder, bordmøder eller andre former for kontakt med studerende, erhvervsrepræsentanter og den offentlige erhvervsvejledning.

Orienteringen i 3. gymnasieklasse bør være en afrunding, hvor der bl.a. gøres opmærksom på væsentlige ændringer i uddannelsernes form og indhold, der kan være indtruffet siden timerne i 2. gymnasieklasse, ligesom der gives oplysning om en række praktiske forhold som tilmeldingsfrister, ansøgningsteknik, stipendier, studielån og kollegier.

Der bør fra hvert skoleårs begyndelse lægges en plan for undervisningen, men den må være så smidig, at der i årets løb kan foretages ændringer i den på grundlag af de indhøstede erfaringer.

Undervisningen bør tilrettelægges i samarbejde med eleverne på en sådan måde, at den i så høj grad som muligt appellerer til elevernes selvvirksomhed. Klassediskussioner, gruppedrøftelser o.lign. vil ofte kunne anvendes med fordel.

I de tilfælde, hvor en elev beder om råd og vejledning, må læreren søge at hjælpe vedkommende til en selvstændig stillingtagen til sine problemer. Læreren må i hvert enkelt af disse tilfælde tage stilling til, hvornår det vil være hensigtsmæssigt at henvise til hjælpeinstanser uden for skolen, herunder den offentlige erhvervsvejledning.

Da undervisningen i uddannelses- og erhvervsorientering ikke har en fast form, er der behov for, at den enkelte lærer i samarbejde med sine elever forsøger nye veje og prøver at finde metoder, der er egnede til at fremme formålet med undervisningen.

Formålet med undervisningen i studieteknik er at give eleverne de fornødne forudsætninger for at tilrettelægge arbejdet i gymnasiet på en hensigtsmæssig måde. Der må i undervisningen tages hensyn til både elevernes hjemmearbejde og til arbejdet i timerne.

Undervisningen kan tilrettelægges således, at eleverne får kendskab til de vigtigste indlæringspsykologiske faktorer, samtidig med at de - evt. gennem praktiske øvelser - gøres bekendt med det almen grundlag for faktorer som læsehastighed, notetagning og forskellige af de aktiviserende metoder, der kan anvendes, når man skal tilegne sig indholdet af en tekst.

Det må anses for vigtigt, at skolens øvrige lærere gøres bekendt med såvel tidspunkt for som indhold af timerne i studieteknik. Det vil derved være muligt i de

enkelte fag at bygge videre på det almene grundlag og tillempes det efter de forskellige former for studieteknik, som de enkelte fag kræver.

§ 24.

Fællestimer.

Der afholdes mindst 8 fællesarrangementer i løbet af skoleåret. Programmet vil normalt bestå i foredrag, oplæsning, musik eller film, men også andre muligheder kan komme i betragtning, f.eks. ekstemporalspil og rundbordssamtale. Studiekredse tilrettelægges i serier, strækken-
de sig over 6-10 timer. De kan ledes af skolens lærere eller andre af rektor godkendte personer, og de skal stå åbne for

alle gymnasiets elever. Etablering af en studiekreds forudsætter, at mindst 10 elever har tilmeldt sig.

På gymnasier med tilknyttet kursus til højere forberedelseksamen bør studiekredsene tilrettelægges således, at også HF-kursister kan deltage.

Der lægges program for fællestimerne for et semester ad gangen, og programmet skal normalt være udarbejdet 2 måneder, før det skal iværksættes.

Fællestimerne tilrettelægges af samarbejdsudvalget.

is a general view, which is
not to be taken as a rule, but
as a guide only. It is a
view which is based on
the fact that the world
is a whole, and that
the parts are not
independent of each other.

It is a view which is based
on the fact that the world
is a whole, and that the
parts are not independent
of each other. It is a
view which is based on
the fact that the world
is a whole, and that the
parts are not independent
of each other.





Z
(