

Folkeskolens orienteringsfag – en nydannelse med gammelt mål

Af KARL RØNNE

Gennem flere år har lærer *Karl Rønne* beskæftiget sig med de historiske forudsætninger for nutidens pædagogiske initiativer, se f.eks. hans artikel *Læseklasserne – deres Opståen og første Udvikling* i *Årbog for Dansk Skolehistorie* 1971. – I nærværende artikel undersøger han sammenhængen mellem tidligere tiders forstandsøvelser, anskuelsesundervisning m.m. og nutidens orienteringsundervisning.

To tendenser i skoleanordningerne 1814

I skoleanordningerne af 29. juli 1814 er det et hovedsynspunkt, at den gamle udenadslære skal erstattes af forståelse og forstandsdannelse. Læsning var et hovedfag¹; der lægges vægt på, at børnenes læsebog »indeholder et kort Begreb om deres Fædrenelands Historie og Geographie«, heri indgår altså det faglige stof, »og bør der ved al Underviisning søges Leilighed til passende Forstandsøvelser for de Unge«². I lærerinstruktionerne pålægges det læreren ved anvendelsen af læsebogen at vejlede børnene »deels ved fattelige Anmærkninger over det, som læses, deels ved Samtaler over enkelte Ting i Naturen, som falde i Sanserne«³. Denne form anbefales især »ved de mindre Børn i første Klasse (landbyskolen var to-klasset), som mere behøve Veiledning til at tænke rigtigt over, hvad der gjør dem opmærksomme end Underviisning i Ordets egentlige Bestemmelse«². Det betones tillige, at disse forstandsøvelser har et sprogligt sigte.

Disse forstandsøvelsers oprindelse må søges hos det store forbillede for de første folkeskolereformer i Danmark, hos godsejeren *Fr. E. v. Rochow* (1734–1805), hvis skole i Reckahn ved Berlin⁴ såvel i ydre som i indre opbygning næsten fuldstændigt overførtes til *Ludvig Reventlows* (1751–1801) skoler på Brahetrolleborg fra 1783⁵. Begynderundervisningen formede sig her som samtaler om genstande, barnet kendte, for at lære det at bruge sine sanser, vænne det til opmærksomhed og eftertanke og forbedre dets sprog. Som fortsættelse af denne elementarundervisning skulle forstandsøvelserne strække sig gennem hele skoleløbet ved undervisningen i almennyttige kundska-

ber. Målet for denne sokratisk-katekiserende undervisning var, at barnet skulle tilegne sig alt ved forståelse, så det selvstændigt kunne udforme det sprogligt; den tankeløse udenadslære måtte ikke anvendes⁶.

Skolen i Reckahn satte sit præg på seminariet i Kiel (1781), hvor øvelser i praktisk skolegerning med katekisation og forstandsøvelser indgik i undervisningen. L. Reventlows lærere var da også netop udgået herfra⁷. En fremtrædende skolemand som pastor *Fr. Plum* (1760–1834, fra 1811 biskop over Fyn stift) var stærkt præget af den rochowske undervisningsform. Hans lærervejledning er udarbejdet på dette grundlag⁸, og det var bestemmende for en reform af Slagelse borgerskolevæsen, hvor han lagde hovedvægten på »at opvække tænksomheden og skærpe forstanden«, en reform, der dannede forbillede for andre købstæder¹⁰.

J. H. Pestalozzis (1740–1827) synspunkter om anskuelighedsprincippet vakte imidlertid netop omkring 1800-tallet opmærksomhed herhjemme og trængte den rent sokratisk-katekiserende metode noget i baggrunden, »de rochowske Børn ville besidde flere straks anvendelige kundskaber; de pestalozziske en større kraft til at erhverve sig kundskaber«, hedder det bl. a. i den første debat¹¹. De rochowske synspunkter blev under den store skolekommissions videre arbejde i de følgende år trængt noget i baggrunden og Pestalozzis ideer vandt frem.

Man kan således bag anordningernes bestemmelser om forstandsøvelser skimte to af tidens pædagogiske tendenser. Den ene kommer til udtryk i understregningen af rationalismens og filantropinismens tiltro til, at forstandens dannelse formår at modarbejde menneskets forfald og dumhed, et synspunkt skolebørnene selv blev stillet overfor med lærebogens ord: »Den almindelige Fordærvelse hos Mennesker består fornemmeligt deri, at de ikke bruge deres Forstand og sunde Eftertanke«¹². Den anden tendens kan man søge bag de nævnte samtaler med børnene om »Ting, som falde i Sanserne«, og »hvad der gør dem opmærksomme«, udtryk der peger mere i retning af Pestalozzis ideer, at al undervisning må hvile på umiddelbar anskuelse, modsat den tomme verbale undervisning.

Disse to tendenser kommer også til at præge undervisningen i skolen i de følgende mange år omkring faget forstandsøvelser og de dermed beslægtede undervisningsformer. Der skal i det følgende søges

Andreas Jørgensen behandler i sin bog: Materialer til de umiddelbare Forstandsøvelser, 1812 100 emner efter ovenstående eksempel. 1. Benævnelse, 2. Dele, 3. Beskaffenhed, 4. Nytte, 5. Oprindelse og 6. Ligheder og Uligheder.

Ingeborg Nielsens bog: Vejledning i den første Anskuelsesundervisning, 1882, griber, som denne side viser, sagen an næsten på samme måde som A. Jørgensens forstandsøvelser fra århundredets begyndelse.

redegjort for disse to principielt forskellige tendenser hver for sig, selv om der uden tvivl har fundet en stadig indre brydning sted mellem dem i det daglige skolearbejde.

De egentlige forstandsøvelser – den rochowske linje

I den første del af det 19. årh. har dog den formale forstandsdannelse været fremherskende. Skoleanordningerne sigter egentlig ikke mod forstandsøvelser som et specielt skemafag, der er mere tænkt på en indstilling, som muliggør, at læreren kan optage emner til belysning især ud fra læsebogens indhold. Københavns offentlige skolars reglement fra 1814 beskriver faget således: I den nederste klasse holdes ved siden af læse- og skriveøvelserne »lette Samtaler, sigtende til at øve Sanserne og vække Opmærksomhed og Eftertanke. Øvelse gives i at nævne bekendte sanselige Ting og udtale Ord; at tale tydeligt og rent og opsøge Tingenes Kjendetegn og Egenskaber; lære at kjende deres Nytte og Brug; alt ved at forevise saa vidt muligt Tingene selv, hvortil især vælges Gjenstande af Naturen«. I 2. hovedklasse fortsættes forstandsøvelserne. »Børnene vænnes til at adskille og sammenligne bekjendte sanselige og længere hen oversanselige Ting, lette og siden vanskeligere moralske Begreber; at udfinde Aarsag og Virkning, Hensigt og Middel; at gjøre Forskel mellem Skin og Virkelighed. Katechetiske Samtaler holdes over det læste, hvorved det uundværligste af de elementære Kundskaber, saasom Kundskab om Naturen, Mennesket og det borgerlige Selskab lejlighedsvis meddeles.« I øverste klasse udvides forstandsøvelserne »med vanskeligere oversanselige Ting og anvendes til at ordne Tingene i visse Klasser og danne sig almene Hovedbegreber«¹³.

Som det var praksis i Rochows skoler fremgår det også af hjælpemidlerne til faget fra 1800-tallets begyndelse, at det indgik som faste skematimer i skolen. Fagets almentorierende karakter, som fremhævedes allerede af L. Reventlow 1790, blev bevaret: »Ved Forstandsøvelserne forberedes historie, geografi og naturhistorie. Man må gå fra det nærværende i historien, fra nutiden, i geografien fra hjemegnen og i naturhistorien fra de dyr og planter, Barnet kender«¹⁴. De hjælpemidler, der udkom¹⁵, har en tilbøjelighed til at spænde over meget omfattende områder. Foruden almindelige skolefag indtages dele af psykologi, logik, teologi, etik, samfundsforhold og ikke

mindst sproglære. De er stort set let tillæmpede oversættelser fra tysk. To af bøgerne stammer fra det lille Borris præstegårdsseminarium, Ringkøbing amt, hvor man åbenbart har skænket denne side af undervisningen særlig opmærksomhed. Den ene af disse bøger er et typisk eksempel på disse mere formelle øvelser, nemlig cand. teol. *C. N. Vilstrups* bog: *Veiledning til Samtaler med Børn for at opvække og øve deres Forstand og vænne dem til at udtrykke sig med egne Ord til Brug for Forældre og Lærere*, Aarhus, 1815. Den er forsynet med et forord af seminariets forstander, pastor *C. J. Krarup-Lodberg*, hos hvem forfatteren virkede som seminarielærer – han var forøvrigt præstens svigersøn og førte seminariet videre efter Lodbergs død til dets nedlæggelse 1824¹⁶. I forordet forklares: »Forstandsøvelser, det er: Læreren holder Samtaler med Børnene om saadanne Ting, som de allerede for en Del kiende, og som de uden Vanskelighed kan sige noget om, naar de blot vil bruge deres Eftertanke.« Bogen består af et arsenal af spørgsmål med vedføjede passende svar, dog betones det, at også andre end de foreslåede svar kan være rigtige. Her skal anføres et par af de simple samtaleemner:

Hvad er der i Vaanings-Huset? Som svar foreslås: Stuer, kamre, køkken, bryggers, skorsten, døre, vinduer, vægge, loft, bjælker, tømmer, gulv, kalk, ler, sten osv.

Opregn nogle Dele af det menneskelige Legeme. (Fingre, hænder, arme, ben, hoved, ører, næse osv.)

Hvori ere hinanden lige: et Faar – en Hund? osv.

Forordet nævner tillige, at spørgeren, hvor barnet ikke kan give svar, må anføre dette og lade barnet gentage. Samtalen kunne da også falde på nok så utilgængelige emner, hvor man aner en udenadlæres nødvendighed. Det gælder emner som disse:

Hvad er Aarsagen til Stjernes kud? Svar: Dunster, som antændes i Luften, fare en Strækning hen over Himmelen og derpaa falde ned.

Hvorfor smelte Metaller? Svar: Fordi Varmen udvider Delene, saaledes at de skilles fra hverandre.

Bogens emner kunne vel tages op i klassen i tilknytning f. eks. til læsebogen, men opbygningen tyder dog på, at den er tænkt anvendt selvstændigt uden direkte tilknytning til den øvrige undervisning, altså i faste skematimer.

De anførte bøger til forstandsøvelser er vidt forskellige i deres opbygning og emnevalg, men de har alle tilbøjelighed til at fortabe sig

i rene abstraktioner og bygger på en systematik, der er fremmed for børn. De er dog udtryk for, at det langsommelige eksperiment at finde fra den voksnes tankeverden ind til barnets hermed var begyndt.

Forstandsøvelserne som »folkeskolens stifbarn«

Det er *Joakim Larsen*, der et sted karakteriserer forstandsøvelserne som »folkeskolens stifbarn«¹⁷. En udvikling bort fra den oprindelige intention er allerede antydnet i det foregående. Øvelserne blev knyttet til faste skematimer* og kom således næppe til at præge den almindelige undervisning efter den oprindelige hensigt. Udenadslæren, der havde været aldeles bandlyst, trængte ind, så det endogså 1847 frejdigt kan erklæres: »For Øvelsens Skyld vil en taktmæssig Eftersigen, dels i kor og dels enkeltvis gøre udmærket Nytte«¹⁸. Den rent sokratisk-kateketiske metode og de ofte gølge abstraktioner har næppe kunnet fastholde børnene, og i stedet for at blive et levende led i den daglige undervisning blev forstandsøvelserne en kastebold mellem forskellige fag. Den indbyrdes undervisning, der slog igennem først i 1820'erne, nødvendiggjorde, at øvelserne fik en fast plads på skemaet. Her knyttede man det først til geografi som det eneste kundskabsfag, der dyrkedes selvstændigt¹⁹. Senere gled de ind som et led i religionsundervisningen¹⁹, der med »Balles Lærebog« jo måtte blive stærkt forstandspræget. Biskop *Tage Müller* (1780–1849) ville endogså anvende de bibelske fortællinger som grundlag for forstandsøvelserne¹⁹. En nær tilknytning fik forstandsøvelserne til den skriftlige side af modersmålsundervisningen. Dette skete måske ikke uden indflydelse fra latinskolen**. *P. Hjort* skriver således: »Den menneskelig Aand synes næsten alene at kunne uddannes ved Sprog-Øvelser « – der – »frembyder en uendelig Anledning til Forstanderens Øvelse og Rectification«²⁰, netop et af de forhold *N. F. S. Grundtvig* laster latinskolen for: »Dér drives den latinske Stil endnu som en Saligheds-Sag paa Grund af dens udmærkede Evne til at gjøre Forstanden guddommelig«²¹. Som eksempel på denne grammatikalske tilknytning skal blot

* F. eks. anfører Døjringe skoles dagbog 1848 én time forstandsøvelse dagligt.

** Se *Gunhild Nissen*: Fra dannelsesdiskussionen i 1830'ernes og 1840'ernes skoledebat, *Årbog for Dansk Skolehistorie* 1968, s. 51 om fakultasteorien.

nævnes én bog blandt flere, nemlig J. H. Fix: Materialer til Forstandsøvelser og skriftlige Udarbejdelser (ca. 1840). Den indledes ganske vist med et afsnit »Begrebsøvelser«, men hovedparten af bogen består af rent grammatikalske øvelser, der minder om de senere »skriftligdansk«-systemer.

I forbindelse med vækkelsesbevægelserne og frihedsrøret ved århundredets midte gled forstandsdyrkelsen noget i baggrunden, »hertets forståelse« fremfor forstandstræning trængte langsomt igennem, men indenfor regneundervisningen holdt synspunktet sig længe, at en formning og udvikling af tankens klarhed og smidighed skærper intellektets logiske sans også på andre områder. Det kommer til orde i mange undervisningsplaners formålsformulering for regning langt op i vort århundrede. Eksempelvis kan nævnes: Storehedinge 1921: Den i det praktiske liv så værdifulde mekaniske regnefærdighed søges opnået på en sådan måde, at børnenes forstand udvikles derved, og at de vænnes til energi og udholdenhed i deres tænkning. Gentofte 1932: De opgaver, der benyttes ved opøvelsen af børnenes logiske sans, bør ikke være for sammensatte. Åbenrå 1933: Regneundervisningen skal sigte mod, at børnenes forstand udvikles.

Denne linje fra anordningen 1814, at man gennem træning kan forøge forstandsvirksomheden og endogså påvirke hele personligheden, ikke alene intellektuelt, men også på det moralske område, troen på den almindelige forbedring gennem kundskaber og færdigheder stikker dybt i den almindelige opfattelse af skolens virksomhed op mod i dag.

Anskuelsesprincippet – Pestalozzis linje

Vender vi os nu til den anden tendens, som lå bag skoleanordningernes omtale af forstandsøvelserne, en tendens i retning af anskueliggørelse, må det erkendes, at denne side kun langsomt slog igennem. Pestalozzis ideer blev ivrigt debatteret omkr. 1800, og vandt varm tilslutning f. eks. fra Fr. Plum, der udgav en bog om ham²². »Vi har hidtil ikke haft faste regler nok for fremgangsmåden i hine opmærksomheds- og forstandsøvelser. Jeg venter disse regler fra Pestalozzis skoler«²³, skriver han. Hans indflydelse også på Københavns skolevæsen blev betydelig, men i den praktiske skolegerning synes først omkring århundredets midte disse nye fremgangsmåder at begynde at gøre sig gældende. Hvorledes en praktisk skolemand tænkte sig an-

skueligheden indført i undervisningen, findes beskrevet i en skoleplan fra 1843 for en realskole i Helsingør. Her kunne børnene optages fra det 8. år. Det hedder om undervisningen i naturhistorie på det første klassetrin: Forsåvidt muligt forevises de omhandlede genstande efter forudgående beskrivelse eller tydeliggøres ved afbildninger, hvor forevisning ikke kan finde sted. Efter beskrivelsen og forevisningen gentager disciplene med genstanden for øje den gjorte beskrivelse¹⁶. Samtidig erkendes det, at »Tanke- og Forstands-Øvelser uden Anskueliggørelse ere Planter uden Rødder¹⁸, og der anføres som undertitel for forstandsøvelser betegnelserne iagttagelses- eller anskuelsesundervisning¹⁸. Fagbetegnelsen forstandsøvelser har dog holdt sig helt op i vort århundrede.

I Københavns kommunes skoler skete der 1876 en vis omformning af faget forstandsøvelser i den angivne retning. De henlægges til 6. kl. med $3\frac{1}{2}$ ugentlige timer. »Ved disse omtales: Skolen, Hjemmet, Byen, Mark og Have, Skoven, Bakke, Hav, Sø, Aa, Kilde, Dyr, Himlen, Døgnet og Aarstiderne. Som hjælpemiddel benyttes de af Winckelman i Berlin udgivne kolorerede Billeder og de 7 paa Iversens Forlag udgivne kolorerede Billeder for Folke- og Døvstummeskoler, Wilckes Anschauungsbilder 16. Taf. (Wreden, Braunsweig) og det af *Overlærerinde Albertsen* forfærdigede ophøjede Landskabsbillede«²⁵.

Det egentlige omslag finder sted omkring 1880–85. Fra 1882 foreligger Vejledning i den første Anskuelsesundervisning ved *Ingeborg Nielsen*, Odense. Den ligger dog ret nær op ad de traditionelle forstandsøvelser og betegner ikke noget egentligt nybrud. Også Det pædagogiske Selskab viser den fremspirende nye udformning af faget interesse²⁶. I 1891 forelægger lærerinde *Kirstine Frederiksen* (1845–1903), fagets hjemlige banebryder, sine synspunkter i selskabet. Fra hendes hånd foreligger et omfattende forfatterskab²⁷, hvori hun ikke alene nyformulerer »filosofien« bag faget, men også giver det et nyt indhold i praksis.

Målet er at lære barnet at iagttage omverdenen – heri er intet afgørende nyt i forhold til 1814-anordningerne – tænke over, hvad det ser – med tydelig forbindelse til 1814-formuleringen – og endelig udtrykke sine tanker – det sproglige sigte. Det er herigennem hensigten at forberede til de øvrige skolefag – et synspunkt, der også kendes fra debatten omkring 1800-tallet. En klar forskel fra de mere autoritetsprægede forstandsøvelser kommer til orde, når det hedder, at faget

skal stille barnet i et så umiddelbart forhold til tingene, at ingen vedtagelse eller overleveret synsmåde skal lægge sig imellem. Faget skal føre barnet ind i det almene – hele samfundet tilhørende – tankeliv på en sådan måde, at dets selvstændighed ikke går tabt. Fagets almindeligt orienterende sigte kommer her også tydeligt til udtryk. Hun citerer med forkærlighed den tyske filosof og pædagog *J. Fr. Herbart* (1776–1841) og *Fr. Fröbel* (1782–1852), men også fra rejser i Amerika, hvor hun lærte faget Object-Learning eller Nature-Study at kende, hentede hun afgørende impulser. Fra verdensudstillingen i Chicago 1893 hjemførte hun slagordet »We learn to do by doing«, *John Deweys* (1859–1952) og hans arbejdsskoles senere forkortede slogan »learning by doing«. Elevernes selvvirksomhed blev et afgørende indslag i hendes fagbeskrivelse.

Hun fremhæver, »hvorledes den altfor litterære uddannelse vi i almindelighed giver vore børn, nærmest skader deres sunde, naturlige omdømme«. Der sigtes mod en beskæftigelse med konkrete ting, så bliver »hænderne vore første læremestre i filosofien«. Ved denne øgede selvvirksomhed kan man »helt fordrive læsebogen fra forberedelsesklasserne« – et mål der heller ikke var den rochowske skole fremmed. Barnet skal ikke udstyres med parate kundskaber, men som det hedder allerede i 1889 »barnet skal lære at lære«, formuleringen er ny, synspunktet kendt fra Pestalozzi.

Derimod er Kirstine Frederiksens udtalte børnepsykologiske hensyn noget nyt. Barnets følelsesliv drages ind i undervisningen: »Det er værdifuldt for enhver af os at være knyttet til omgivelserne«, derfor skal børnene ikke alene udvikle sig selvstændigt, men ved gruppevis samarbejde lære samhørighedsfølelsen at kende.

Kirstine Frederiksen, der fra 1877 virkede som lærerinde på Frederiksberg, var rigt begavet – hun bestod som den første kvinde i Danmark stenografeksamen – og stærkt engageret, således i kvindesagen, hvis blad »Kvinden og Samfundet« hun i en årrække redigerede. Men først og fremmest var hun pædagogen, både i den daglige virke og på det teoretiske plan. Her opnåede hun – skønt ikke-akademiker og kvinde – universitetets guldmedalje for en filosofisk-pædagogisk afhandling i 1891. Hendes lille bog »Barnets sjæleliv« 1890, hvori det hedder »barndommen har sit eget mål og – mener de, der elsker den – sin egen ret til at være«, viser, at det ikke blot var et nyt fag, men en ny skole hun tilsigtede.

På Frederiksberg satte hendes virksomhed sig spor i undervisningsplanen 1892, hvor faget henlægges til 1. kl. med $\frac{3}{2}$ ugentlige timer under navnet anskuelsesøvelser.

Det hedder iøvrigt om faget: »Skønt der ikke fordres gennemgaaet et bestemt Pensum i Anskuelsesundervisningen, og skønt der kun i Forberedelsesklassen anvendes særlige Timer til denne Disciplin, benyttes dog i alle Klasser Lejligheden, hvor denne tilbyder sig, til at udvide Børnenes Kendskab til deres nærmeste Omgivelser (Hjemmet, Byen, Landet, Skoven, Haven, Marken, Husdyr, Føde, Klæder, Næringsveje, Samfundsforhold osv.) ligesom ethvert Fag paa sit første Trin saa vidt muligt behandles som Anskuelsesundervisning. Tegning med Kridt paa Vægtavlen anvendes ved denne og beslægtede Discipliner saa meget som muligt.«²⁸

Denne formulering skyldes formodentlig Kirstine Frederiksen. Som statens tilsynsførende ved landets 3 forskoleseminarier, der alle lå i Jylland, virkede hun desuden for oprettelsen af et københavnsk, som blev åbnet på Femmers seminarium 1901.

Med det sthyrske cirkulære 6. april 1900 blev anskuelsesundervisning gjort obligatorisk i hele folkeskolen. Hendes suveræne sagkundskab kan næppe undgås på afgørende måde at have sat sit præg på cirkulærets afsnit om faget:

CIRK. 6. APRIL 1900

Anskuelsesundervisning

Ved Samtaler, støttede først til virkelige Genstande, senere tillige til Tegning paa Skoletavlen eller til Vægbilleder, søges Barnets Sansning og Forestillingsliv opdraget, ligesom det øves i at udtale sig om, hvad det har iagttaget, og forberedes saaledes for den egentlige Fagundervisning. Den drives paa Skolens første Trin med aftagende Timetal. Følgende Gruppering anbefales, idet der dog efter de forskellige Forhold med Hensyn til Sted, Aarstid og Undervisningsmateriale kan gøres Afvigelser fra den anførte Orden.

Første Række. I. Fra Hus og Hjem: Vore Husdyr, deres Ydre, Levemaade og Betydning. Huset og dets Indretning; Bohave og Redskaber i Stuerne og i Klasseværelset, Gaard og Have. Mad, Drikke, Klæ-

der; Ild, Vand. Barnets Forhold til Forældre og Søskende, til Lærere og Klassekammerater. Hverdag og Søndag.

II. Fra Mark, Skov og Strand: Dyr (f. Eks. Ræv, Hare, Hjort, Muldvarp, Pindsvin, Stork, Gøg, Krage, Maage, Frø, Bi, Sommerfugl, Snegl). Vore Kornsorter, Bøg og Gran, Bakke, Dal, Aa, Mose, Eng, Hede. Jord og Sten. Havet. Baade og Skibe. Is og Sne.

III. Fra By og Land: Gade, Torv, Brolægning, Lygter, Kirker, Slot, Hospital, Havn. Vej, Sti, Bondegaard, Kirke, Smedie, Mølle, Mejeri. Landsbyen, sammenlignet med Købstaden. Menneskets Beskæftigelse i Byen og paa Landet.

IV. Fra andre Lande: Varme og kolde Lande. Trækfuglene. Elefant, Løve, Kamel, Abe, Bjørn, Hval, Sæl. Negere, Grønlændere.

Anden Række I: Foraaret: Det genopvaagnende Liv i Naturen; Skov og Mark, Foraarsblomsterne; Bøgeskoven, Trækfuglene vende tilbage; Haven, Gartneren og hans Virksomhed; Arbejdet optages paa Marken, Markredskaber.

II. Sommeren: Den varmeste Aarstid; Solen: Lys og Varme, Dag og Nat, Torden; Landet i Sommertiden, Mark og Eng, Høsten og Høstredskaberne, Kornsorterne og deres Betydning for Mennesket, de Haandværk, der staa i Forbindelse dermed. Skoven med dens Plante- og Dyreliv; Havet, Badning, Skibsfart, Sejl- og Dampskibe, Søfolk, Fiskeri, Fyr, Redningsvæsen; Sommeren i Byen, Rejser.

III. Efteraaret: Vejret køligere, Dagene aftagende, Jævn-døgn; Trækfuglene drage bort. Stormene; Mark og Skov, Løvfaldet; Jagten og Jægerne; Dyr, hvis Skind tilberedes; Træerne fældes, vore Træsarter, Gavntræ, Brændsel, Haandværkere, der arbejde i Træ; Haven, Frugthøsten; Forberedelse til Vinteren.

IV. Vinteren. Vejrliget. Vinterlandskabet. Vinterfornøjelserne. Skibsfarten ophører. Trafikforhindringer. Brændsel. Kakkellovnen (Jernstøberen, Smeden). Belysningsmidler. Streng Tid for Fattigfolk. Forholdsregler for at afhjælpe Vinternøden. Ogsaa Dyrene lide om Vinteren, Husdyrene i Stalden, Julen, Aarsskiftet. Aarets Inddeling, Uret. Dagene længes, første Foraarsbebudere.

Den obligatoriske anskuelsesundervisning

Cirkulæret affødte en stærkt forøget aktivitet omkring faget. På Lærerhøjskolen²⁹ kom det på kursusplanen fra 1901–07 med 1 og der-

efter 2 ugentlige timer. Kirstine Frederiksen forestod indtil sin død 1903 disse kursus, senere blev *Thyra Mortensen*³⁰, der var lærerinde ved Sølvgade skole, instruktør. Hun foretrak betegnelsen iagttagelsesundervisning, måske fordi det udtrykker noget mere elevaktiverende end ordet anskuelse, men faget havde det samme indhold. Både i Det pædagogiske Selskab og på skolemøder blev faget et stående emne.

Mest markant i skolebilledet tegner dog de store vægtavler det nye fag. Der fremkom meget hurtigt to store serier³¹. Chr. Eriksens forlag udsendte 1902–03 Danske Iagttagelsesbilleder nr. 1–10. Seminarielærer *M. Mortensen*, Silkeborg, havde det pædagogiske ansvar, den kendte tegner og illustratør *Poul Steffensen* det kunstneriske.

De dækker følgende områder: forår – høst – kornhøst – efterårssåning – malkning – vinter – tørvemose – fra kysten – fra havnen – fra byen³². Ernst Bojesens Nordiske Anskuelsesbilleder 1–10 1902–04 vandt nok mest udbredelse. De er hver især forsynet med en lærervejledning på bagsiden af lærer *Chr. Nielsen*, der også stod for den pædagogiske tilrettelæggelse i nøje tilknytning til cirkulærets emneforslag. Plancherne er udført af 10 forskellige danske kunstnere, som man mente måtte besidde særlige anlæg for de enkelte opgaver: I den store by (Erik Henningsen) – Udsigt over en købstad (Tom Petersen) – I landsbyen (Rasmus Christiansen) – Fra landet (Hans Dall) – Ved Stranden (Chr. Mølsted) – i skoven (H. A. Brendekilde) – Forår (Viggo Pedersen) – Sommer (Resen Steenstrup) – Efterår (E. Krause) – Vinter (Peter Hansen)³³. Billederne står endnu med tydeligt præg af deres fremstillere som velkomponerede genrebilleder, omend noget overlæssede for at dække cirkulærets emnekredse ind. Derimod mangler de genrebilledets indre psykologiske samspil, en naturlig følge af, at enkelthederne var beregnet til isoleret iagttagelse. Den psykologiske sammenhæng i billederne søges opnået gennem en oftest centralt anbragt skikkelse, der giver betragteren mulighed for identifikation. Ligeledes er planchernes skikkelser i regelen »rygvendt« mod beskueren, så blikket ligesom drages ind i billedet.

Disse billedserier havde både udenlandske og hjemlige forgængere. Som så ofte i skolens historie ser man også her, at »abnorm« undervisning har været banebrydende for normalskolen. Billedet i skolen har sit praktiske udspring fra døvstummeundervisningen, hvortil de førnævnte Wilckes billeder oprindeligt var fremstillet allerede fra 1837³⁴. Deres udbredelse i skolen fremmedes meget af, at seminarieforstan-

der *Jens Jensen* (1796–1875), Jonstrup, anbefalede dem og anskaffede dem til demonstration for de studerende. Winckelmanns billeder udkom 1861 under titlen: *Das Leben in Staat und Land, in Feld und Wald*, men der fandtes i Tyskland flere billedrækker. De affødte i 1870'erne en formelig »billedkrig« med krav om en højnelse af skolebilledernes kunstneriske udførelse, kritikken førte til professionelle kunstneres medvirken ved fremstilling af skoleplancher³¹. Samarbejdet mellem pædagoger og kunstnere på dette område var således en selvfølge, da de første store anskuelsesserier kom frem i Danmark.

De første danske anskuelsesbilleder skyldes døvstumme- og åndssvage lærer *Johan Keller* (1830–84) med en række på syv billeder³⁴, de nævnes i Københavns undervisningsplan 1876 og blev anbefalet af ministeriet. Endnu i 1880 havde dog kun 32 skoler uden for København Kellers billeder³⁵. Skoleinspektør *Lund* ved Suhmsgade skole fremstillede sammen med landskabsmaler og tegnelærer *C. L. Petersen* i 1879 endnu en dansk billedrække, som blev prisbelønnet ved skoleudstillingen i 1883³¹. Alligevel vandt heller ikke Lunds billeder nogen rigtig udbredelse, dertil var konkurrencen fra Tyskland for stor både kvalitativt og prismæssigt.

At anskuelsesundervisningen blev gjort obligatorisk betegner vel ingen omvæltning, og den fandt hurtigt sin plads på undervisningsplanerne. I København fik faget nu tildelt 2 timer i 1. kl. og 3 i 2. kl.³⁶, men normalt var timerne fordelt med 3 i 1. kl. og 2 i 2. kl. overensstemmende med cirkulærets udtryk »med aftagende timetal«. Faget figurerer som selvstændigt skemafag op til 1937-loven. Det havde begejstrede tilhængere og dygtige fortalere, således prof. *Edv. Lehmann*: »En bestandig forøgelse af barnets forestillingsmasse kan ikke være undervisningens opgave; et lille barn skal ikke have flere forestillinger end dem, der er naturligt i det, og dem, det kan magte, d. e., som det virkeligt kan indarbejde i sin bevidsthed. Hvad der går ud over dette, glider forbi og svækker modtageevnen, så interessen sløves i stedet for at skærpes.« Han havde syn for fagets tilbøjelighed til at spænde over for omfattende emner og fortsætter: »Og der kan på dette område begås lignende fejl, som den, der er gjort på bøgerne, at det hensætter børnene i en tilstand af passivitet, som gør dem ude af stand til at benytte det middel, de skulle drage nytte af.«³⁷

Alligevel led faget samme skæbne som forstandsøvelser. Lærerrhøj-

skolens kursusarrangementer for faget viser fra 1910–15 stærkt tilbagegang³⁹, og omtrent ved samme tid bemærkes det lakonisk: »I den gamle skole skulle der drives forstandsøvelser, men kun enkelte lærere tog sig af dette fag. I den nyere tid har faget skiftet navn – hedder anskuelses- eller iagttagelsesundervisning og er kommet til ære og agt – vistnok mere i teori end i praksis.«³⁸ Faget opnåede afgjort ikke den forventede placering. Ved isoleringen som et almindeligt skemafag blev også det afsporet fra sine oprindelige intentioner. De førnævnte vejledninger for faget har – ganske imod deres hensigt – virket hæmmende på den frihed og bevægelighed i tankegang og stofvalg, som kræves af fagets udøvere. Hertil kom, at senere planer bandt stoffet endnu mere ved at henlægge bestemte emner til måned for måned³⁹, så undervisningen måtte stivne. Efterhånden gled faget ind som et led i dansktimerne, den ene time det indskrænkedes til blev et hvilepunkt i den intensive læseundervisning⁴⁰. Anskuelsesundervisningen gled langsomt ud, men faget havde i høj grad medvirket til at anskuelsesprincippet vandt indpas i skolen med indførelsen af illustrerede lærebøger, faglige plancher⁴¹ og genstande og materiel til regne- og danskundervisningen.

Beslægtede fag i den nye skole

En hovedtanke i hele denne undervisning havde været at lade de enkelte undervisningsfag overlappe hinanden især på småbørnstrinnet. Den dukkede nu op igen, men på et højere klassetrin, med 30'ernes emneundervisning i den eksamensfri mellemskole. Når skoleanordningerne 1814 samlede de enkelte kundskabsfag under forstandsøvelser, var det i nogen grad en nødforanstaltning, man måtte begrænse fagrækken, men man havde dog også syn for, at en sådan samlet forberedende undervisning senere kunne gavne de enkelte fag. Emneundervisningens fagintegration var et opgør med eksamensskolens lektielæsning og overhøring af parate kundskaber, et af Pestalozzis grundsynspunkter, som her atter måtte kæmpe sig frem. Det er rigtigt, at denne undervisningsform ikke fik sin berettigede plads i skolebilledet, men den kom dog til at sætte spor i undervisningen gennem mere udbredt brug af ekskursioner, biblioteksopgaver og andre former for selvvirksomhed (tegnemapper o. l.)⁴². Først senere blev tanken direkte genoptaget med faget »orientering« på de højere klasse-

trin i 1960'erne, måske ikke uden påvirkning fra aften- og ungdomsskolens undervisning i »samfundsmæssige og kulturelle emner«, videreført i ungdomsskolens »samfundsbetonede undervisning«⁴³.

Faget orientering er blevet kritiseret for overfladiskhed, men velnok ikke helt med rette. Der er med faget ikke så meget tænkt på, at læreren orienterer eleverne, som på, at eleverne aktivt skal lære at orientere sig ikke alene i et fag- eller emneområde, men også i dets hjælpemidler, og her får skolebiblioteket sin centrale placering i undervisningen.

I de senere år melder tanken sig atter om en almen indledende orientering på de lavere klassetrin⁴⁴. De »mundtlige« fag samles på de lavere klassetrin under én lærer i en »orienteringsblok«⁴⁵. De tekniske hjælpemidler over lysbilleder, film, lydbånd, skoleradio og -TV til de nu så lettilgængelige reproduktionsmidler i skolen giver anderledes end tidligere mulighed for at danne sig et billede af, hvad der foregår i skolens hverdag på dette område, mens de anførte synspunkter for forstandsvælseser og anskuelsesundervisning mere må bero på, hvad skolemyndigheder, forfattere og forlag har villet med fagene.

Også elevernes øgede selvvirksomhed⁴⁶ i form af arbejdsmapper og andet selvfremskaffet materiale giver et billede af, hvad der foregår i skolen. Selvvirksomheden har fået sit eget brede bevægelsesområde i faget formning, hvor barnet kan »øve Øje og Haand i de derved bestemte Kunstformer«, som Fr. Plum udtrykte det i 1803⁴⁷. Det synes som om hele denne nydannelse indenfor folkeskolen lå i svøb i skoledebatten omkring 1800.

Den originale lærerpersonlighed, der griber anskuelighedsprincippet selvstændigt an, vil altid kalde nye muligheder frem i eleverne og vække deres undren og interesse, skabe et levende »møde«⁴⁷, således som Johannes Vig gør det i Martin A. Hansens »Løgneren«⁴⁸:

Jeg kan lide at finde på et eller andet nyt om morgenen. Til børnene. Lidt overraskende at hænge op på væggen. Et nyt billede. Men der må gøres lidt, så forundringen vækkes. Da dur selv de kedsomme-lige billeder der fremstilles til skolebrug. Man hænger sådan et billede op med et klæde foran, så billedet er skjult. Lader det hænge dagen igennem således. Hvad da? Nogen kikker i smug under klædet. I frikvarteret bliver det ordentligt studeret. Nu ser de det og vi kan tale om det.

Eller der hænger en dag en almindelig brændesav i et bånd fra loftet. Hænger uomtalt, til vi er modne for de årtusinders snilde og erfaring, der er i en brændesav. Ruser, garn, plovjern, hammeltøj, gryder, potter, det vandrer over væggen her, tit skjult under et klæde, til forundringen er vakt over de almindelige tings skønheder som en flygtning på jorden må se⁴⁸.

Fra dette lidt idylliske billede af en nu svunden landsbyskole og til den moderne orienteringsundervisning synes springet stort, men også i nutiden kan orienteringen først blive levende, når »forundringen er vakt« eller som det hed i 1814, når noget »falder i sanserne«. En formal-tendens vil altid lure bag den lærerstyrede orientering, der ikke tilstrækkeligt agter på barnets selvstændighed. Her har Kirstine Frederiksens tidligere anførte ord stadig aktualitet: »Faget skal stille barnet i et så umiddelbart forhold til tingene (og her må også tænkes på en litterær tekst eller en historisk kilde), at ingen vedtagen opfattelse eller overleveret synsmåde skal lægge sig imellem. Faget skal føre barnet ind i det almene – hele samfundet tilhørende – tankeliv på en sådan måde, at dets selvstændighed ikke går tabt.«

NOTER OG HENVISNINGER

1. Viggo Holm: Materialier til en historisk oversigt over modersmålets stil-
ling. Vor Ungdom 1883 s. 313.
2. Chronologisk register over de kgl. forordn. og åbne breve, samt trykte
anordninger osv. bd. 17, 1815. Anordningerne 29. juli 1814.
3. Note 2 s. 214–29, 260–69.
4. Lexikon der Pädagogik 1971, Willmann-Institut (Rochow)
5. Joakim Larsen: Bidrag til den danske folkeskoles historie 1784–1818,
1893, s. 32.
6. K. Grue-Sørensen: Opdragelsens historie 2, s. 184.
7. Note 5, s. 41.
8. Fr. Plum: Håndbog for lærere og opsynsmænd ved Borger- og almune-
skoler, 1802.
9. Skoleplanen offentliggjort af Fr. Plum i »Egeria« I 2. bd. s. 320.
10. note 5, s. 259.
11. C. L. Strøm: Om den kateketiske metodes værd. »Egeria« I 2. bd. 364
(Strøm havde 1803 besøgt Pestalozzis skole i Burgdorf)
12. Lærebog i den evangelisk-christelige religion kap. 3 § 2.
13. note 1, s. 314–15.
14. note 5, s. 63 f. (L. Reventflows skrivelse til den store skolekommission
af 17.6.1790).

15. Fr. Thomassen: Dansk pædagogisk litteratur, 1896, nævner kun:
 P. N. Nyegaard: Barneglæden eller Skoleundervisning i Samtaler, Kbh. 1796.
 De flg. titler fra D. E. Rugaard: Skole-Bibliotek, 1847:
 N. H. Gude: Sprog- og Forstands-Tabeller for Lærere, der beskæftiger flere
 Børn ad Gangen, 1808.
 Andreas Jørgensen: Materialier til de umiddelbare Forstands-Øvelser, Oden-
 se, 1812.
 A. Wøldike: Spørgsmål til Børn, Odense, 1813.
 C. N. Vilstrup: Vejledning til Samtaler med Børn, Aarhus, 1815.
 P. Bergholdt: Spørgsmaal og Opgaver til Forstands- og Hukommelsesøvel-
 ser, Borris, 1818.
16. Joakim Larsen: Bidrag til den danske folkeskoles og folkeoplysnings hi-
 storie 1818-98, 1899, s. 11.
17. note 16, s. 418.
18. D. E. Rugaard: Skole-Bibliotek, 1847, s. 142.
19. note 16, s. 25, 31, 39, 41.
20. P. Hjort i Sorøprogram 1829, her efter Paul Diderichsen: Sprogsyn og
 sproglig opdragelse, 1968, s. 25, 219.
21. N. F. S. Grundtvig: Et Skole-Program i Den nordiske Kirke-Tidende 1834.
22. Fr. Plum: Pestalozzis læremaade, et Forsøg til Elementærundervisningens
 forbedring, 1803.
23. Johs. C. Jessen: Slagelse herreds skolehistorie 1721-1830, 1942, s. 74.
24. R. J. Simesen: Udkast til en skoleplan for Helsingør, 1843, s. 11.
25. Plan for undervisningen i kommunens offentlige skoler, Kbhvn. 1876.
26. Hans Kyrre: Det pædagogiske Selskab gennem 100 år, 1920.
27. Kirstine Frederiksen: Anskuelsesundervisning, håndbog for lærere, 1889.
 Kirstine Frederiksen: Barnets sjæleliv, 1890, Studentersamfundets småskrif-
 ter nr. 117-18.
 Kirstine Frederiksen: Den sorte tavle, 1892.
 Kirstine Frederiksen: Forord til dansk oversættelse af L. Patridge: Billeder
 af amerikansk skoleliv, 1893.
 Kirstine Frederiksen: Hjemstavnslære, 1900.
 Kirstine Frederiksen: Amerikanske undervisningseksperimenter, 1896.
28. Frederiksberg kommuneskoler, undervisningsplan, 1892.
29. Hans Olrik: Danmarks Lærershøjskole, 1856-1906.
 Ernst Larsen: Danmarks Lærershøjskole 1856-1956.
30. Thyra Mortensen: Iagttagelsesundervisning I-II, 1908.
 Thyra Mortensen: Ler, Kridt og Sand i Barnets Haand, 1910.
31. Julien Johansen: Nogle Anskuelsesbilleders historie, Vor Ungdom, 1911.
32. Det kgl. Biblioteks kort- og billedarkiv.
33. Statens pædagogiske Studiesamling.
34. Julien Johansen: Nogle døvstummebilleders historie, Vor Ungdom 1907.
35. Joakim Larsen: Meddelelser om forskellige forhold vedr. skolevæsenet i
 Danmark, 1880.
36. Beretning om Københavns borger- og almueskolevæsen 1912 ff.

37. Edv. Lehmann: Anskuelsesundervisning i Aagesen m.fl.: Hvorledes skal jeg undervise, 1912, s. 118.
38. N. Madsen-Vorgod: Lærerne som pædagogiske skribenter i »Læreren og Samfundet« I, s. 182, 1913.
39. Normalundervisningsplan 1920 v. Danmarks Lærerforening.
40. Claus Eskildsen: Det første skoleår, 1927, »Et par ord om iagttagelsesundervisning«.
41. Den danske folkeskole 1814–1914, Kbh. 1914 bringer s. 98 en god oversigt over faglige plancher fra disse år.
42. A. R. Schacht: En praktisk mellemskole, Gad, 1971.
43. Aftenskoleloven 1942 § 10 og aften- og ungdomsskoleloven 11.6.1954.
44. Rud. Hansen og Thorkil Holm: Barnets lille verden. Den første orienteringsbog, 1956.
45. Uddannelse 70. Særnummer. Orientering.
46. 1937-lovens § 15.
47. K. E. Bugge: Pædagogiske grundideer. Eksistensfilosofi og pædagogik. Kbh. 1969. s. 108–26.
48. Martin A. Hansen: Løgneren, 1950, s. 22.