

BIBLIOTEKET
LÄRARHÖGSKOLAN
I GÖTEBORG

Lgr 69

Läroplan för grundskolan

GÖTEBORGS UNIVERSITETSBIBLIOTEK ✓



100172 4529



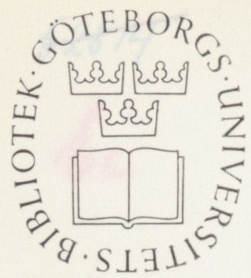
Supplement

SKOLOVERSTYRELSEN 1969

Franska Tyska

Lgr 69 II: Fr Ty

Läroplan
105a



Pedagogiska biblioteket

Läroplan för grundskolan

SKOLEÖVERSTYRELSEN



Utbildningsförlaget

Supplement

Franska Tyska

Ex. 2

Kompletterande anvisningar och kommentarer

Förord

Läroplan för grundskolan består av en **allmän del** (del I) och en **supplementdel** (del II), båda utfärdade av SÖ enligt förordnande i Kungl Maj:ts brev den 29 maj 1969.

Supplementdelen innehåller kompletterande anvisningar, kommentarer och exempel till kursplanerna och till vissa avsnitt i allmänna anvisningar för skolans verksamhet. Av praktiska skäl är den uppdelad på häften, varierande i fråga om både omfång och karaktär.

SÖ avser att efter hand revidera och komplettera supplementdelen med hänsyn till erfarenheterna vid läroplanens tillämpning. SÖ är därför angelägen om att sådana erfarenheter på lämpligt sätt och efter hand förmedlas till SÖ.

Stockholm den 1 augusti 1969

Kungl Skolöverstyrelsen

Produktion ● 1969 Svenska Utbildnings-
förlaget Liber AB

Redaktion ● Ulf Åkersten

Formgivning ● Paul Hilber

Teckningar ● Björn Gidstam

Producent ● Rune Jarenfelt

Tryck ● Bröderna Lagerström AB
Stockholm 1970

52814

Innehåll

ALLMÄNNA SYNPUNKTER 4

Individualisering 4

Självständiga arbetsformer 5

Bedömning 5

FRANSKA 7

Hör- och talövning 7

Uttal 7

Bunden talövning 8

Friare talövning 8

Grammatisk övning 9

Några olika typer av strukturövningar 10

Repetition 10

Substitution 11

Transformation 11

Exempel på bundna dialogövningar 12

Skriftlig övning 13

Textbehandling 14

Intensiv textbehandling 15

Text 15

Preparation 15

Reaktivering 16

Extensiv läsning och textbehandling 17

Preparation 19

Reaktivering (Redovisning) 19

Extensiva hörövningar 20

Lektionsdisponering 20

Modeller för textbehandling 20

Modell 1 20

Modell 2 22

Allmän kurs 22

Allmänna synpunkter 22

Synpunkter på huvudmomenten 23

Läromedel 24

Kommentarer 25

Inspelat material 26

Bilden i franskundervisningen 27

Övningar med bilder på svarta tavlan och/eller
i arbetsprojektor 27

Flanellograf 33

Diapositiv 34

Exempel på olika sätt att levandegöra färdighets- träningen 34

Mimiskt agerande 34

"Aktivt spel" 36

Exempel på friare talövning med anknytning till elevernas vardagsliv och fantasi 38

Bandspelaren som lärarens språkassistent 38

TYSKA 41

Hör- och talövning 41

Hörövning 41

Talövning 41

Bunden talövning 42

Friare talövning 42

Exempel på olika slag av hör- och talövningar,
årskurs 8—9 42

Uttal 48

Grammatisk övning 49

Exempel på prepositionsövningar 50

Skriftlig övning 54

Exempel på typer av skriftlig övning 54

Exempel på olika slag av skriftliga övningar (års-
kurs 7—8) 54

Textbehandling 58

Intensiv textbehandling 58

Reaktivering 60

Extensiv läsning och textbehandling 62

Förslag till extensivläsningstext för årskurs 7 64

Lektionsdisponering 65

Modeller för textbehandling 66

Modell 1 66

Modell 2 66

Allmän kurs 67

Allmänna synpunkter 67

Synpunkter på huvudmomenten 67

Förslag till behandling av en text för årskurs 9,
allmän kurs 68

Preparation 68

Reaktivering 70

Läromedel 74

Kommentarer 74

Inspelat material 75

Allmänna synpunkter

Varje lärare har frihet och skyldighet att inom ramen för mål och huvudmoment självständigt planera och genomföra sin undervisning. Härvid skall de i läroplanen givna anvisningarna tjäna som riktlinjer.

All språkundervisning måste vara *konkret* och *åskådlig*. Genom att låta eleverna agera i en situation eller genom att visa en bild eller ett föremål åstadkoms en tydlighet, som gör det möjligt att direkt presentera och inöva ord och strukturer. Muntliga förklaringar kan på så sätt ofta undvaras. Dessa har en högre grad av abstraktion och kan för många elever verka otydliga.

Det är ett väl etablerat inlärningspsykologiskt faktum, att det beteende som skall läras in måste övas på ett så realistiskt och entydigt sätt som möjligt. Det är därför väsentligt att eleverna får uppleva och öva det främmande språket så mycket som möjligt. Det föreligger vidare givetvis ett beroende mellan det egna och det främmande språket. Detta beroende motverkar en ledig och idiomatisk språkfärdighet. Strävan måste därför vara att hjälpa eleverna att komma ifrån detta beroende.

Viktigt är också *förhållandet mellan det talade och det lästa språket*. Det finns ett beroende mellan det talade språket och läsning. Av detta följer att en väl befast muntlig färdighet bör utgöra grunden för läs- och skrivövningar, dvs samma princip som är vägledande vid lågstadieundervisningen i svenska.

Det är nödvändigt att man *beaktar den miljö i vilken språket lever och utvecklas* (läroplanens allmänna del s 202). Detta innebär framför allt, att eleverna genom sin lärare och sina läromedel skall få lära känna den främmande miljön enligt de anvisningar som ges i huvudmomenten. Lärostoffet skall således även ge eleverna orientering om vardagsliv och samhällsförhållanden i de länder, vars språk de studerar.

Att det material som begagnas bör vara sådant, att det innehåller eller kan ge anledning till en i vid

mening objektiv information om vardagsliv samt geografiska och samhälleliga förhållanden (läroplanens allmänna del s 202) innebär bl a följande:

det bör låta eleven möta skilda sociala miljöer;

det bör inte ge utrymme åt mer eller mindre schablonartade uppfattningar om raser, "nationalkarakterer" eller samhällsgrupper;

det bör inte medverka till en könsrollsfixering — dock måste det helt naturligt spegla de reella förhållandena i den skildrade miljön.

Detta innebär emellertid inte, att allmänt kontroversiella uppfattningar av olika slag inte skall ges utrymme i undervisningen. Det torde snarare vara en fördel om så ibland är fallet. Väsentligt är dock att det för eleven är fullt klart, att de värderingar som då presenteras är kontroversiella och att de inte är utmärkande för det folk, vars språk han studerar.

Individualisering

Elevernas särskilda intressen, behov och förutsättningar gör det nödvändigt för läraren att individualisera sin undervisning.

Individualisering underlättas, om läraren använder sig av diagnostiska metoder för att fastställa klassens och den enskilde elevens språkliga nivå. De uppnådda resultaten får sedan utgöra grunden för organisationen av det individualiserande arbetet. Detta kan bedrivas så, att hela klassen eller delar av den samtidigt sysselsätts med sådana svårighetsgraderade uppgifter som kräver ett minimum av läraringripande, dvs helt självinstruerande material med kontrollmöjligheter för eleverna. I brist på utprövat, svårighetsgraderat material måste läraren själv göra en bedömning av svårighetsgraden på befintligt material. Eftersom detta material inte är inordnat i en arbetsgång för den enskilde eleven, bör en sådan skapas av läraren. Detta kan exempelvis ske genom att läraren på elevkort noterar vilka övningar och andra uppgifter som eleven bör utföra. Vissa uppgifter kan då vara avsedda för alla i klassen, andra åter endast vara avsedda för några få.

Ett individualiserande arbetssätt ger läraren tillfälle till direkt handledning av enskild elev eller grupp av elever. Riklig materialtillgång är en förutsättning för att individualisering skall kunna bedrivas effektivt.

B

A

Viktiga komponenter vid individualiserande språkträning är:

avlyssningsövningar;

styrda samtalsövningar eleverna emellan;

övningar i inlärningsstudio;

bredvidläsning;

olika typer av skriftliga övningar;

programmerat material.

Även andra typer av individualiserande uppgifter kan givetvis komma i fråga. Elevernas intressen och behov bör beaktas, men det är av vikt att det individualiserande arbetet fördelas på samtliga språkfärdigheter. Tyst arbete får aldrig inta för stor plats. Det bör understrykas, att de här föreslagna uppgifterna också kan lämpa sig för grupparbete.

Självständiga arbetsformer

I språk kan det självständiga arbetet av naturliga skäl inte drivas lika långt som inom orienteringsämnen. En kontinuerlig handledning och kontroll är ofrånkomlig. Ett visst utrymme kan och bör dock ägnas åt olika former av självverksamhet. Dessa former — individuellt arbete eller enskilt arbete och grupparbete — finns beskrivna i läroplanens allmänna del, avsnittet om undervisningsformer och arbetssätt. Kortare självständiga arbetsuppgifter i grupp, till exempel dramatisering, kan förekomma tidigt och utgör ett led i förberedelsen för något mer omfattande grupparbete. Grupparbete kan förekomma i anslutning till avlyssning, muntlig produktion, läsning och skriftlig produktion.

Bedömning

Bedömning av elevernas prestationer sker på flera olika sätt och i flera olika syften. De löpande iakttagelser som görs under undervisningens gång, ger både en omedelbar inlärningskontroll och ett underlag för kontinuerlig uppföljning av undervisningens uppläggning. De fyller sålunda såväl ett elevdiagnostiserande som ett undervisningsdiagnostiserande syfte, samtidigt som de utgör ett gott underlag för betygsättning. Som stöd kan standardisera-

C

de prov av diagnostisk och betygsekvivalerande typ, normerade på större, för riket representativa elevgrupper, användas. I språken, som har karaktären av utpräglade färdighetsämnen, och där läraren kontinuerligt övar eleverna, torde de olika formerna av praktisk övning eliminera behovet av särskilda kontrollmoment i form av s k lappskrivningar, skriftliga läxförhör, etc. I brist på standardiserade prov kan läraren för ovannämnda syften någon gång behöva tillgripa av honom själv eller andra utarbetade ostandardiserade prov. Ett samarbete med ämneskollegerna bör eftersträvas. Tåta kontakter ger ett gott utbyte i form av ökade jämförelsemöjligheter, utbyte av metodiska erfarenheter m m.

Underlaget för såväl de olika former av övningar, vilka ligger till grund för observationerna, som för de olika typer av prov som kan komma till användning, kan utgöras av såväl auditivt som visuellt material. Uppgifterna kan lösas muntligt eller skriftligt. Ett stort antal kombinationer av muntligt och skriftligt underlag och muntliga och skriftliga övningar är tänkbara och ger upphov till såväl varierade övningar som allsidig bedömning. För exemplifiering hänvisas till de metodiska anvisningarna. I detta sammanhang måste påpekas faran av att elevernas skriftliga prov och övningar utgör det väsentligaste underlaget för bedömningen av deras prestationer. De väsentligaste färdigheterna är att förstå och tala språket.

Bedömningen får inte av eleverna upplevas som ett dominerande inslag i undervisningen. Den bör utföras diskret, så att eleverna inte får en känsla av att ständigt vara övervakade och kontrollerade. Detta skulle motverka den atmosfär av samarbetsvilja, självständighet och spontanitet, som det dels utgör en viktig del av skolans målsättning att skapa och som dels utgör en förutsättning för inläring. Varje undervisningstillfälle bör ha karaktären av övning och ger därmed även möjlighet till bedömning. Bedömningen underlättas genom att läraren kontinuerligt för anteckningar i anslutning till undervisningstillfällena.

Att kravet på individualisering bör beaktas även vid bedömningen av elevernas prestationer (läroplanens allmänna del s 71) innebär, att man vid bedömningen av den enskilde elevens prestation i den normala undervisningssituationen inte endast skall utgå från hans prestation i förhållande till övriga elever i gruppen utan också bedöma den i förhållande till hans egna tidigare prestationer.

Hör- och talövning

Med den auditivt-imitativa metod som rekommenderas i läroplanens allmänna del, är det naturligt att språkstudiet byggs upp kring hör- och talövningar med skriftliga övningar, integrerade i träningen hela tiden som befästande och stödjande faktor.

Läraren talar varje lektion språket. Eleverna lyssnar och vänjs vid att svara på språket, liksom även att ställa frågor själva. För att eleverna skall få höra andra röster är olika slag av inspelat material oundgängligt. Det gäller både lärostoffet i läroboken och annat material för avlyssningsövningar, t ex sångprogram, skolradioprogram osv. Se vidare avsnittet om extensiva hörövningar (s 20).

UTTAL

Inövningen av de franska ljuden bör ske *successivt* och *kontextuellt* (det motsatta förfaringssättet innebär koncentrerade ljudövningar i inledningsstadiet). De nya ljuden introduceras från början i ett enkelt sammanhang, genom bandspelaren och/eller lärarens "försägning", utan visuellt stöd av texten. Den första konfrontationen med franskan är således helt auditiv men stöds självfallet av föremål, bilder, teckningar, gester, mimik osv. Eleverna får *höra och säga efter*, om och om igen, gärna i kombination med rörelser och gester. Som nästa steg får de *se orden i skrift, höra och säga efter*, för att slutligen, när ljudkombinationerna sitter säkert, *se och läsa*. Ljudskrift behövs till en början inte, utan läraren bör inrikta sig på att lära ut det regelmässiga uttalet av den vanliga skriften. Först senare i undervisningen behöver eleverna en viss kännedom om fonetisk skrift, för att de skall kunna tillgodogöra sig anvisningar om uttalet i t ex en ordlista.

Hur länge man skall dröja med att införa textboken, bedöms av läraren, som därvid bör ta hänsyn

till den aktuella klassens förmåga. Övergången bör ske när den upplevs som naturlig.

Körefertersägning spelar en mycket stor roll vid uttalsundervisningen. Svårare ord måste ibland tas ut ur sammanhanget för övning av de enskilda ljuden, men i princip bör inläringen ske i sammanhang. Med tanke på den franska satsmelodin är det viktigt att frasen inte splittras och att inte pauser görs, där de inte får förekomma. Redan från allra första lektionerna bör också den grundläggande skillnaden i intonation mellan tex frågan "C'est un livre?" och svaret "Oui, c'est un livre" klarläggas och läras in.

Under den första terminen i årskurs 7 kan man, parallellt med den övriga undervisningen, systematiskt gå igenom uttal och stavning och gärna ge vissa nyckelord, som alla lär sig och som man kan hänvisa till när tveksamhet om uttalet uppstår.

När eleverna efter det allra första nybörjarstadiet fått sina läseböcker, kan man göra på följande sätt:

Eleverna spaltar upp de första sidorna i sina skrivböcker. Överst i varje spalt skrivs rubriker som *ou, oi, eu, eau, on, om, in, ien, v-s-v* (som står för vokal-s-vokal), *g+e, g+i, g+y, c+a, c+o, c+u, c+i* osv.

Under dessa rubriker samlas sedan ord efterhand som de påträffas i ny text. Eleverna föreslår vilka ord som skall tas upp och var de skall föras in. Läraren skriver de föreslagna orden på tavlan för att undvika att eleverna stavat fel. Elever som av någon anledning varit frånvarande vid ett sådant lektionstillfälle, lånar vid återkomsten till skolan en skrivbok av någon kamrat och för in de nya orden, så att alla eleverna har alla ord i samma ordningsföljd. Vid enstaka tillfällen under läsårets gång kan man för att befästa uttal och stavning körläsa dessa spalter. Även individuell eftersägning kan vara motiverad för att arbeta bort speciella uttalsfel.

En viss varsamhet bör dock iakttagas med för mycket körläsning av enstaka ord vid ett och samma lektionstillfälle. En grundläggande princip är, att ord presenteras i sitt sammanhang.

Här följer några exempel på hur det kan se ut i elevernas skrivböcker:

<i>ou</i>	<i>oi</i>	<i>v-s-v</i>
bonjour	voiture	chaise
oui	trois	maison
journal	froid	rose
vous	voisin	vase
rouge		

BUNDEN TALÖVNING

De bundna talövningarna utgörs främst av *strukturövningar* (se avsnittet om grammatik s 9) och *textutfrågning* (se avsnittet om intensivläsning s 15).

FRIARE TALÖVNING

Talträningen får inte inskränkas till att omfatta endast bundna övningar. Eleverna måste så småningom, särskilt i de högre årskurserna, även stimuleras att i någon mån uttrycka egna upplevelser och förmodanden. En förutsättning för att den friare talövningen skall lyckas är att läraren är säker på att eleverna har nödvändigt språkstoff aktuellt.

Den friare talövningen kan anknytas till konkreta och för eleverna kända situationer i och utanför klassrummet. Dessa enkla samtal bör inte bara föras i form av frågor som läraren ställer och eleverna besvarar. Eleverna bör också ges tillfälle att ställa frågor till varandra och till läraren.

För övrigt kan den träningsgång som skisserats för de friare skrivningarna (se avsnittet om skriftlig övning s 13) även tillämpas på talträningen. Eleverna får då med stöd av hörövningar och/eller bilder muntligen göra sammanfattningar och dramatiseringar samt eventuellt även transponeringar.

Det bör här åter betonas, att tal- och skrivövningarna måste samordnas. De skriftliga uppgifter som föreläggs eleverna bör vara av samma natur som de muntliga; eleverna får skriva ner vad de tidigare sagt.

Följande förslag är en modell för friare hör-, tal- och skrivövning, som kan användas under hela högstadiet:

- 1) Reaktiverande hörövning. Eleverna får två gånger höra en text med kända uttryck och kända strukturer, dvs med ett språkstoff som de tidigare i *andra* sammanhang lärt sig förstå, uttala och skriva.
- 2) Eleverna får muntligen återberätta vad de hört — eventuellt med hjälp av stödord — varvid avancerade elever uppmanas att även uttrycka egna upplevelser av likartad natur.
- 3) Eleverna får åter höra texten läsas korrekt.
- 4) Skrivövning. Somliga elever nöjer sig med att återberätta, andra bygger ut reproduktionen till en liten uppsats.

En utmärkt tal- och uttalsträning får eleverna också genom att lära sig små textstycken, särskilt dialogavsnitt, utantill. Denna undervisning bör dock på lämpligt sätt individualiseras.

Den friare talövningen går lättare, om man lyckas få eleverna att känna, att kraven på tempo och formellt oklanderliga prestationer inte är lika höga som under de bundna övningarna. Läraren bör också visa att han är intresserad av *vad* eleverna har att berätta och inte bara av *hur* de berättar det.

För att få eleverna att tala någorlunda lätt, fort och korrekt, måste läraren naturligtvis först och främst bibringa dem vissa grundläggande faktiska kunskaper. — Men det är också viktigt att han uppmuntrar dem och får dem att *tro* att de har dessa kunskaper. Självförtroendet ökar prestationsförmågan. Detta är särskilt markant vid språkinläringen.

Grammatisk övning

Inläring av grammatiska företeelser sker genom en systematisk träning av språkliga strukturer av hög frekvens, speciellt sådana där franskan skiljer sig från svenskan. De har till syfte att ge eleverna vissa, främst muntliga språkvanor, som spontant skall kunna aktiveras i skilda situationer, utan att eleverna behöver ta omvägen över modersmålet.

Manipulerandet med strukturer ställer stora krav på läraren och hans förmåga att engagera eleverna, både emotionellt och intellektuellt, och att gjuta liv i dessa formövningar. Allt hänger på om man lyckas få klassen att uppfatta övningen som ett spel med bestämda regler.

Här följer några synpunkter som kan vara den enskilde läraren till hjälp i arbetet.

Strukturövningarna bör vara enspråkiga, snabba, muntliga, systematiska, varierade, så naturliga som möjligt och med någon form av konkret anknytning.

Utgångspunkt är i regel texten eller avlyssnat material. En fördel är om strukturen förekommer flera gånger i den text som studeras. Dessutom måste den presenteras på ett sådant sätt att alla förstår vad övningen syftar till. Även om det i första hand här är fråga om muntliga övningar, kan eleverna snabbare förstå vad läraren vill att de skall göra genom att man vid presentationen visar respons-

frasen, ett eller flera exempel, på tavlan eller bläddertavlan eller med hjälp av arbetsprojektor. Men under övningens gång är det viktigt att eleverna lösgörs från skriften och koncentrerar sig på vad som sägs och skall sägas. Övningen styrs av läraren, antingen han talar själv eller använder ljudband, även på så sätt att också eleverna ställer frågor. När en övning genomgått muntligt, med ett ganska stort antal exempel, befasts den genom att eleverna skriver ner vad de sagt på tavlan och/eller i övningsböckerna. Kommentarer, slutsatser och regler kommer lämpligen i sista hand eller i varje fall mot slutet av övningen. Om man får eleverna att själva formulera en slutsats, har övningen lyckats väl.

En viktig princip för dessa övningar är att det som övas, måste vara den enda nya faktorn i strukturen. En ny, okänd struktur övas alltid med känt ordförråd. Man bör inte heller ha med för mycket ovidkommande gods i övningen, så att uppmärksamheten dras från strukturen själv. Om övningen anknyts till verkligheten, t ex föremål i klassrummet, bilder eller mimiskt agerande, sk aktivt spel, befrämjas klarheten och förståelsen.

Tempot är viktigt vid dessa övningar. Dels kan själva materialet i övningarna oftast inte vara innehållsmässigt intressant, dels måste alla elever hinna vara med och svara eller fråga. Därför måste endast en liten del av lektionen anslås till strukturövningen, först kanske bara fyra, fem minuter. Läraren börjar i ganska lugnt tempo och ökar det successivt, samtidigt som han är uppmärksam på att alla är med.

Den aktiva inövningen måste också innebära att man *isolerar* en grammatisk företeelse och övar en sak i taget. Vidare bör man vid varje lektionstillfälle *koncentrera* sig på en eller ett par strukturer. Varje nytt mönster bör sedan i fortsättningen ständigt aktualiseras och förstärkas. Beträffande mera omfattande företeelser bör inläringen bedrivas *koncentriskt*, så att man vid första övningstillfället övar huvudtypen och varianterna vid senare tillfällen.

Strukturövningarna är en typisk form av *gruppaktivitet*. I andra moment av lektionen framträder de individuella olikheterna, man bygger på ett större lärostoff och elevernas förkunskaper aktiveras. Vid en strukturövning däremot är det väsentligt, att klassen märker att alla kan vara med, inte att enstaka elever får briljera. En viss individualisering kan naturligtvis förekomma även vid en strukturövning, genom att läraren arbetar med en grupp, en

del av klassen som behöver mera speciell övning på en viss företeelse/struktur, varvid resten av klassen sysslar med andra uppgifter.

Resultatet av dessa övningar är mycket beroende av lärarens förmåga att engagera eleverna. De måste stimuleras till att vilja uttrycka sig. Först och främst bör man förklara för eleverna varför man sysslar med dessa övningar. Dessutom, liksom i alla andra situationer i klassrummet, måste man visa den enskilde eleven intresse och respekt för att man skall få honom att satsa sig själv och delta i övningen. Läraren bör ha för vana att ständigt uppmuntra eleverna, såväl individuellt som kollektivt. Han bör hjälpa svaga elever genom att ge dem alternativfrågor, skriva svaret på tavlan eller genom att sufflera. Den som misslyckats en gång, går läraren tillbaka till, inte för att kontrollera om eleven begripit utan för att ge honom tillfälle att rehabilitera sig.

Ett ensidigt övande av strukturer kan göra eleverna osjälvständiga i sin språkliga produktion. Liksom andra former av bunden talövning bör strukturövningen sikta till en friare talövning, där det väsentliga är att lämna en helt förståelig och om möjligt formellt oklanderlig information på det främmande språket. Fri talövning bör integreras i undervisningen, så snart eleverna kan i någon mån fritt uttrycka sig med strukturer som övats i den bundna talövningen. Redan i grundskolan är detta målet, i synnerhet som en del elever inte kommer att fortsätta sina studier i gymnasial skolf orm.

NÅGRA OLIKA TYPER AV STRUKTURÖVNINGAR

Repetition

Strukturövningarna kan bygga på en enkel repetition. Ända upp i årskurs 9 kan sådana övningar vara berättigade och ha sitt värde.

Exempel.

Stimulus: Quelle maison est la plus moderne?
Celle de droite ou celle de gauche?

Respons: Celle de gauche bien sûr!

Stimulus: Quelle fleur est la plus belle? Celle de droite ou celle de gauche?

Respons: Celle de gauche bien sûr!

Stimulus: Quelle serviette est la plus propre? Celle de droite ou celle de gauche?

Respons: Celle de droite bien sûr!

osv.

A

B

Substitution

En vanlig typ av strukturövningar är, att eleverna i en given fras byter ut ett element mot ett annat.

a. Ett element ersätts utan annan ändring av frasen.

Exempel.

Stimulus: Le professeur va à l'école?

Respons: Oui, il y va.

Le médecin va à l'hôpital?

L'ouvrier va à l'usine?

La secrétaire va au bureau?

La dactylo va au bureau?

osv.

b. I många fall får denna operation konsekvenser för andra former i frasen.

Exempel.

Stimulus: Le matin, M. Solange prend du café au lait. Et vos amis?

Respons: Eux? Le matin, ils prennent (aussi) du café au lait.

Stimulus: Et moi?

Respons: Vous? Le matin, vous prenez (aussi) du café au lait.

osv.

Transformation

Ibland kan elevsvaren innebära en mer eller mindre genomgripande omvandling av stimulus.

Exempel 1.

Stimulus: Il a de l'argent?

Respons: Oui, il a beaucoup d'argent.

Stimulus: Il vient ce soir?

Respons: Non, il ne vient pas.

Exempel 2.

Stimulus: Tu as vu quelqu'un?

Respons: Non, je n'ai vu personne.

Stimulus: Tu as entendu quelque chose?

Respons: Non, je n'ai rien entendu.

Exempel 3.

Stimulus: Il part?

Respons: Oui, il faut vraiment qu'il parte.

Exempel 4.

Stimulus: Il va à la gare?

Respons: Mais non! Il n'y va pas.

Exempel på bundna dialogövningar

Responsfrasen kan vara utformad som en fråga.

Exempel.

Stimulus: J'ai acheté un tableau ce matin.

Respons: Et comment est-il? Il est beau?

Läraren eller annan elev bekräftar: Oui, il est beau.

Stimulus: J'ai vu la nouvelle voiture des Durand.

Respons: Et comment est-elle? Elle est belle?

Läraren eller annan elev bekräftar: Oui, elle est belle.

Stimulus: J'ai rencontré le fiancé de Claudine.

Respons: Et comment est-il? Il est bien?

Läraren eller annan elev bekräftar: Oui, il est bien.
osv.

Nya strukturer tränas med känt ordförråd. Svårighetsgraden ökar successivt. Enkla övningar förbereder de mer komplicerade.

Observera den speciella form av strukturövningar som man kan kalla ordflödesövningar.

I dessa övningar tränas eleverna att snabbt anpassa sig efter innehållsligt varierande stimuli, och att utan tvekan uttala längre fraser eller yttra sig mera sammanhängande. Denna typ av övningar lämpar sig särskilt väl för årskurs 9 men kan sättas in även tidigare. I motsats till de strukturövningar, som används för ren inläring, bör dessa övningar som främst är avsedda att träna upp elevernas talhastighet helst bestå av kända strukturer och känt ordförråd. Eleverna stimuleras att i nya språksituationer snabbt aktivera ett språkstoff, som de redan behärskar.

Det är en fördel om stimulus i sådana övningar inte alltid formuleras som en fråga. Övningar av den här typen bör om möjligt rytmiskt imitera gången i ett naturligt samtal.

Eleverna får först höra några träningsexempel, så att de förstår hur övningen är uppbyggd.

Exempel 1.

Stimulus: Comme cette serviette est lourde!

Respons: Vraiment! Vous trouvez? Moi, je ne trouve pas. Je trouve qu'elle est plutôt légère.

Stimulus: Comme cette voiture est chère!

Respons: Vraiment! Vous trouvez? Moi, je ne trouve pas. Je trouve qu'elle est plutôt bon marché.

Stimulus: Comme cette couleur est gaie!

Respons: Vous trouvez? Moi, je ne trouve pas. Je trouve qu'elle est plutôt triste.

Stimulus: Comme ce livre est facile!

Respons: Vraiment! Vous trouvez? Moi, je ne trouve pas. Je trouve qu'il est plutôt difficile.

Stimulus: Comme ce film est amusant!

Respons: Vous trouvez? Moi, je ne trouve pas. Je trouve qu'il est plutôt ennuyeux.

Stimulus: Comme le café français est bon!

Respons: Vous trouvez? Moi, je ne trouve pas. Je trouve qu'il est plutôt mauvais.

Denna övning blir livfullare om man lyckas få eleverna att med sina röster och miner uttrycka tvivel, förvåning eller oppositionslust mot läraren, och om man samtidigt som man nämner subjektet i stimulus-satsen visar på konkreta föremål eller bilder.

Exempel 2.

Stimulus: Annie se lève toujours à l'heure mais Sophie est toujours en retard.

Respons: Bien sûr, Sophie est toujours en retard, parce qu'elle ne se lève jamais à l'heure.

Stimulus: Annie se lave toujours, mais Sophie est sale.

Respons: Bien sûr, Sophie est sale, parce qu'elle ne se lave jamais.

Stimulus: Annie range toujours sa chambre. Sophie cherche toujours ses affaires.

Respons: Bien sûr, Sophie cherche toujours ses affaires, parce qu'elle ne range jamais sa chambre.

Stimulus: Annie prend toujours l'autobus de huit heures. Sophie arrive toujours en retard à l'école.

Respons: Bien sûr, Sophie arrive toujours en retard à l'école, parce qu'elle ne prend jamais l'autobus de huit heures.

Stimulus: Annie se couche toujours avant dix heures. Sophie a sommeil le matin.

Respons: Bien sûr, Sophie a sommeil le matin, parce qu'elle ne se couche jamais avant dix heures.

Efter hand kan även vissa elever själva hitta på stimuli för sådana övningar.

Skriftlig övning

De skriftliga övningarna har ett dubbelt syfte. Främst skall de befästa och stödja den muntliga undervisningen. Varje moment i färdighetsövningen kan avslutas med någon form av skriftlig övning. I andra hand kommer skrivefärdigheten som ett mål för sig, dvs förmåga att så korrekt som möjligt skriva ner egna tankar. De helt bundna skrivövningarna efter muntlig övning avses således leda fram till en friare skriftlig språkbehandling. Härav förstås, att den fria skrivningen måste förberedas mycket noga.

Så här kan man förslagsvis tänka sig en utveckling som leder fram till friare skrivövningar:

- 1) De första skriftliga övningarna bör lämpligen vara *avskrivning* av en text.
- 2) *Strukturövningar* av olika slag befästs genom skriftliga övningar i övningsboken.
- 3) *Diktamensskrivning på känt stoff*, vilket kan vara övningar från övningsboken eller textavsnitt från textboken. Läraren bör i dessa strukturövningar göra smärre förändringar i textordvalet. Även om skrivningen är mycket kort, bör den hänga ihop innehållsmässigt. Den har till uppgift att lära eleverna känna igen strukturerna i nya sammanhang, träna deras förmåga till analogitänkande och exakt språklig produktion samt skärpa deras uppmärksamhet på språkets uppbyggnad.
- 4) *Bildbeskrivning* med stöd av ledfrågor.
- 5) *Transponeringsövningar*. Man kan t ex låta eleverna skriva om en text de läst till jag-form, ändra tempus eller förvandla direkt tal till indirekt tal.
- 6) *Reproduktion av avlyssnat stoff*. Eleverna får skriftligt återberätta en text, som de hört två eller flera gånger från ljudband eller som läraren läst upp. Övningen kan anknytas till innehållsfrågor, med stöd av bilder som illustrerar händelseförloppet. Elevernas arbete underlättas, om dessa frågor och bilder nära ansluter sig till dem som läraren använt som stimuli vid de muntliga strukturövningarna. Så småningom kan eleverna tränas att själva anteckna stödord under hörövningen.
- 7) *Korta sammanfattningar* av läst eller avlyssnat stoff. Uppgiften bör klart begränsas, t ex så att

elevernas uppgift är att i fyra, fem meningar skriva ner de väsentliga delarna av händelseförloppet

- 8) *Pastisch*. Sedan en text studerats intensivt — strukturer, ordförråd, m m — får eleverna beskriva en egen erfarenhet liknande den i texten, med användning av den studerade textens strukturer och ord. Läraren kan även ange vilka av dessa som bör komma med.
- 9) *Text med frågor och uppgifter*. Eleverna får besvara frågor och lösa uppgifter som hänför sig till en läst eller avlyssnad text.
- 10) *Dramatiseringsövningar*. En berättande text kan överföras till dialogform, eller på ett senare stadium, en dialog kan omskrivas till indirekt tal.
- 11) *Brev och uppsats* med stöd av detaljerade anvisningar, t ex en kort inledning, ledfrågor eller angivande av vad brevet eller uppsatsen kan innehålla.

Förberedelser inför den friare skrivningen kan påbörjas redan under vårterminen i årskurs 7 med mycket korta diktamensskrivningar och hörövningar, men skiss-skrivningen och brevskrivningen föreläggs inte eleverna förrän man kan vänta sig, att de kan uttrycka sig någorlunda korrekt.

Skrivövningarna integreras i undervisningen och bör endast i undantagsfall ta en hel lektion i anspråk.

De bundna övningarna är under hela högstadiet grunden för de friare skrivövningarna. De båda skrivningstyperna (bundna och friare) förekommer hela tiden parallellt.

Läraren bör lägga upp sitt arbete med de friare skrivövningarna på det sättet att han ägnar största delen av sin tid till att *förbereda* övningarna och alltså anslår en mindre del av tiden till korrigeringen. Eleverna gör naturligtvis färre fel ju noggrannare träningsgången är planerad. En diskret och snabb rättning kan rekommenderas också därför att man måste akta sig för att hämma elevernas vilja att uttrycka sig. Ibland kan man göra så, att man rättar det mesta med blyerts och endast tar fram rödpennan för att stryka under en viss typ av fel, t ex de mest elementära, eller fel på former som övats alldeles nyligen och som eleverna alltså borde ha aktuella.

Man kan också markera felen och be eleverna rätta själva (eventuellt i grupper, där eleverna hjälper

varandra). Läraren går omkring i klassen och assisterar.

Det kan vara mycket tidskrävande för läraren att rangordna elevernas prestationer sinsemellan, och det är heller inte nödvändigt att alltid göra det. Ibland kan det vara lämpligare att jämföra elevens resultat med hans tidigare prestationer och ge honom ett omdöme utifrån den jämförelsen. Om eleverna ofta får träna sig med halvfria skrivningar, lär de sig snart att uppfatta dessa skrivningar som övningar och inte som prov. Då väntar de sig heller inte att alltid få betyg på dem.

Däremot är det mycket värdefullt om läraren kan granska skrivningarna för att upptäcka typfel som begåtts av många elever, så att han kan rätta sig efter dem i sin fortsatta undervisning i klassen. Kanke var några av strukturerna dåligt befästa eller var anvisningarna och förberedelserna för skrivningen på annat sätt bristfälliga.

Textbehandling

En text kan behandlas intensivt eller extensivt. Dessa båda former för textbehandling bör hållas åtskilda i undervisningen. Bägge kan dock förekomma under samma lektion, och växling mellan dem betingas främst av textens karaktär.

Syftet med dessa textbehandlingsmetoder kan illustreras på följande sätt:

	Innehåll	Form
Intensivläsning	detaljförståelse	inövning fixering konsolidering
Extensivläsning	förståelse i stort	konsolidering

INTENSIV TEXTBEHANDLING

En intensiv textbehandling syftar till fullständig behärskning av stoffet och innebär därför ett så omsorgsfullt studium, att eleverna kommer att förstå innehållet i detalj, behärska uttalet och vara förtrogna med de i texten förekommande strukturerna. Den förutsätter normalt att läraren i detalj styr behandlingen av texten.

Text

Speciella krav måste ställas på form och innehåll i de texter, som läses intensivt. De bör vara så utformade, att de naturligt fogas in i en lärogång, där svårighetsgraden successivt ökar i fråga om förråd av ord, fraser och språkliga mönster. Innehållet bör vara av varierande slag och så långt som möjligt svara mot elevernas intressen och mognadsnivå. Texter som anknyter till vad som kan hända eleverna och lärarna själva är tacksamma utgångspunkter för den friare talövningen. Texterna bör inte ensidigt behandla en viss social miljö, utan skildra olika situationer i samhället. De bör heller inte i sin innehållsliga utformning vara så beskaffade att de bidrar till att konservera de traditionella könsrollerna.

Preparation

Från tal till skrift. Den nya texten penetreras först *mundligt*. Innan eleverna ser texten, får de höra de nya orden, fraserna och strukturerna genom att läraren med olika medel (se nedan) förklarar, läser före eller spelar upp en bandinspelning av texten. Eleverna lyssnar och säger efter upprepade gånger, i kör och individuellt, svarar på frågor på innehållet och har i stora drag förstått texten innan de får öppna böckerna. Bokens text binder då ihop elevernas kunskaper och bildar en helhet, som kanske presenterar ett stycke fransk verklighet och inte bara en samling exempel på grammatiska fällor. Den intensiva muntliga preparationen förebygger också uttalsfel.

Den *ordning* i vilken presentationen av ord respektive grammatik kan ske, är i stort sett följande: antingen tar man de grammatiska strukturerna först och därefter de nya orden eller också arbetar man sig igenom avsnitt för avsnitt och förklarar ord och strukturer allteftersom de kommer och behöver förklaras. Den väg man väljer beror på textmaterialets art. Om stycket innehåller strukturer av mycket speciellt slag, som man måste förklara först för att eleverna över huvud taget

skall kunna följa med i preparationen, faller det sig naturligt att välja den förstnämnda vägen.

Ett exempel kan vara en text som presenterar de förenade possessiva pronomina. Dessa bör lämpligen förklaras allra först, innan man tar itu med ord och textinnehåll. Läraren ställer exempelvis först en serie frågor av typen:

"Mon chandail est vert. De quelle couleur est votre chandail?"

"Mon sac est brun. De quelle couleur est votre sac?" etc.

Då läraren försäkrat sig om att alla eleverna kan svara på dessa frågor ställer han en serie frågor av typen:

"De quelle couleur est mon stylo?"

Det kan vara fördelaktigt om läraren nöjer sig med denna presentation första gången och resten av lektionen i stället sysslar med något annat.

Nästa gång ägnas först några minuter åt att repetera *mon* och *votre*, varefter man presenterar *ma*, *mes*, *vos*. När alla formerna på det sättet presenterats, tränats och repeterats, är eleverna mogna att bekanta sig med texten i sin helhet.

Om läraren på detta sätt noga förberett de grammatiska svårigheterna, blir presentationen av de nya orden och fraserna huvudsaken vid den egentliga textgenomgången. Man bör alltid sträva efter att öva dem i ett naturligt sammanhang. Det är lämpligt att dela in texten i mindre stycken, eftersom eleverna blir trötta av att alltför länge passivt lyssna till lärarens förklaringar.

Preparationen kan förslagsvis gå till på följande sätt:

- 1) *Läraren läser* en liten del av texten, i årskurs 7 kanske bara några rader, och eleverna har böckerna slutna.
- 2) *De nya fraserna och orden förklaras* bäst genom att läraren agerar händelseförloppet, visar bilder eller ritar på tavlan. Eleverna är tolerantere än man tror mot ett anspråkslöst agerande och valhant ritade streckgubbar, om bara läraren eller någon elev gör dem själv — i annat fall ställs genast högre krav på bildkvaliteten. För att skapa förståelse kan läraren också ge belysande exempel, synonymer, motsatsord eller definitioner på franska. I undantagsfall kan punktöversättning tillgripas. Denna punktöversättning är ett sätt att skapa föreståelse som man kan ta till när andra åtgärder visat sig otillräckliga. Den får inte svälla ut på bekostnad av franskan. Läraren kan översätta någon enstaka gång, men eleverna bör inte tränas i denna speciella fär-

dighet, utan bör i stället så mycket som möjligt få stifta bekantskap med franska språket direkt utan omvägar.

- 3) *Då eleverna förstått innehållet läser läraren före och klassen efter i kör* fortfarande med slutna böcker.
- 4) *Läraren ställer frågor på innehållet*. Dessa frågor bör vara formulerade så att svaren i möjligaste mån kan hämtas direkt ur det nyss förklarade textavsnittet.
- 5) *Så går man vidare till nästa lilla stycke*, och när hela texten preparerats på detta sätt, kan *klassen läsa i kör med slutna böcker efter bandspelaren*.
- 6) *Eleverna får öppna böckerna och läsa individuellt efter bandspelaren*. Om någon elev läser fel, får hela klassen läsa det rätta i kör.
- 7) *Då läraren försäkrat sig om att eleverna kan uttala texten*, får de slå ihop böckerna och *besvara frågor på innehållet*, gärna med stöd av de bilder och det agerande som använts vid presentationen.
- 8) *Eleverna öppnar böckerna igen och läser halvhögt igenom texten*, var och en i sin takt. På det sättet får de dels binda ihop texten, dels upptäcker de om de är osäkra på uttalet eller betydelsen av något ord, och kan få hjälp med det av läraren.

Ovanstående är ett *förslag* till preparation. Läraren bör variera genomgången och anpassa sig efter klassen, vilket tex innebär att man inte alltid behöver hålla på att vissa moment måste ske med slutna böcker.

I högre årskurser kan det vara lämpligt att bara förbereda en del av intensivläsningen noggrant. Vid mer komplicerade texter kan körläsningen med slutna böcker efter bandspelaren bli ett kritiskt moment, därför att eleverna inte förstår, och bör i så fall ersättas med körläsning efter läraren och med öppna böcker.

Viktigt är att eleverna efter genomgången inte tvekar om uttalet av något ord, att de förstått innehållet och att de fått tillfälle att själva använda de flesta uttrycken i texten.

Eftersom endast en mindre del av lektionen bör anslås till reaktivering är det desto betydelsefullare, att preparationen varit effektiv och noggrann.

Reaktivering

En följande lektion kan inledas med en reaktivering av den preparerade texten, men det är olämpligt

att börja en lektion med att "bombardera" eleverna med frågor. Läraren bör genom en mjuk start först "värma upp" eleverna, t ex genom att börja med en kortare avlyssning, en körläsning eller en övning, som han vet att klassen helt behärskar.

Förslag.

- 1) *Texten spelas upp på band för ren avlyssning, och/eller för köreftersägning.*
- 2) *Innehållsfrågor, ibland ställda av eleverna själva till läraren eller till kamraterna.*
- 3) *Behandling av i texten förekommande väsentliga strukturer och eventuellt också*
- 4) *skrivning på tavlan, som kan utföras så, att läraren frågar, en elev svarar, en annan repeterar och en tredje skriver. Utfrågningen kan även kombineras med att eleverna skriver i sina övningsböcker. Reaktiveringen kan avslutas med att någon eller några elever muntligt får*
- 5) *referera det behandlade stoffet.*

Det bör åter igen betonas, att endast en mindre del av lektionen får anslås till detta moment.

EXTENSIV LÄSNING OCH TEXTBEHANDLING

Under intensivläsningen är den lärarledda *formella* behandlingen av texten huvudsaken. Då eleverna läser en text extensivt arbetar de däremot självständigt och deras uppmärksamhet är främst riktad på textens innehåll. Denna form av läsning bör sättas in så snart eleverna kan läsa sammanhängande text. Det kan i stort sett vara *upplevelseläsning* eller *informationsläsning* (översiktsläsning eller lokaliseringsläsning).

Syftet med extensivläsningen är bl a att så småningom vänja eleverna vid att utan lärarens direkta ingripande på egen hand tillgodogöra sig en okänd text. De lär sig att uppfatta den röda tråden i innehållet utan att haka upp sig på eventuella okända former och ord, och de tränas i studieteknik.

Om eleverna dessutom får stifta bekantskap med ett alltmär autentiskt språkstoff, stimuleras deras intresse för landet liksom lusten att även efter avslutad skolgång uppsöka sådant material, för att på detta sätt underhålla de kunskaper de inhämtat i skolan.

Slutligen syftar extensivläsningen till att befästa och bredda elevernas formella kunskaper i språket samt ge dem en ökad inblick i det främmande lan-

dets förhållanden. För att konsolidera intensivt behandlade ord och strukturer bör dessa helst ingå i extensivmaterialet, vilket därför helst bör vara från början integrerat i det använda läromedelssystemet.

Texter som är väsentligt lättare än lärobokens roar och stimulerar eleverna. Med hjälp av dessa texter tränas de att läsa snabbt och avspänt och deras förtrogenhet med språkets grundläggande strukturer fördjupas.

Eleverna kan även ha nytta av att kunna söka reda på vissa bestämda uppgifter i mer komplicerade texter, vilkas innehåll de kanske inte kan penetrera i alla detaljer.

Läraren bör som nämnts parallellt med tillrättlagda anekdoter och berättelser låta eleverna stifta bekantskap med ett mer autentiskt språkstoff. Detta autentiska språkstoff kan till en början bestå av intresseväckande tidningsrubriker och ingresser, bildtexter, annonser och turistbroschyrer, för att så småningom utökas till att omfatta enkla eller av läraren förenklade tidningsartiklar.

Även om extensiv läsning kan bedrivas så att hela klassen samtidigt läser samma text, visar det sig ofta bäst — på grund av elevernas skilda intressen och förutsättningar — att individualisera den extensiva läsningen, så att eleverna läser skilda texter.

Lämpliga texter måste finnas i rikt urval och nära till hands, så att den extensiva läsningen lätt kan bedrivas och organiseras. Genom att representera olika intresseområden och olika svårighetsgrader kan ett lämpligt urval av texter i hög grad underlätta individualiseringen. Intrasserade elever bör vidare ha möjlighet att låna hem texter, främst för upplevelseläsning. Texten kan variera i omfång från korta texter med koncentrerat innehåll till utförligare, huvudsakligen berättande texter i bokform. Informativa saktexter, även av realiakaraktär, kan med fördel ingå i läsmaterialet. Texterna bör förses med ordlista, samt med mindre arbetsuppgifter som svarar mot det speciella syftet med läsningen. Eleverna bör också bli informerade om och få stifta bekantskap med franska dags- och veckotidningar, som är lämpade för deras ålder och intresseinriktning.

Uppföljningen av extensivläsningen kan utelämnas eller vara mycket summarisk. Meningen med denna studieform är i första hand att eleverna får lära sig att umgås med språket självständigt och avspänt. Många elever fordrar dock någon form av uppföljning för att känna sig motiverade inför uppgiften.

Som ovan sagts, kan extensivläsningen vara en god träning i studieteknik. Vid uppföljningen får läraren tillfälle att iaktta elevernas förmåga att självständigt lösa en längre uppgift och att vid behov ge studietekniska råd och övningar.

Här följer några *förslag till efterbehandling* av extensivläsningstext.

Innehållsfrågor. De mest lättträttade innehållsfrågorna är flervalfrågor eller ifyllnadsfrågor, där vissa för sammanhanget väsentliga nyckelord utelämnats.

Sakuppgifter. Eleven får söka reda på vissa sakuppgifter i en text. Dessa frågor kan vara detaljerade eller mer allmänna, t ex "Vad får du reda på om franskt samhällsliv i denna text?" Mer avancerade elever kan också föreläggas att själva utforma relevanta sakfrågor till en text.

Referat. Det kan ibland vara lämpligt att eleverna muntligt refererar en läst text.

Resumé. En extensivt läst text kan också ligga till grund för övning i att skriva en sammanfattning.

Välja rubrik. Eleven får sätta rubrik på hela den text han läst eller på varje stycke i texten, antingen genom att välja bland givna rubriker eller genom att ordna vissa givna rubriker så att de passar händelseförloppet i texten eller genom att själv föreslå rubrik.

Välja avslutning. Eleven får ange vilken av flera givna avslutningar som passar bäst till texten.

Välja illustration. Eleven får ange vilken av flera texter som passar bäst till en bestämd bild eller han får välja ut en av flera bilder, som bäst illustrerar en given text.

Para ihop. Vissa presenterade personer skall paras ihop med vissa yttranden, dialoger med miljöer, naturbeskrivningar med franska landskap.

Uppgifterna måste göras så lätta att de verkligen bara blir en kontroll på att eleverna läst igenom texten, och inte en kontroll av deras allmänbildning eller intelligens. I många fall kan uppgifterna utformas så att eleverna kan rätta sig själva med hjälp av facit. Ibland kan det räcka med att man tex ber eleverna bedöma eller poängsätta det de läst ("Vilken text tyckte du var bäst? Vilken av dem rekommenderar du till dina kamrater?").

Man kan också sätta i gång eleverna och stimulera dem till att läsa självständigt utan efterföljande

kontroll genom att gå igenom början till en text intensivt och låta dem själva ta reda på "hur det gick".

I synnerhet i fråga om upplevelseläsning behöver kontroll inte alltid sättas in.

Metodisk övning i extensivläsning måste ges eleverna, innan de ges extensivläsningsuppgifter, i synnerhet som dessa uppgifter så småningom även kan och bör ges som hemuppgifter. Eleverna måste från början övas att se de väsentliga detaljerna liksom att läsa stora delar av materialet med behållning utan att förstå alla enskilda ord och uttryck. Den modell för sådan övning som ges i läroplanssupplementet i engelska kan tillämpas även för franskan.

Preparation

1. Läraren presenterar texten och berättar först ett avsnitt, gärna med anknytning till bilder. Viktiga ord och fraser av betydelse för handlingen tas upp. Eventuellt kan eleverna själva få läsa avsnittet.
2. Läraren ställer ett par frågor och formulerar dessa så, att eleverna kan finna svaren i en eller ett par meningar i avsnittet, vilka ger den väsentliga informationen. Dessa meningar stryks under. Om textboken eller övningsboken inte har frågorna formulerade, bör läraren själv stencilera ut frågor och utdela till eleverna, eventuellt först efter genomgången.
3. Då hela texten genomgått på detta sätt, läser eleverna texten. Ljudband och bilder kan även användas.
4. Läraren ställer nu samma innehållsfrågor som getts till varje avsnitt men nu i ett sammanhang, och eleverna svarar med de meningar som strukits under.

Reaktivering (Redovisning)

1. Samma innehållsfrågor som under preparationen ställs nu. Eleverna har böckerna slutna och får självfallet svara fritt, om de kan.
2. Några elever ger ett muntligt sammandrag av texten.
3. Ett skriftligt sammandrag kan eventuellt göras av elever som har förutsättningar för detta. Som framgår av avsnittet om skriftlig övning kan skriftliga övningar integreras i alla moment av språkundervisningen för att befästa och stödja samtliga färdigheter, som det är undervisningens mål att skapa.

Så småningom ges allt mindre hjälp vid preparationen. Läraren låter t ex eleverna göra understrykningarna men ger dem inte frågorna i skrivet skick. Nästa steg kan vara att eleverna får frågorna på en stencil men får själva hitta svaren och stryka under dem i texten, vilket kan ske i grupp. Till slut ges varken frågor eller understrykningar utan arbetet överlämnas helt till eleverna. Exempel på hur denna metod kan tillämpas ges i läroplanssupplementet i engelska.

EXTENSIVA HÖROVNINGAR

Många av de förslag till uppgifter som givits för extensivläsningen, kan också användas vid extensiva hörövningar. Dessa hörövningar bör vara ett ofta återkommande moment i franskundervisningen. Eleverna måste läras att *höra* rätt för att kunna *tala* rätt. En riktig uppfattning av ljudbilden är dessutom en förutsättning för att kunna lära sig att snabbt och utan hinder *läsa* (även *tyst*). Det passiva inhämtandet av språkkunskaper är ett viktigt komplement till det aktiva. De extensiva hörövningarna måste till en början vara mycket korta för att inte elevernas uppmärksamhet skall slappna. De bör vara intalade av olika franska röster och bör så småningom återge även akustiskt realistiska situationer — vilket kan ske genom att rösterna blandas med trafikbuller eller slammer av olika slag.

Även avlyssning av franska sånger kan ses som ett led i denna träning att höra och förstå och är inte att betrakta endast som en form av avkoppling.

Det är värdefullt om läraren i sin planering i möjligaste mån kan planera vilka hörövningar, sånger och skolradioprogram, som kan passa in vid olika tidpunkter i undervisningen.

Lektionsdisponering

Det stoff som presenteras i undervisningen är av skiftande art och behandlas på olika sätt beroende på det syfte det skall tjäna. Varje metod som leder fram till att det för momentet uppställda målet nås, måste betraktas som ändamålsenlig. De exempel på stoffbehandling som här lämnas avser närmast arbetsgången vid behandling av text som läses intensivt. Uteslutningar och variationer kan betingas av stadiet, textens art och klassens nivå. Den före-

slagna arbetsgången kan i modifierad form även tillämpas på annat stoff än text och vidare kan en del av de synpunkter som läggs fram sägas äga generell giltighet inom grundskolans språkundervisning.

Idealiskt är att genomgången av lärostoffet blir så grundlig att elevernas hemarbete inskränks till ett minimum. Presentation, inövning och befästande är så väsentliga att huvuddelen av tiden ägnas åt dessa moment. Se allmän del s 70. Alla möjligheter till grupparbete och individualisering bör tillvaratas. Det är t ex lämpligt, att vissa elever så snart de tillägnat sig ett visst moment kopplas in på självständiga uppgifter. Läraren kan därmed ägna sig åt desto intensivare övning med övriga elever.

MODELLER FÖR TEXTBEHANDLING

I det följande presenteras två huvudtyper av behandling av ett givet lärostoff; de kallas ofta tvåstegs- respektive trestegsmetoden. Inom huvudtyperna presenteras ett antal varianter. För elevernas skull bör man ständigt sträva efter att finna nya variationer på samma tema. Vissa moment kan tillfälligt tillåtas dominera. Reaktiveringen bör ibland helt ersättas i sin normala form och i stället kan exempelvis eleverna få lyssna på ett band med en dramatisering av vid ett tidigare lektionstillfälle inövat stoff. Läraren kan exempelvis berätta mera om den miljö eller verksamhet som behandlats i en text, visa en film eller några diabilder. En sådan typ av behandling kan i årskurs 9 också tas till utgångspunkt för övning i studieteknik. Under berättelsen kan eleverna göra anteckningar, som tillsammans med texten kan bilda underlag för exempelvis en friare skriftlig övning.

Någon gång kan man använda en text som är så lätt att även preparationen upptar ett minimum av tid. Slutligen är extensivbehandling av text ett moment som så tidigt som möjligt bör uppmärksammas. Se avsnittet om extensiv läsning och textbehandling (s 17).

Modell 1

a. Preparation

Ett nytt stoff förbereds, varvid läraren presenterar nya sammanhang, ord, fraser och strukturer. Under detta moment bör eleverna fortlöpande engageras och aktiveras. När läraren förklarar nya ord och uttryck har han flera möjligheter att välja mellan. Han bör välja den väg som i varje särskilt

fall snabbast och säkrast leder till förståelse. Läraren bör endast undantagsvis använda översättning som förklaringsmetod. I stället för översättning kan han välja någon av följande vägar:

1. Visa föremål eller bilder.
2. Teckna.
3. Agera.
4. Använda ljudillustrationer.
5. Ge belysande exempel.
6. Ge synonymer.
7. Ge motsatsord.
8. Ge definitioner.

Man bör alltid sträva efter att öva in ordens och uttryckens betydelse i ett naturligt sammanhang. Eleverna får sedan höra den nya texten från bandspelaren eller direkt genom läraren.

En eller två viktiga i stoffet ingående strukturer behandlas exempelvis på följande sätt. Läraren frågar och svarar själv, frågar igen och elev svarar osv. En grundlig muntlig inövning kan befästas genom att eleverna antecknar några typexempel i sina skrivböcker.

Nästa moment kan utgöras av köreftersägning, lämpligen efter förebild av autentisk inspelning.

Läraren ställer frågor på innehållet; eleverna kan härvid tänkas ha böckerna öppna.

Genomgången avslutas med en sista uppspelning av texten.

b. Reaktivering

Först reaktiveras det vid förra lektionstillfället behandlade textavsnittet genom uppspelning eller uppläsning, behandling av där förekommande väsentliga strukturer, textutfrågning och skrivning på tavlan, utförd t ex på så sätt att läraren frågar, elev A svarar, elev B repeterar och elev C skriver. Utfrågning kan även kombineras med att eleverna skriver i sina övningsböcker. Reaktiveringen bör avslutas med att någon eller några elever muntligt får referera det behandlade stoffet.

Andra variationer kan, om de utnyttjas i lämplig utsträckning, verka stimulerande. Klassrollerna kan omkastas så att eleverna frågar ut läraren på texten; givetvis har då läraren sluten bok, eleverna öppna böcker. Eleverna kan också, förutsatt att de har frågor och svar på stencil, fråga ut varandra parvis alla på en gång. Läraren behöver då bara

som en avslutande kontroll ställa några få av de sålunda inövade frågorna.

Endast en mindre del av en lektion bör anslås till reaktiveringen.

Modell 2

a. Förberedande behandling

Avlyssning av nytt stoff.

Genomgång av nytt stoff.

Köreftersägning, eventuellt endast valda delar av texten.

Eventuell förberedande genomgång och övning av en eller ett par väsentliga strukturer.

Denna ordning, med avlyssning först, kan komma i fråga om texten är sådan, att den utan vidare förstås till innehållet.

b. Egentlig behandling

Avlyssning av stoffet, eventuellt i kombination med köreftersägning.

Detaljutfrågning av textinnehållet gärna med slutna bok, men med bilder eller annat konkretiserande material som hjälp för eleverna.

Utfrågning med inriktning på nya ord, fraser och strukturer.

De nya orden övas i kända satsmönster, de nya fraserna och strukturerna tillsammans med känt ordförråd.

Kommentarer till realia.

c. Efterbehandling

Utfrågning av innehållet med slutna böcker.

Skrivning av delar av texten på tavlan i direkt anslutning till utfrågningen, varvid eleverna skriver de muntligt avgivna svaren. Särskild uppmärksamhet ägnas härvid i stoffet förekommande väsentliga strukturer.

Systematiska övningar av väsentliga strukturer först muntligt, sedan skriftligt, i förekommande fall på basis av inspelningar.

Sammanhängande referat av texten utfört av en eller flera elever.

Friare talövning med utgångspunkt i stoffet.

Allmän kurs

ALLMÄNNA SYNPUNKTER

Undervisningen i allmän och särskild kurs skall i princip ske efter samma riktlinjer. Läraren måste emellertid beakta, att eleverna i allmän kurs kan ha mycket varierande förutsättningar för språkstudier. Undervisningen bör därför göras så omväxlande som möjligt med korta moment som avlöser varandra. Väsentligt är att läraren i allmän kurs mer än annars söker ta sig tid att hjälpa den enskilde eleven, att han uppmuntrar och berömmar även vid mycket små framsteg. Åtskilliga elever kan uppnå tämligen god språkfärdighet, medan andra endast kan tillägna sig begränsade kunskaper. Alla möjligheter till individualisering bör därför uppmärksammas.

Individualiseringen bör inte enbart ta sig uttryck i att eleverna sysslar med olika svåra uppgifter inom samma moment.

Läraren kan låta vissa av huvudmomenten få större utrymme på bekostnad av andra, om det på grund av elevens förutsättningar för språket kan anses motiverat. Man kan t ex så fort de nödvändigaste grundelementen i fråga om ord och strukturer inhämtats, bedriva extensiv läsning av lätta, för stadiet avpassade och tillrättalagda bredvidläsningstexter i större utsträckning i allmän kurs än i särskild kurs, i synnerhet om läraren märker att detta intresserar eleverna. I stället kan vissa skriftliga övningar inskränkas till ett minimum. Förutom att extensiv läsning, som framhållits på annan plats, befäster och konsoliderar det stoff som behandlats intensivt, ligger dess värde bl a däri att den ger eleverna upplevelsen av att få någonting förmedlat till sig på franska. Arbetet med andra moment kan därigenom upplevas som mera motiverat. En annan vinst med extensiv läsning är, att elever i allmän kurs ofta kan tillägna sig relativt goda passiva kunskaper vad gäller ord och mönster, även om de inte aktivt kan utnyttja dessa kunskaper.

Elevernas behov av omväxling får inte medföra, att man gör avkall på kravet, att den muntliga undervisningen skall dominera. Därför bör även många av de sk stimulerande inslagen innehålla muntliga moment. De kan t ex utgöras av lekar, sång och musik eller av läraren upplästa följetonger och korta anekdoter. Ett stimulerande moment som sång eller lek bör förekomma under varje lektion för att aktivera eleverna även fysiskt och få dem mera avspända. I samma syfte kan man ock-

så använda aktiverande självständiga uppgifter, individuella och för grupp, såsom dramatisering av anekdoter och korta berättelser eller författande av små enkla pjäser för uppspelning i klassen. Även kortare film- eller stillbildsvisningar bör ingå som naturliga stimulerande inslag. I vissa avdelningar kan utväxling av i klassrummet producerade bandinspelningar med klasser i utländska skolor vara ett nyttigt och stimulerande inslag.

En åskådlig undervisning med hjälp av konkret material bör eftersträvas. Även de enklaste ord och förlopp bör konkretiseras just för att ge eleverna stimulans. Klassrumsmiljön erbjuder en mångfald möjligheter att aktivt demonstrera inte bara föremål utan även rörelser — t ex öppna, stänga, gå, stå, sitta, skriva, tappa, ta upp m m. Se avsnitten om mimiskt agerande och aktivt spel (s 34, 36).

Dramatisering är över huvud taget en form av konkretion som särskilt i allmän kurs kan vara mycket framgångsrik och som bör utnyttjas så ofta som möjligt. Olika vardagssituationer kan dramatiseras och med lärarens hjälp kan eleverna dramatisera vissa enkla texter och sedan uppföra dem.

Att sysselsätta eleverna med arbeten där de får klippa, klistra, rita och måla, t ex en karta e d, kan också vara motiverat, särskilt om elevarbetena sedan kommer till användning i undervisningen. Naturligtvis bör läraren under elevernas arbete i möjligaste mån leda det på franska.

SYNPUNKTER PÅ HUVUDMOMENTEN

Också i allmän kurs utgör *övningar i att uppfatta och förstå autentiskt franskt tal* ett väsentligt och synnerligen användbart inslag. De bör förekomma ofta och varieras till form och innehåll. Utomordentligt värdefulla är här mycket korta texter, gärna i dialogform, på kanske endast två till tre minuter, inspelade på band. Efterbehandlingen erbjuder goda möjligheter till individualisering. Så t ex kan någon elev få ge ett referat, andra kan söka dramatisera vad de hört, vissa elever kan formulera svar på frågor rörande innehållet och andra åter endast illustrera eller på svenska återberätta det. De lättare skolradioprogrammen är mycket användbara för dessa övningar.

Det är angeläget att *talövningarna* anpassas efter elevernas skiftande förutsättningar, och att man i den bundna talövningen använder mycket enkla stimuli. Se avsnittet om strukturövningar (s 10). Oavsett det direkta syftet med en talövning, t ex övning av en viss struktur, så är varje talövning en

uttalsövning. Dock bör uttalsvården inte drivas så långt att elevernas lust att tala språket hämmas. Det väsentliga är att kunna göra sig förstådd.

Vid inövningen av språkliga mönster eftersträvas givetvis språkkriktighet. Valet av mönster begränsas till sådana företeelser som är nödvändiga för förståelsen av det aktuella språkstoffet. Vid behandlingen bör läraren alltid utgå från ett givet mönster i texten. Abstrakta resonemang måste undvikas. Övningar av denna typ kan göras mycket intensiva, men de får inte göras långa. Även om eleverna misslyckas med att producera riktiga svar, bör övningen avbrytas efter kanske fem minuter och återupptas vid ett senare tillfälle — eventuellt med enklare stimulus eller helt annorlunda utgångspunkt.

Vid *behandling av läst text* skall strävan vara att få eleverna att aktivt använda språkstoffet. Detta mål kan nås genom att man, t ex via en bunden utfrågning av texten inför en friare talövning, där man genom mycket enkla frågor förmår eleverna att ge svar, som är formulerade på annat sätt än i texten men med bibehållande av textens ord. Likaså kan enkla översiktsfrågor stimulera eleven till att aktivt använda språkstoffet. Även de i avsnittet om friare talövningar (s 8) nämnda små berättelserna om egna erfarenheter med ordval och konstruktioner från behandlad text bör i enkel form mycket väl kunna genomföras.

Särskild omsorg måste iakttas vid valet av textstoff. På texterna måste ställas minst lika stora krav som på texter för särskild kurs. Den allmänna kursens texter får således inte vara texter, där ord och konstruktioner av litet svårare karaktär tagits bort så att språket urvattnats. I stället bör eleverna erbjudas texter med visserligen ett enkelt språk men ändå ett fylligt och berättande innehåll, som svarar mot deras intressen och mognadsnivå. En tänkbar möjlighet är att samma texter används i allmän och särskild kurs under förutsättning att *behandlingen* av texterna ingående differentieras, t ex genom att mycket av det som i den särskilda kursen inövas aktivt endast inövas passivt i den allmänna.

I årskurs 9 kan man pröva (det torde ibland vara lämpligt) att låta eleverna läsa en något längre text, där endast ett mycket kort avsnitt eller vissa punkter behandlas intensivt, medan resten av texten över huvud taget ej efterbehandlas av läraren utan läses av eleverna endast för nöjes skull, för att de skall få reda på "hur det går" etc. Vid textutfrågning skall läraren i huvudsak utforma frågorna så, att eleverna kan hämta svaren direkt ur texten.

Därvid kan eleverna antingen ha slutna eller öppna böcker. Läraren bör utnyttja denna möjlighet till individualisering. Extensiv läsning bör, som ovan nämnts, sättas in så snart elevernas språkliga förutsättningar gör det möjligt. Den kan i stor utsträckning bedrivas på lektionstid.

Någon gång kan det vara befogat att låta eleverna på svenska sammanfatta innehållet i läst eller uppspelad text.

Uttalsvård i form av högläsning bör ske genom köreftersägning. Även individuell eftersägning bör förekomma. Individuell högläsning bör inte förekomma av andra än mycket duktiga elever. Enskilt inför läraren kan någon gång enskild högläsning få förekomma av elever med uttalsvårigheter.

Skrivövningarna skall främst befästa det muntligt inövade. De former som kan ifrågakomma är avskrivning av text, besvarande av muntligt eller skriftligt ställda frågor, strukturövningar av varierande slag samt uppgifter till bildserier med ledfrågor. Programmerade övningar och andra övningar med facit kan med fördel användas. Någon övning i brevskrivning under lärarens ledning bör också förekomma. Skriftliga prov som fordrar egenproduktion av eleverna bör inte förekomma annat än i undantagsfall och då på de högre stadierna.

Orienteringen om de franskspråkiga länderna, deras samhällsförhållanden och vardagsliv har i den allmänna kursen en synnerligen stimulerande effekt. Denna framställning bör därför göras relativt fyllig och konkret illustrerad, vilket är nödvändigt om läraren ger orienteringen på franska.

Läromedel

Läromedel fattas i det följande i vid bemärkelse och omfattar det material och den apparatur språkläraren kan behöva för att effektivt kunna bedriva sin undervisning. Varje fransklärare bör disponera över ett allsidigt sammansatt kursmaterial, anpassat efter undervisningsävdeleningens förutsättningar och behov.

I ett sådant kursmaterial kan ingå:

böcker;

tryckt övningsmaterial, dels anknutet till böckerna dels fristående samt helst av självinstruerande och självkontrollerande slag;

bredvidläsningstexter av varierande omfattning, innehåll och svårighetsgrad, helst försedda med uppgifter för kontroll av förståelsen;

diagnostiska prov;

skolradio- och skolTV-häften, speciella språktidningar för skolbruk;

ljudband, ljudbildband, videoband, grammofonskivor, fotografier, teckningar, bildkort, diabilder, filmslingor, filmer;

flanellografmaterial;

stordia;

kartor;

föremål och modeller.

Vissa av de i kursmaterialet föreslagna komponenterna kräver tillgång till teknisk apparatur av följande slag:

bandspelare;

videobandspelare;

TV- och radioapparat;

skivspelare;

episkop;

diaskop (småbildsprojektor);

kassettpprojektor;

filmprojektor;

bläddertavla;

flanellograf;

arbetsprojektor.

Vidare bör referenslitteratur, text- och tvåspråkiga ordböcker, enkel realialitteratur samt tidningar och tidskrifter, finnas lätt tillgängliga. Moderna reproduktionsmedel för bl a elstencilering och fotokopiering skall finnas tillgängliga för att ge läraren möjlighet att tillföra undervisningen bl a aktuellt, intresseväckande stoff.

KOMMENTARER

Läraren bör planera sitt arbete så, att vid varje undervisningstillfälle de tillgängliga läromedlen utnyttas på effektivaste sätt. Detta innebär, att de skall sättas in i rätt ögonblick och användas i den utsträckning, som är motiverat av den nytta de gör.

Det tekniska läromedel som kommer i första rummet är bandspelaren. Se även avsnittet om bandspelaren som lärarens språkassistent (s 38). Bandspelaren kan med fördel användas i nära nog samtliga i lektionsarbetet förekommande studiemoment liksom i elevens självständiga arbete. Ban-

dat material kan utgöra underlag för bl a uttalsträning, eventuellt med pauserade band, hör- och talövningar, hörförståelseövningar samt för vissa skriftliga övningar, tex reproduktioner och korta resuméer. Vidare kan med bandspelarens hjälp realistudiet konkretiseras, tex genom inspelade skolradioprogram.

Genom att förse *en grupp elever* med mikrofonhörlurar, som är kopplade till bandspelaren, sker en systematisk individualisering i förhållande till den övriga klassen inom den muntliga sektorn.

Om man utrustar *samtliga elever* med mikrofonhörlurar, skapar man en bättre inlärningsmiljö än den som det vanliga klassrummet normalt erbjuder. Den enskilde eleven får hela tiden lyssna till korrekta språkliga förebilder och hör sina egna svar som han kan jämföra med mönstret. Han störs således inte av eventuella fel som kamraterna gör. Denna sk AA-anläggning lämpar sig väl för olika drillmoment. Den medger dock inga egentliga möjligheter till individualisering, eftersom eleverna följer samma program i samma takt.

Det läromedel, som ger de bästa möjligheterna till individualisering på det muntliga planet, är inlärningsstudien av AAK-typ. Eleverna har där möjlighet att arbeta i egen takt med material av lämplig svårighetsgrad. Genom kommunikationssystemet kan läraren sätta sig i direkt förbindelse med varje elev utan att störa de övriga.

Bland de visuella hjälpmedlen intar krittavlan fortfarande en framträdande plats. Det bör dock beaktas, att hjälpmedel som bladdertavla, flanellograf och arbetsprojektor ger läraren en möjlighet att före lektionen iordningställa mycket av det material, som han tidigare var tvungen att presentera genom att skriva eller rita på tavlan. Användandet av nämnda läromedel kan i många fall innebära ett rationellare utnyttjande av lektionstiden.

Stillbildsprojektorer som diaskop och episkop spelar en betydelsefull roll som läromedel i språkundervisningen. Samtidig stimuligivning av ljud och bild åstadkommer man effektivt med hjälp av bandspelare och stillbildsprojektor, vanligen ett diaskop. Med tanke på den vikt man tillmäter kombinationen ljud—bild i modern språkmetodik är det angeläget, att inte bara bandspelare och arbetsprojektor utan också stillbildsprojektor finns att tillgå i varje rum, där språkundervisning bedrivs.

Den rörliga bilden anses vara ett starkt verkande visuellt läromedel. Möjligheten att med hjälp av kassettpjektor visa filmer av några minuters längd torde uppmärksammas. Videobandspelaren innebär

ökade möjligheter att utnyttja den rörliga bilden i språkundervisningen.

I en individualiserande undervisning fyller olika former av programmerade läromedel en viktig funktion. Dessa läromedel är självinstruerande och stoffet presenteras i väl avvägda steg. Eleverna arbetar i egen takt och får omedelbar bekräftelse, om avgivna svar är korrekta eller felaktiga. Det är väsentligt, att läraren planerar sin undervisning så, att insättandet av eventuella programmerade läromedel sker vid lämplig tidpunkt och i lämplig omfattning. Vissa moment inom undervisningen torde inte alls kunna inövas med denna typ av material, och många elever, speciellt kanske i de lägre klasserna, klarar heller inte av denna arbetsform, på grund av de speciella krav den ställer på dem.

Eleverna bör även få tillfälle att själva producera läromedel. (Se s 34.) För att läraren skall kunna individualisera sin undervisning är det även nödvändigt att eleverna får lära sig att handha mycket av den tekniska apparatur, som används i skolan. Detta gäller särskilt bandspelaren, arbetsprojektor och småbildsprojektor.

Inspelat material

Varje möjlighet att utnyttja inspelat material av olika slag bör tillvaratas. Därvid bör läraren i förväg förvissa sig om att stoffet är tillräckligt intresseväckande och av lämplig svårighetsgrad. Han bör samtidigt bedöma i vilken utsträckning det erfordras förarbete och efterarbete och därefter planera dessa moment.

Det fristående materialet kan tjäna olika syften. Det kan tex utgöras av

1. Fras- och strukturövningar.
2. Extensiva avlyssningsövningar.
3. Roande och avkopplande program.
4. Rena avlyssningsövningar.

Fras- och strukturövningarna bör inplaceras så i undervisningen, att de kan användas till befästande av inövat stoff. Därvid bör stoffet aktualiseras i förarbetet. I efterarbetet fortsätts och utvidgas övningarna om möjligt i inlärningsstudio.

Även självinstruerande strukturövningsprogram kan förekomma.

De extensiva avlyssningsövningarna avser att ge eleverna möjlighet att träna förmågan att oförberett förstå åtminstone huvudinnehållet i det bjudna stoffet. Om ordförrådet i övningen är rätt valt, bör förarbetet alltså begränsas till ett minimum. I efterarbetet kontrolleras förståelsen på olika sätt, t ex genom utfrågning och referat. Därvid utnyttjas förekommande bildmaterial. Programmen kan ofta följas av diskussion, fri skrivning eller dramatisering.

De avkopplande programmen, t ex sång- och musikprogram, kan även avlyssnas utan kommentarer.

Bilden i franskundervisningen

Bilden är ovärderlig i undervisningen för att renodla och förklara en situation och för att ge särskilt de bundna övningarna — textutfrågningen och strukturövningarna — en konkret anknytning.

Det är lättare att återkomma till en övning utan att eleverna reagerar negativt, om man varierar presentationen — olika bilder visade på olika sätt; man presenterar kanske en övning med en streckgubbe på tavlan eller använder arbetsprojektor, flanellograf eller diapositiv vid repetitionen.

Övningar med bilder på svarta tavlan och/eller i arbetsprojektor

Exempel 1.

Följande övning är ett exempel på hur bilden kan ge konkret anknytning och renodla en situation vid en strukturövning. Övningen avser att befästa bruket av *l'imparfait* och *le passé composé*.

Det kan vara lämpligt att allra först upplysa eleverna om hur träningen kommer att gå till.

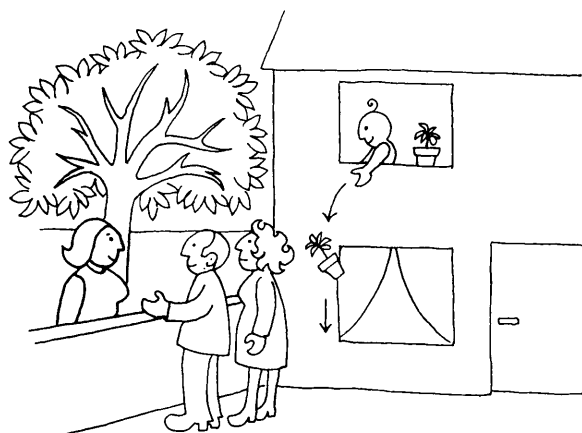
Om något ord skulle vara okänt för eleverna, förklarar läraren det, innan övningen börjar.

- 1) Läraren visar en bild i taget (streckgubbar på svarta tavlan eller i arbetsprojektor). Först ställer han frågan som hör till bilden och besvarar den själv. Så får klassen i kör repetera svaret två gånger, och läraren går över till nästa bild, som prepareras på samma sätt.
- 2) När alla bilderna på det sättet presenterats, visar läraren dem igen och ställer frågorna, som eleverna nu får besvara individuellt.

- 3) Läraren delar ut en stencil med alla bilderna till samtliga elever. Dessutom får de en stencil med frågorna och svaren. Eleverna får träna två och två med utgångspunkt i bilderna; de får turas om att ställa frågor till varandra. De uppmanas att inte direkt läsa innantill, utan endast ha stencilen som stöd när de är osäkra. Läraren går omkring i klassen för att lyssna och hjälpa till.
- 4) Körläsning av frågorna och svaren. Eleverna följer med i texten.
- 5) Läraren samlar in texterna och delar sedan ut stencilen, där bara frågorna är utskrivna. Eleverna fyller i svaren skriftligen.



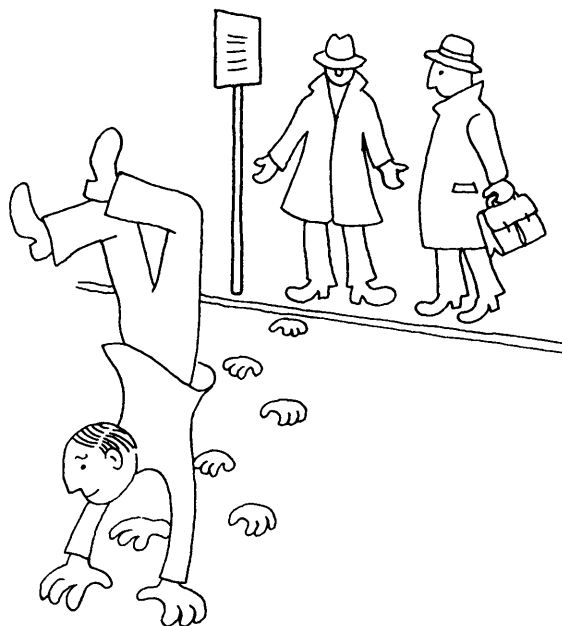
- I. *Qu'est-ce que vous faisiez?*
Je préparais le dîner.
Qu'est-ce qui est arrivé?
Le téléphone a sonné.



- II. *Qu'est-ce que vous faisiez?*
Nous bavardions avec la voisine.
Qu'est-ce qui est arrivé?
Notre fils a jeté un pot de fleurs par la fenêtre.



- III. *Qu'est-ce que vous faisiez?*
Je montrais des robes.
Qu'est-ce qui est arrivé?
Un voleur a volé la caisse.



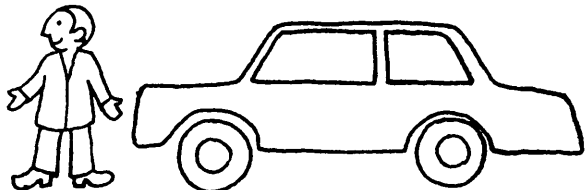
- IV. *Qu'est-ce que vous faisiez?*
Nous attendions l'autobus.
Qu'est-ce qui est arrivé?
Un acrobate a traversé la rue.

Exempei 2.

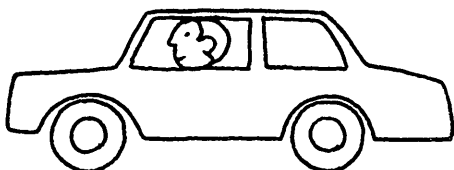
Följande exempel belyser hur man kan utnyttja tekniken med transparanger och överlägg för arbetsprojektor.

Övningen avser att befästa redan kända och tränade former, som eleverna lätt blandar ihop (främst *ils ont* och *ils sont*).

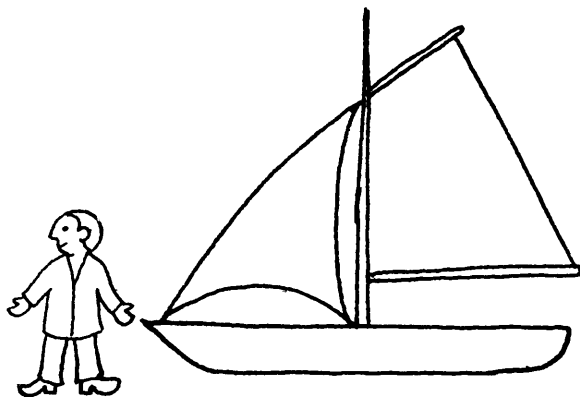
Man kan tillämpa samma modell för presentationen som beskrivits ovan, eller förenkla och nöja sig med bildvisning och köreftersägning.



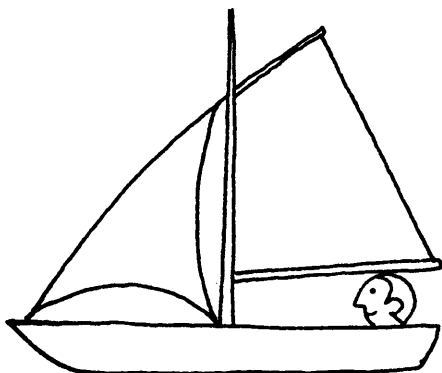
I. Il a une voiture.



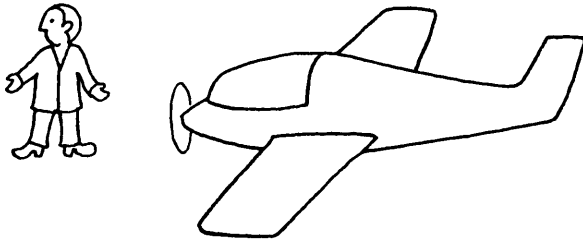
II. Il est dans la voiture.



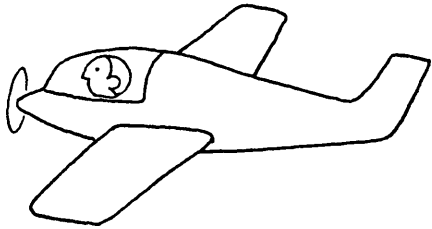
III. Il a un bateau.



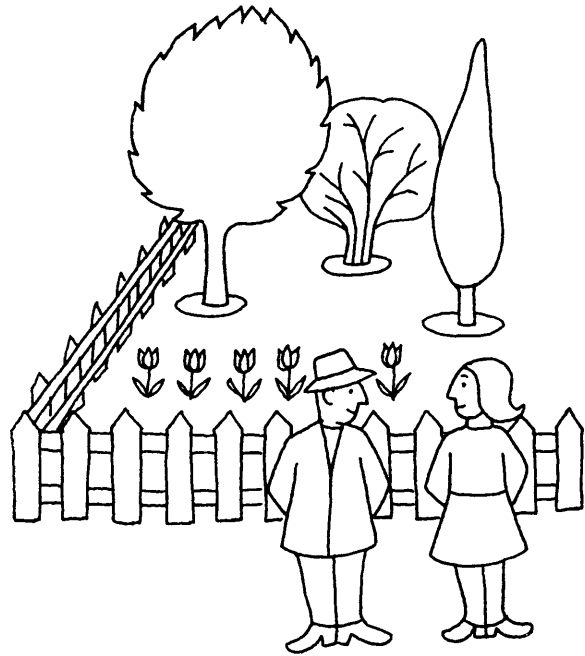
IV. Il est dans le bateau.



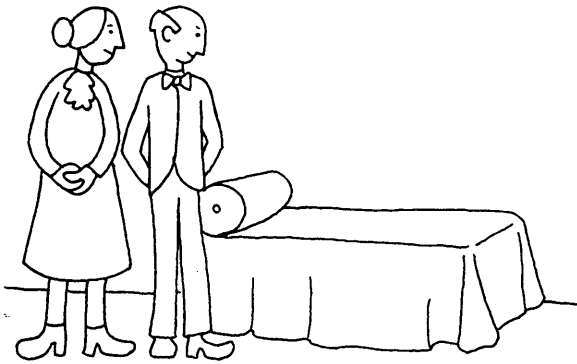
V. Il a un avion.



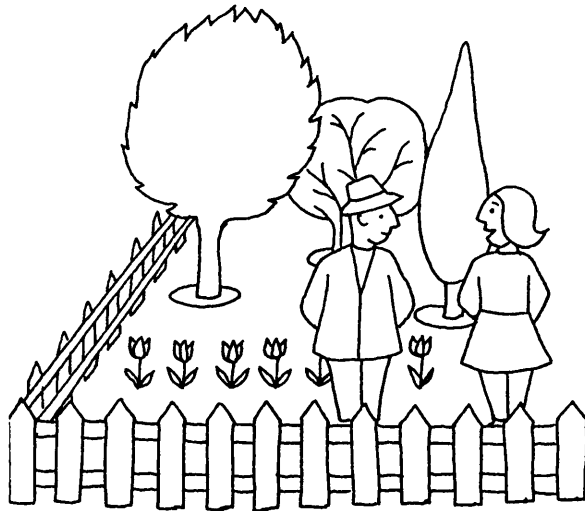
VI. Il est dans l'avion.



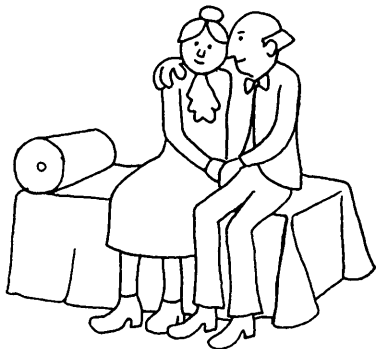
IX. Ils ont un jardin.



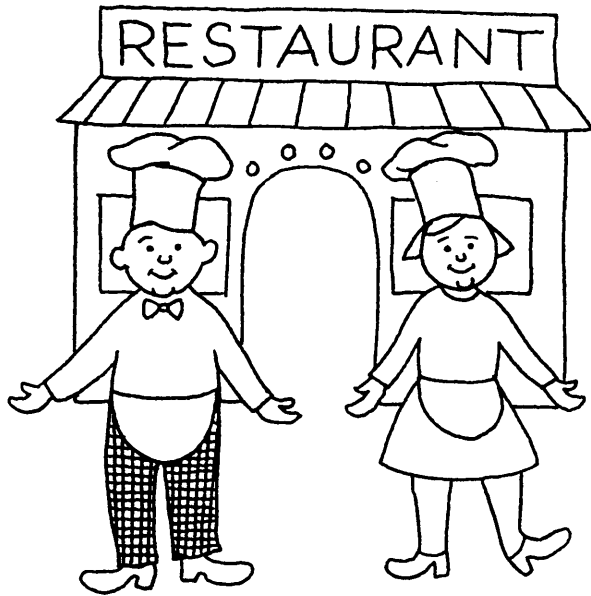
VII. Ils ont un divan.



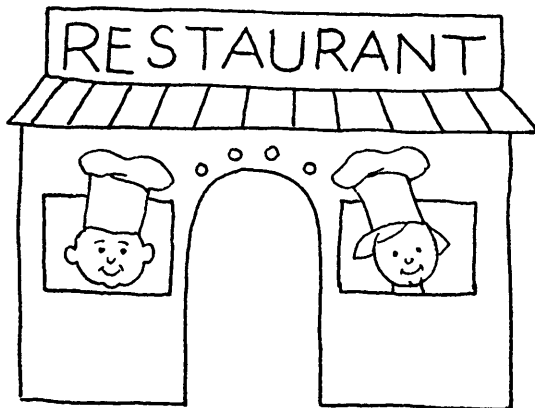
X. Ils sont dans le jardin.



VIII. Ils sont assis sur le divan.

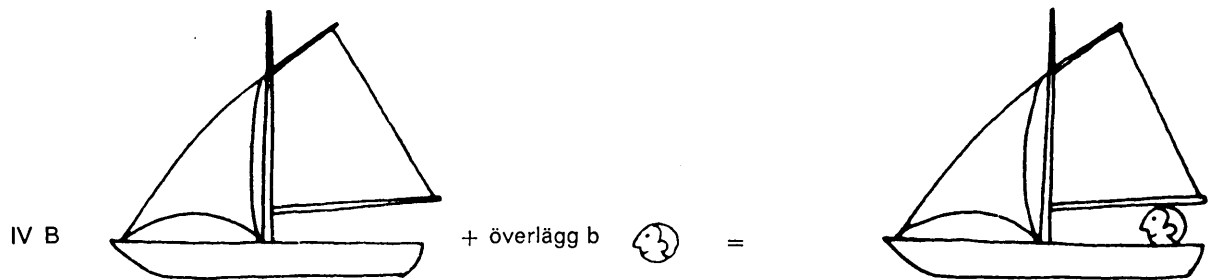
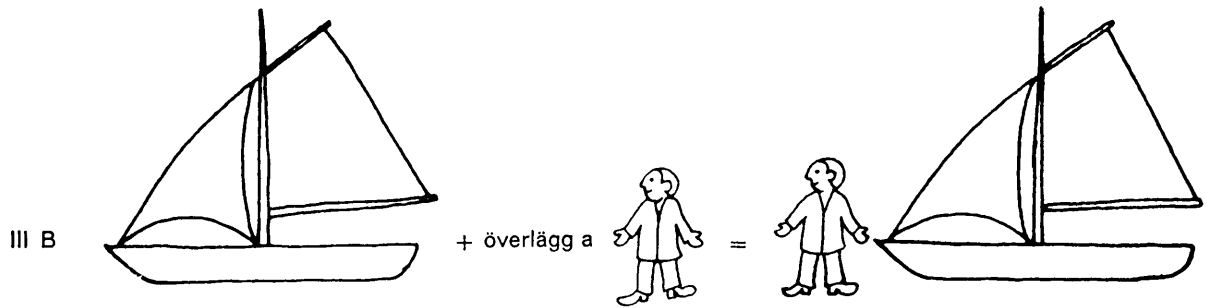
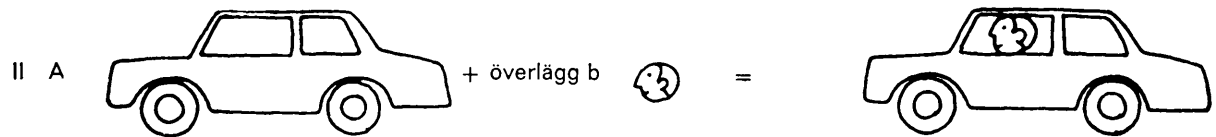
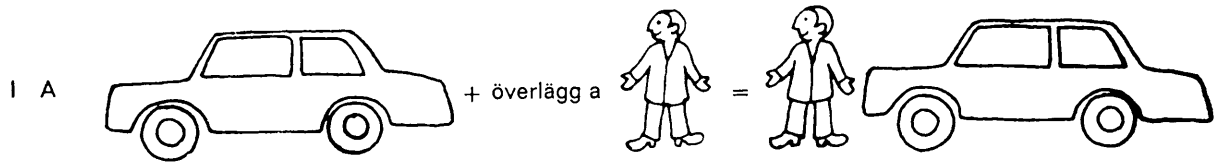


XI. Ils ont un restaurant.



XII. Ils sont dans le restaurant.

A series of horizontal dotted lines for handwriting practice, consisting of 20 lines.



OSV

Flanellograf

Följande serie är ett exempel på hur man kan använda en sorts bildskrift som stöd för elevernas minne, när man tex vill låta dem återberätta muntligt eller skriftligt, eller då man vill förklara en text som läses intensivt. En sådan analys av en text i korta bildavsnitt är särskilt väl lämpad för flanellografen, men kan naturligtvis också presenteras i arbetsprojektor eller möjligen på svarta tavlan.

Text till bilderna:

I. C'est le matin.

II. Il pleut. Il fait mauvais.

III. Jean-Paul prend du café.

IV. Dans la cuisine.

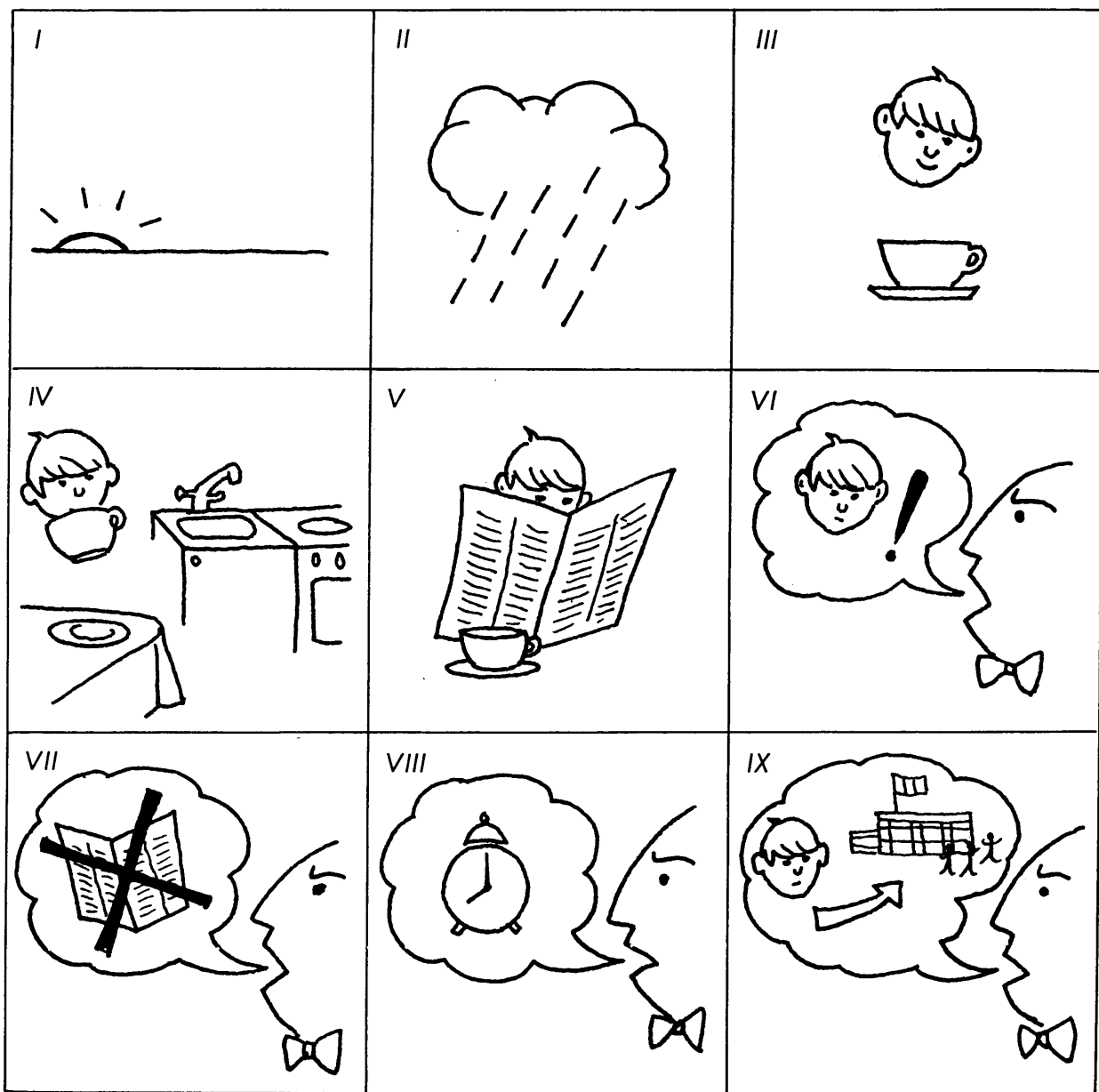
V. Il lit le journal.

VI. "Jean-Paul!" dit papa.

VII. "Ne lis pas le journal!"

VIII. "Il est huit heures".

IX. Il faut aller à l'école!"



Bildserien är en ren överföring av texten och fungerar inte självständigt.

Om läraren önskar material som är skraddarsytt för hans egen undervisning kan han samarbeta med teckningsundervisningen och "beställa" lämpligt material av eleverna, så att de, i den mån det passar teckningslärarens planering, kan tillverka bilder själva med dennes hjälp.

Diapositiv

Diapositiven kan användas bl a för bildbeskrivningar och dramatisering.

Bildbeskrivningar med utgångspunkt i ett diapositiv kan ha sitt värde, särskilt när det gäller realiaundervisningen, men de får inte överskattas. De blir lätt stereotypa och urartar till en serie *qu'est-ce c'est*-övningar, om man inte lyckas hitta uttrycksfulla bilder, där något händer.

Diapositiv som t ex skildrar två eller flera personer med tydligt markerade roller, som är inbegripna i ett samtal, lämpar sig för dramatiseringar, t ex två barn som grälar om en leksak, en poliskonstapel och en herre som parkerat fel, en växande kö utanför en telefonkiosk, en person bjuder en annan kaffe på sängen etc.

Läraren väljer t ex ut tre elever och säger kanske: "Vous êtes la dame au manteau vert. Vous voyez: votre fille vient de donner un coup de pied au petit garçon roux. *Qu'est-ce que vous dites à votre fille?* — *Et vous Kristina, c'est vous la fille. Qu'est-ce que vous répondez?* — *Et vous Göran, c'est vous le garçon. Que dites-vous?*"

Det är lämpligt att bara visa en eller två sådana bilder och i stället låta flera olika elevgrupper träna samma dialog. Om man börjar med två duktiga elever, blir det lättare för de andra att göra likadant. — I mindre avancerade klasser kan läraren själv spela en av rollerna.

Exempel på olika sätt att levandegöra färdighetsträningen

Mimiskt agerande

För att leda in eleverna på aktiv produktion av ett visst mönster kan det många gånger vara till stor hjälp om man låter eleverna till att börja

med agera på lärarens instruktioner utan att de själva behöver yttra sig. Endast genom vad de gör visar de att de förstår vad som sägs.

Exempel 1.

När klassen i årskurs 7 någorlunda behärskar meningar av typen "*qu'est-ce que c'est?*" — "*C'est un livre*" samt "*Où est le livre?*" — "*Le livre est sur la table*" och förutom *sur* kan några andra vanliga prepositioner, kan man gå till väga på följande sätt:

Läraren: *Mettez la clé sur le cahier* ("mettez" översätts eller demonstreras).

Elev utför handlingen och säger vad han gör.

Läraren: *Mettez la montre sous le livre.*

Elev utför handlingen och säger vad han gör.

etc . . . med nya elever, som kallas fram till katedern.

Sedan får eleverna instruera läraren som nu agerar och samtidigt säger vad han gör:

Je mets la cravate sur la chaise, eller: Je mets le mouchoir dans la tasse.

Nästa steg kan då bli att eleverna uppmanar en kamrat att placera några föremål, samtidigt som han säger vad han gör, liksom läraren gjorde tidigare. En elev kan också få till uppgift att efter eget val placera föremål och låta de övriga tala om vad som sker genom att använda "*tu mets*", som skrivs på tavlan. Övningen går denna gång inte ut på att öva "*mettre*" i sin helhet, utan endast de former av verbet förklaras som behövs för övningens genomförande. Men en övning av detta slag kan naturligtvis utmärkt väl användas för att öva alla former av just detta verb, om man vill göra det en kommande lektion. Övningar av denna typ torde kunna användas i många olika sammanhang.

Exempel 2.

Uppgiften är att öva verb på -er:

1. Läraren demonstrerar först verben med ljudillustration eller agerande samtidigt som han säger:
a. je tousse b. je siffle c. je téléphone d. je salue.
2. Sedan uppmanar läraren eleverna att göra efter när han agerar och säger:
a. Toussez! b. Sifflez! c. Téléphonnez! d. Saluez!
3. Läraren skriver formerna på tavlan.
4. Läraren uppmanar enskilda elever att agera.

5. Enskilda elever uppmanar läraren att agera.
6. Sedan utför läraren en handling, t ex visslar, och frågar:
Qu'est-ce que je fais?
Eleven svarar: Vous sifflez.
etc . . .
7. En elev väljer en handling. Läraren frågar:
Qu'est-ce qu'il fait?
Eleven svarar t ex: Il téléphone.
etc . . .
8. Läraren och en elev gör samma sak. Läraren frågar:
Qu'est-ce que nous faisons?
Eleven säger: Nous saluons.
etc . . .

Exempel 3.

Ibland lämpar det sig att göra en övning som ett slags gissningslek. Då skriver läraren först upp olika fraser på tavlan, *utan att demonstrera*. Det gäller t ex att öva *faire* i olika personer. Läraren skriver på tavlan:

Vous faites la cuisine.

- „ „ le ménage.
- „ „ la vaisselle.
- „ „ le lit.
- „ „ la queue.
- „ „ du ski.

Därefter följer körläsning tills alla kan uttala fraserna. Läraren försöker sedan agera fram en handling och uppmanar eleverna att gissa vad som sker och välja en av fraserna på tavlan. Elev efter elev gissar, tills det blir rätt. Läraren låtsas t ex ta ett ägg och knäcka och steka det i en stekpanna och frågar:

Qu'est-ce que je fais?

Eleven svarar t ex: Vous faites du ski.

Läraren: Non, ce n'est pas ça.

Eleven: Vous faites la cuisine.

Läraren: Oui, c'est ça.

Denna mening stryks under på tavlan för att markera att den är avklarad, och samma procedur upprepas med ny mening.

Några förslag på hur man enkelt får fram de olika situationerna följer här:

Vous faites le ménage: Man låtsas dammsuga och putsa fönster.

Vous faites la vaisselle: Man låtsas skruva på en vattenkran, ta en tallrik och diska den och ställa den i ett diskställ.

Vous faites la queue: Man ställer sig upp och tittar framåt liksom för att se efter hur många som är före samt tar då och då ett steg framåt.

Vous faites le lit: Man låtsas breda ut ett lakan över en säng (katedern) och går sedan runt och "stoppa in".

Vous faites du ski: Man låtsas staka sig fram och hasar på fötterna.

Eleverna övertar så småningom agerandet, och man får då fram:
tu fais, il fait, elle fait, ils font, etc.

Man kan också tänka sig en liknande övning med verb på -ir. Följande fraser skrivs på tavlan: *Vous choisissez le bic, vous remplissez la boîte, vous applaudissez, vous réfléchissez, vous finissez l'exercice.*

Samma tillvägagångssätt som vid övningen med *faire*, dvs först körläsning, varefter läraren agerar och eleverna föreslår en fras från tavlan.

Förslag till agerande:

Vous choisissez: Läraren lägger en blyertspenna och en kulspetspenna på katedern och tar efter en viss tvekan kulspetspennan.

Vous remplissez la boîte: Läraren tömmer ut en låda suddgummin e d på katedern samt lägger dem tillbaka i lådan.

Vous réfléchissez: Läraren sätter handen under hakan och låtsas tänka intensivt.

Vous finissez l'exercice: Läraren skriver FIN på tavlan och slår ut med händerna.

Övningar av den typ, som ovan skisserats, kan alla överflyttas till *passé composé* och lärarens fråga blir då *qu'est-ce que j'ai fait? qu'est-ce qu'elle a fait etc.*

"Aktivt spel"

Förutsättning: Eleverna känner till böjningen och betydelsen av *donner*. De känner inte till dativformerna *me, te, lui, nous, vous, leur* vare sig till utseende eller placering i satsen.

Målsättning: Få eleverna att *snabbt* producera meningar av typ, som följer nedan. Efter en tid utan förebild på tavlan och med personerna blandade: *Il lui donne, nous leur donnons etc.*

Övningstid: 7 à 10 minuter vid varje lektionstillfälle.

Läraren avser att i tur och ordning öva följande fraser:

1. Vous lui donnez le crayon.
2. Vous me donnez le crayon.
3. Je vous donne le crayon.
4. Vous leur donnez les crayons.
5. Vous nous donnez les crayons.
6. Je te donne le crayon/les crayons.

Som rekvisita en låda pennor och naturligtvis svarta tavlan. Om en lärare så finner lämpligt eller om en klass är ovan vid övningar av den här typen, är det tillrådligt att inte öva samtliga fraser vid ett lektionstillfälle utan dela upp materialet på flera lektioner.

Utförande

Fras 1. Läraren ger en penna till Per och säger:
Je donne le crayon à Per.

Läraren säger till Per: *Donnez le crayon à Sven!*
När detta sker, säger läraren: *Vous lui donnez le crayon.*

Läraren upprepar och säger till klassen: *Répétez!*
Alla: *Vous lui donnez le crayon.*

Läraren skriver frasen på tavlan.

Han ger sedan en penna till Eva och frågar:

Qu'est-ce que je fais? (Om ingen svarar, pekar läraren på tavlan.)

Henry: *Vous lui donnez le crayon.*

Läraren: *Très bien. Répétez!*

Alla: *Vous lui donnez le crayon.*

Läraren: *Et qu'est-ce que je fais maintenant?* (Ger Nils en penna.)

Torben: *Vous lui donnez le crayon.*

Läraren : Et qu'est-ce que je fais maintenant? (Ger Magnus en penna.)

Anna : Vous lui donnez le crayon.

Fras 2. Som en övergång till fras 2 säger läraren till Eva : Donnez le crayon s'il vous plaît! (När Eva lämnar pennan säger läraren och pekar på sig själv.)

Läraren : Vous me donnez le crayon.

Läraren till Nils : Donnez le crayon, s'il vous plaît!

Läraren : Vous me donnez le crayon.

Läraren till Magnus : Samma som ovan.

Läraren skriver på tavlan : *Vous me donnez le crayon.*

Läraren : Vous me donnez le crayon. Répétez!

Alla : Vous me donnez le crayon.

Läraren till Lena : Qu'est-ce que je fais? (Ger Lena en penna.)

Lena : Vous me donnez le crayon.

Läraren ger därefter en penna till Helen, Barbro, Henry och Gunilla och ställer vid varje "utdelning" frågan : Qu'est-ce que je fais? som av eleverna besvaras som av Lena.

Fras 3. Läraren delar ut pennor till Ann-Cathrine, Erica, Eva, Nils, Christine och säger till var och en personligen : Je vous donne le crayon, och anger tydligt att "vous" representerar dem själva.

Därefter skrivs på tavlan : *Je vous donne le crayon.*

Läraren : Je vous donne le crayon. Répétez!

Alla : Je vous donne le crayon.

Läraren till A-C : Donnez, s'il vous plaît!

Läraren : Qu'est-ce que vous faites?

A-C : Je vous donne le crayon.

Läraren till Erica : Donnez, s'il vous plaît!

Läraren : Qu'est-ce que vous faites?

Erica : Je vous donne le crayon.

etc tills pennorna är återlämnade till läraren.

I ovanstående avsnitt kan läraren variera genom att fråga andra elever och få svaret :

Il vous donne le crayon.

Elle vous donne le crayon.

Fras 4. Läraren ber en elev att dela upp pennorna på Per och Sven. Vid utförandet säger läraren : *Vous leur donnez les crayons.* Répétez!

Alla : Vous leur donnez les crayons.

Läraren skriver frasen. Han ger pennorna till Barbro och Elisabeth och frågar Jeanette:

Qu'est-ce que je fais?

Jeanette: Vous leur donnez les crayons.

Läraren fortsätter med nästa bänkpär och upprepar frågan: Qu'est-ce que je fais? till tre à fyra bänkpär.

Fras 5. Likartat beteende som ovan för att få fram frasen *Vous nous donnez les crayons*, som sägs före, upprepas och skrivs på tavlan och övas bänkpär för bänkpär.

Fras 6. Samma förfaringsätt. Vid inövningen kan man göra på följande sätt:

Läraren uppmanar eleverna i sista raden att lämna pennan till framförvarande och att samtidigt tala om vad han eller hon gör.

Instruktion: Magnus, donne le crayon à Kerstin et dis ce que tu fais. Peka, om nödvändigt, på tavlan! Allteftersom pennorna lämnas fram säger alltså eleverna utan lärarens inblandning: Je te donne les crayons.

Som avslutning, när alla pennorna finns hos eleverna i första bänkraden, kan man be eleverna flytta pennorna i sidled och säga vad de gör. Till sist säger läraren till den elev som har pennorna: Donne-moi les crayons, s'il vous plaît!

När läraren får pennorna, säger han:

Qu'est-ce que vous faites, mademoiselle (monsieur)?

Eleven: Je vous donne les crayons, monsieur.

Om man tex förutsätter, att klassen övats strukturellt och ytterst bundet i att bilda futurum med *aller*, så kan det vara lämpligt att anknyta till vad eleverna själva skall göra, tex över lördagen och söndagen. För att ge dem tillfälle att uttrycka något med verkligheten överensstämmande låter läraren eleverna muntligt eller skriftligt på svenska tala om vad de skall göra, så att han får reda på vilket ord-förråd som behövs. Dessa fraser får eleverna senare på stencil på franska, där de kan välja ut sitt svar, efter det att läraren förklarar stencilens innehåll. När eleverna senare frigjort sig från det skrivna underlaget, kan konversationen vid tex en fre-dagslektion bli av följande slag:

Läraren: Qu'est-ce que vous allez faire demain, Caroline?

Caroline: Je vais voir une amie à Skövde.

Läraren: Et vous, Peter, qu'est-ce que vous allez faire?

Peter: Je vais faire du cheval et peut-être aussi aller à la piscine.

Läraren: Et vous, Nils?

Nils: Je vais faire du bateau.

Läraren: Seul?

Nils: Non, avec mon père.
etc.

Efter veckoslutet kan läraren åter anknyta till verkligheten, och då blir konversationen i *passé composé*. Övningar av detta slag kan också utgöra underlag för friare skrivning med eller utan stödord.

Exempel på friare talövning med anknytning till elevernas vardagsliv och fantasi

För att eleverna skall kunna berätta om sig själva, vad de skall göra, vad de har gjort, vad de tycker osv, bör läraren förse dem med ett batteri av fraser, som de kan välja bland vid det speciella konversationstillfället.

Bandspelaren som lärarens språkassistent

Bandspelaren kan på ett enkelt sätt användas för inläring av vissa grammatiska företeelser; en typ av bunden konversation åstadkoms med bandspelarrösten, om påståenden, befallningar och frågor spelas in. Idealet är att inspelningarna görs av en eller flera språkassistenter, men om detta är svårt att förverkliga, kan undervisande lärares eller kollegas röst vara till fyllest.

a. Vissa possessiva pronomen kan övas på följande sätt:

På bandet spelas in övningar med så långt som möjligt känt ordförråd.

Bandet: Je ne trouve pas mon vélomoteur.

„ Je ne trouve pas mon disque.

„ Je ne trouve pas mon crayon.

„ Je ne trouve pas mon mouchoir.

„ Je ne trouve pas mon manteau.

Efter varje mening momentanstoppas bandet och läraren ställer frågan:

Läraren: Qu'est-ce qu'il(elle) dit?

Eleven: Il dit qu'il ne trouve pas son vélomoteur.

etc.

Lärares fråga kan också och bör ibland i första hand vara:

Qu'est-ce qu'il ne trouve pas? Sedan fortsätter bandet med feminina substantiv, ma clé, ma cravate etc och pluralis, mes journaux etc.

Bandet kan också spelas in med en röst: Nous ne trouvons pas notre journal, clé etc, och elevens svar blir då:

Il dit qu'ils ne trouvent pas leur journal (Eller: Qu'est-ce que ces personnes ne trouvent pas?)

Därefter samma sak i pluralis nos journaux osv.

Man täcker genom denna modell inte alla former utan kompletterande övningar i gängse lärobokssystem får ge en helhetsbild av possessiva pronominas funktion.

Avsnitten i bandet bör spridas över flera lektioner i korta pass, innan slutlig sammanfattning görs.

b. Läraren spelar in ett antal imperativer på bandet och via dessa övas infinitiver med "de" samt personliga pronomen i dativ.

Bandet: Coupez le pain!

„ Achetez le journal!

„ Allez acheter le journal!

„ Attendez une minute!

Efter uppspelning av en mening frågar läraren: Qu'est-ce qu'il te dit de faire, Mikael?

Mikael: Il me dit de couper le pain.

För att leda fram eleverna till rätt svar bör utgångsfrasen skrivas på tavlan. "Il lui dit de" fås genom att läraren frågar Mikael vad bandet säger åt Marianne att göra.

c. För att öva verb i olika personer kan på bandet spelas in frågor av olika slag.

Bandet: Vous avez une voiture?

Läraren: Qu'est-ce qu'il te demande Erik?

Erik: Il demande si j'ai une voiture.

Bandet: Vous avez une maison?

Läraren: Qu'est-ce qu'il demande à Kerstin, Peter?

Peter: Il demande si elle a une maison.

Bandet: Vous êtes dans le jardin?

Läraren: Qu'est-ce qu'il te demande, Gunnar?

Gunnar: Il demande si je suis dans le jardin.

Alla dessa övningar måste vara planmässiga, och det är av stor betydelse, att många elever får tillfälle att svara på samma sätt innan växling till ny person sker. När läraren kan "blanda" personerna i sitt frågande och få rätt svar har målet för övningen uppnåtts.

Som en sammanfattning betonas att ju konkretare och personligare undervisningen bedrivs, desto fastare och mer associerbara blir resultaten.

Hör- och talövning

HÖROVNING

Förutom den ständiga hörövning som det är för eleverna att lyssna till läraren som talar tyska bör eleverna i stor utsträckning även stifta bekantskap med andra röster. Läraren bör sålunda ofta använda inspelningar av olika typer med autentiska tysktalande röster. Inspelat material bör i allmänhet sammankopplas med talövningar av olika typer, såväl bundna som friare, där stoffet behandlas. Dock bör ibland även rena avlyssningsövningar förekomma, dvs sådana där stoffet inte efterbehandlas. Det är till fördel om bandade avlyssningsövningar av olika slag kan så inordnas i läromedelssystemet att endast en mycket kort preparation — om någon alls — behövs.

Eftersom eleverna mycket ofta möter språket utanför klassrummet är det av väsentligt värde att läraren ger råd och anvisningar för hur eleverna bäst skall tillgodogöra sig detta stoff. Han kan orientera dem om kommande filmer, radio- och televisionsprogram, och han kan göra dem uppmärksamma på detaljer i fråga om uttal och ordförråd i det språkliga stoff de på detta sätt möter och som kan räknas som en avancerad form av hörövning.

TALÖVNING

Talövningens uppgift skall vara att uppöva elevens färdighet att spontant uttrycka föreställningar och tankar. För att åstadkomma detta måste eleven först någorlunda korrekt kunna uttrycka sig i bunden talövning. Den bundna talövningen är sålunda endast ett medel att nå fram till en friare talövning, där det väsentligaste är att eleven kan lämna en helt förståelig om än inte formellt oklanderlig information på det främmande språket. Undervisningen får dock inte planeras så, att bunden talövning blir den enda formen av talövning under

de första åren och friare talövning den enda formen under de senare åren i skolan, utan de två formerna måste ständigt samordnas så att friare talövningar sätts in, så snart det för eleverna är möjligt att relativt fritt uttrycka sig med ord och strukturer, som inövats i den bundna talövningen.

Bunden talövning

Den bundna talövningen innebär bl a att läraren i förväg måste ha det väntade korrekta svaret — vilket endast kan vara ett — klart för sig.

Den vanligaste utgångspunkten för bundna talövningar torde vara de olika slag av lästa eller avlyssnade texter som intensivbehandlas i undervisningen. (Se s 58.) Ett annat väsentligt hjälpmedel vid bunden talövning är bildmaterial av olika typer. Med hjälp av en bild kan olika situationer renodlas så, att ovidkommande detaljer utrensas och elevernas uppmärksamhet inriktas helt på det i situationen, som läraren avser att öva.

För att få eleverna att svara rätt är det ofta nödvändigt, att frågans formulering är sådan att eleverna får stor hjälp, till en början lämpligen på så sätt att hela svaret finns formulerat i frågan. Läraren måste dock alltid beakta, att formuleringen är idiomatiskt korrekt. Nedan ges några typexempel på olika slag av frågor.

Utgångsmaterial är satserna *Peter hat ein Buch. Es ist sein Buch.*

1. Hela svaret ges i frågan.
Läraren: Ist es sein Buch?
Elev: Ja, es ist sein Buch.
2. I frågan finns alternativ att välja mellan.
Läraren: Ist es dein Buch oder sein Buch?
Elev: Es ist sein Buch.
3. I frågan ges endast det felaktiga alternativet.
Läraren: Ist es dein Buch?
Elev: Nein, es ist sein Buch.
4. Frågan inleds av ett frågeord.
Läraren: Wessen Buch ist es?
Elev: Es ist sein Buch.

Det är nödvändigt, att läraren tillgodoser individualiseringskravet genom att söka formulera frågorna alltefter den enskilde elevens förutsättningar. Om eleven tvekar, innebär detta vanligen, att läraren valt ett alltför svårt frågealternativ, och frågan måste då omformuleras.

Friare talövning

Den bundna talövningen har till uppgift att hos eleverna öva in strukturer, ord och fraser. I den friare talövningen skall det på detta sätt inlärd stoffet användas av eleven, utan att läraren genom sitt sätt att fråga alltför hårt styr svaren vad gäller strukturer, ord och fraser.

Att låta eleverna berätta om egna erfarenheter efter förebild av tidigare behandlad text torde vara en lämplig form av talövning, där tidigare inlärt stoff befästs. Om klassen läst om ett biobesök, berättar alltså någon eller några elever om ett biobesök som de själva gjort och använder då ord och fraser från den behandlade texten i sin framställning. Det är därför önskvärt, att det bland de läromedel som används finns material, som kan bilda bakgrund till denna typ av övningar. (Se s 73.) En bild som eleverna får beskriva är också ett lämpligt hjälpmedel i den friare talövningen. Framför allt torde bildmaterial till lästa texter vara en mycket stor hjälp vid såväl bunden som friare talövning.

En annan form av friare talövning torde vara den där läraren utgår från en text, som läses eller avlyssnas extensivt, och ger översiktsfrågor och låter eleverna på så sätt referera texten.

Till friare talövningar kan också räknas dramatiseringsövningar av olika slag. Eleverna kan omarbeta en vanlig berättande text eller också använda ett textavsnitt som redan är dramatiserat.

Över huvud taget har den friare samtalsövningen ett naturligt samband med olika vardagssituationer i och utanför klassrummet. En enspråkig undervisning leder naturligt till att de olika situationer som uppstår kommenteras på tyska, och samtalspråket i klassrummet blir tyska.

EXEMPEL PÅ OLIKA SLAG AV HÖR- OCH TALÖVNINGAR, ÅRSKURS 8—9

Der Theaterbesuch

(utgångstext för övningarna A till G)

Dieter und Marianne interessieren sich sehr für das Theater. Vorige Woche besuchten sie eine Aufführung von Brechts Dreigroschenoper, die im Berliner Ensemble gespielt wurde. Dieter und Marianne trafen sich kurz vor 18 Uhr vor dem Theater. Sie holten zuerst ihre Karten ab. Danach gingen sie ein bisschen spazieren und sahen sich die Schaufenster an. Sie hatten ja noch Zeit. Das Theater fing um 19 Uhr an. Dieter und Marianne gaben ihre

Mäntel an der Garderobe ab. Sie kauften ein Programm, und als es klingelte, suchten sie ihre Plätze auf. Im Zuschauerraum wurde es dunkel, und der Vorhang ging auf. Sie hörten den bekannten Mackie-Messer Song. Nach der Vorstellung gingen sie in ein Restaurant in der Nähe des Theaters. Das Stück hatte einen grossen Eindruck auf sie gemacht. Bei einer Flasche Wein unterhielten sie sich lange darüber.

A. Förslag till detaljutfråging av texten „Der Theaterbesuch“

Svaren på frågorna 2, 7, 9, 11 och 14 kan eleverna inte ta direkt ur texten.

1. Wofür interessieren sich Marianne und Dieter?
2. Wohin gehen sie also oft?
3. Was für eine Aufführung sahen sie vorige Woche?
4. Wo wurde die Dreigroschenoper gespielt?
5. Wo trafen sich Marianne und Dieter?
6. Wann trafen sie sich?
7. Warum trafen sie sich so früh?
8. Wann fing das Theater an?
9. Wieviel Zeit hatten sie also noch?
10. Wie verbrachten sie diese Zeit?
11. Warum gingen sie also noch ein bisschen spazieren?
12. Um 19 Uhr waren Marianne und Dieter im Theater. Was taten sie, bevor sie ihre Plätze aufsuchten?
13. Wann suchten sie ihre Plätze auf?
14. Wie fing das Stück an?
15. Wohin gingen Marianne und Dieter nach der Vorstellung?
16. War es weit zum Restaurant?
17. Was machten sie im Restaurant?
18. Warum unterhielten sie sich lange über das Stück?

B. Förslag till kort sammanfattning av texten „Der Theaterbesuch“ med hjälp av frågor eller stödord

Förslag 1.

Welche Aufführung besuchten Marianne und Dieter?

Wo fand diese Aufführung statt?

Wie fanden Marianne und Dieter das Stück?

Wohin gingen sie nach der Vorstellung?

Was machten sie da?

Förslag 2.

die Aufführung;

die Dreigroschenoper;

das Berliner Ensemble;

interessant finden;

ins Restaurant gehen;

sich über etwas unterhalten.

C. Förslag till dialogövningar på texten „Der Theaterbesuch“

Förslag 1.

Eleverna lär in fraserna i följande dialog och framför sedan en egen dialog efter det givna mönstret.

Dieter ruft Marianne an.

Marianne: Hier Marianne Berger.

Dieter: Hallo, Marianne! Ich bin's, Dieter. Gehst du heute abend mit ins Theater?

Marianne: Heute abend? Was gibt's denn?

Dieter: Die Dreigroschenoper. Soll gut sein.

Marianne: Oh, ja! Gern! Wann fängt es denn an?

Dieter: Um 7. Ich besorge die Karten.

Marianne: Gut! Wann treffen wir uns?

Dieter: Um 6 vor dem Theater.

Marianne: Na gut, dann bis 6.

Dieter: Tschüs, Marianne. Bis heute abend!

Förslag 2.

Eleverna läser följande text, gör om den i dialogform och framför den sedan muntligt.

Dieter ruft Marianne an. Er fragt sie, ob sie Lust hat, mit ihm ins Theater zu gehen. Marianne geht gern mit. Sie will aber wissen, was es gibt, und wann die Vorstellung anfängt. Dieter möchte die Dreigroschenoper sehen, und er will auch die Karten besorgen. Marianne fragt, wann und wo sie sich treffen wollen.

Läraren kan hjälpa eleverna genom att ge början och slutet av dialogen.

Marianne: Hier Marianne Berger.

Dieter: Hallo, Marianne. Ich bin's, Dieter.

Marianne: Na gut, dann bis 6.

Dieter: Tschüs, Marianne, bis heute abend.

D. Förslag till intervjuövningar på texten „Der Theaterbesuch“

Förslag 1.

Eva und Marianne treffen sich am Sonntag. Eva fragt Marianne, was sie am Samstag gemacht hat, und Marianne erzählt ihr das. Unten stehen Mariannes Antworten. Was fragt Eva?

Eva: ?

Marianne: Ich war im Theater.

E: ?

M: Mit Dieter.

E: ?

M: Die Dreigroschenoper.

E: ?

M: Im Berliner Ensemble.

E: ?

M: Das Stück hat uns sehr gut gefallen.

E: ?

M: Nein, wir sind nicht nach Hause gegangen.

E: ?

M: Wir sind in ein Restaurant gegangen.

E: ?

M: Erst um eins.

Förslag 2

Marianne trifft am folgenden Tag eine Freundin. Die Freundin fragt, was Marianne am Samstag gemacht hat. Marianne erzählt, dass sie im Theater war. Die Freundin will alles über den Theaterbesuch wissen: mit wem Marianne im Theater war, in welchem Theater sie war u.s.w. Du bist jetzt die Freundin. Stelle Marianne so viel Fragen, wie du kannst.

E. Förslag till bildbeskrivningar på texten „Der Theaterbesuch“

Bild 1

Förslag 1.

Wo treffen sich Marianne und Dieter?

Wie heisst das Theater?

Welches Stück wollen sie sehen?

Von wem ist das Stück?

Wann fängt die Vorstellung an?

Wann treffen sie sich?



Bild 2

Wo geben Marianne und Dieter ihre Mäntel ab?

Was tut die Garderobenfrau?

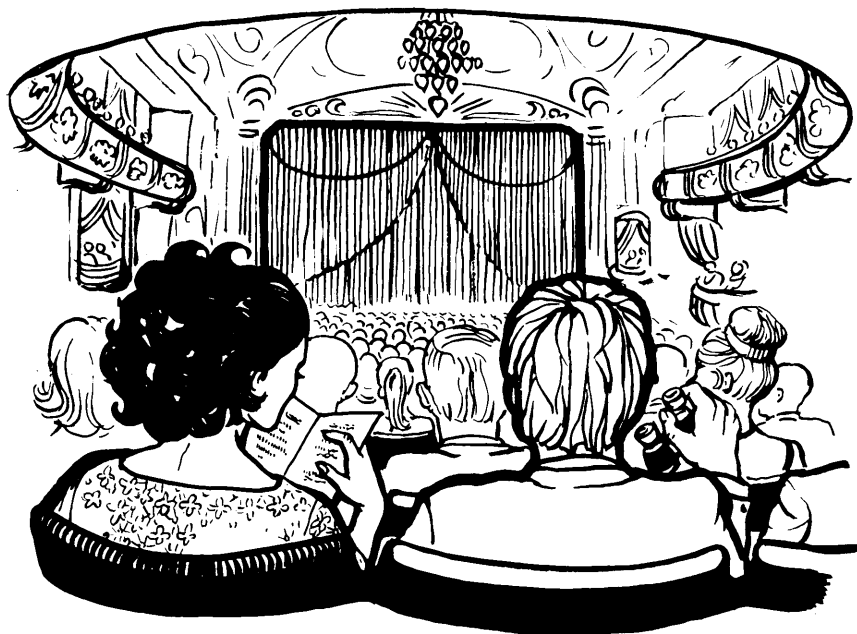
Was hat Marianne heute abend an?

Was hat sie in der linken Hand, und was hat sie in der rechten Hand?

(Etwas in die Garderobe hängen, das Opernglas, -er+)



Bild 3



Wo sitzen Marianne und Dieter?

Sitzen sie vorne, in der Mitte oder ganz hinten?

Was tut Marianne?

Was hat Dieter in der Hand?

Warum haben sie ein Opernglas?

Woran merkt man, dass die Vorstellung noch nicht angefangen hat?

Bild 4



Wohin sind Marianne und Dieter nach der Vorstellung gegangen?

Was siehst du alles auf dem Tisch?

Was haben sie bestellt?

Worüber unterhalten sie sich?

Was für einen Eindruck hat das Stück auf sie gemacht?

F. Förslag till friare talövningar på texten „Der Theaterbesuch“

Gehst du oft ins Theater oder ins Kino?
Wann warst du das letzte Mal im Theater (im Kino)?
Was hast du da gesehen?
Hat das Stück (der Film) dir gut gefallen?
Mit wem warst du im Theater (im Kino)?
Wer hat die Karten besorgt?
Wann fing die Vorstellung an?
Wie lange dauerte die Vorstellung?
Was habt ihr nach der Vorstellung gemacht?

G. Förslag till avlyssningsövning i anslutning till texten „Der Theaterbesuch“

Eleverna får höra följande text på band.

Die Dreigroschenoper

Es ist im Jahr 1928, im Sommer, an der Riviera. In einem Zimmer geht Brecht nervös hin und her. Es ist warm, er schwitzt. Im Mundwinkel hängt eine Zigarre. Das Zimmer ist voll von Rauch. Überall liegen Papiere, stehen Gläser und Tassen unordentlich herum. In der Ecke sitzt ein Mann und klimpert auf dem Klavier. Er diskutiert eifrig mit Brecht. Sie arbeiten zusammen, sie schreiben ein Theaterstück, sie schreiben die Dreigroschenoper. Brecht schreibt den Text, und sein Freund Kurt Weill komponiert die Musik. Jazz- und Schlagertöne klingen durcheinander. Brecht und Weill haben es eilig. Das Stück muss schnell fertig werden. Der Tag der Premiere rückt näher und näher. Theaterdirektor und Schauspieler warten nervös auf Text und Noten. Die Proben für die Schauspieler sind kurz und anstrengend. Schauspieler, Regisseur und Theaterdirektor stehen vor dem Nervenzusammenbruch. Endlich ist es so weit. Am 28. August 1928 hat die Dreigroschenoper in Berlin Premiere. Sensationeller Erfolg für Brecht und seinen Freund Kurt Weill. Monatelang danach ausverkaufte Vorstellungen. Zum ersten Mal hört das Publikum den bekannten Mackie-Messer Song. Er charakterisiert die Hauptfigur des Stückes, Mackie Messer, den König der Gangster in der Londoner Unterwelt. Auch heute noch ist der Mackie-Messer Song sehr populär. Immer wieder hört man ihn in allen möglichen Variationen.

Förslag till efterbehandling

Förslag 1.

Eleverna besvarar följande frågor och gör på så sätt en sammanfattning av texten.
An welchem Stück arbeitete Brecht im Sommer 1928?
Was schrieb Brecht?
Was schrieb Kurt Weill?
In welcher Stadt spielt die Handlung der Dreigroschenoper?
Wie heisst die Hauptperson des Stückes?
Wo hatte die Dreigroschenoper Premiere?
Wie war der Erfolg?

Förslag 2.

Med hjälp av följande stödord gör eleverna en sammanfattning av texten. Denna övning är väsentligt svårare än övningen under förslag 1.

1928 — Bert Brecht — an einem Stück arbeiten — heissen — der Text — Kurt Weill — Musik schreiben — Premiere haben — der Erfolg — die Handlung — spielen — die Hauptperson.

Uttal

Uttalsundervisningen är ett moment som helt självklart skall integreras i den övriga undervisningen. För att eleverna skall få ett gott uttal och en god intonation är köreftersägning efter lärare och ljudband mycket väsentlig. Svårare ord kan naturligtvis, för att de enskilda ljuden skall uttalas rätt, övas separat men inläringen bör ske i ett sammanhang. Vid köreftersägning är det mycket viktigt att den tyska frasen inte splittras, och om så måste ske vid längre fraser, bör alltid hela frasen läsas efteråt, så att eleverna skall kunna imitera den tyska satsmelodin. Köreftersägning bör användas på alla stadier. Den kan bedrivas med hela klassen, med halva klassen eller med grupper av elever.

Inlärningsstudio (IS) ger läraren väsentligt ökade möjligheter att individualisera och effektivisera uttalsundervisningen. Läraren måste dock ha klart för sig, att många elever inte har förmåga att själva uppfatta om de uttalar rätt eller fel, då de endast kan jämföra med ett mönsteruttal och söka härma detta. Även relativt enkla sådana övningar kan i inlärningsstudio sålunda bli helt resultatlösa. Risk

finns till och med att man uppnår en helt motsatt effekt, att ett felaktigt uttal nöts in, om inte elevgruppen är så liten, att läraren har möjlighet att noga följa elevernas arbete. Först då torde inlärningsstudien kunna effektivisera uttalsundervisningen.

Grammatisk övning

Inlärnin g av grammatiska företeelser sker genom systematiska övningar med utgångspunkt i tal och text. Se läroplanens allmänna del (s 144). Inlärnin gen av de språkliga mönstren skall bedrivas koncentriskt. Samma företeelse behandlas i olika sammanhang i undan för undan utvidgad omfattning. Eventuella kommentarer, slutsatser och regler kan, om de baseras på iakttagelser som eleverna haft tillfälle att göra under övningarna, ytterligare befästa det som övats. Eleverna bör alltså i allmänhet själva kunna formulera en slutsats om vad som hänt, språkligt sett, i övningen.

Inlärnin gsgången vid inövning av nya företeelser kan förslagsvis vara följande. Läraren presenterar det nya mönstret genom att ställa frågor och själva besvara dem. Under presentationen ges eleverna ett visuellt stöd genom att ett eller flera mönster visas med hjälp av stordia eller skrivs på tavlan. Läraren övergår sedan till att ställa frågor till eleverna. Läraren bör formulera sina frågor så att felaktiga svar undviks.

Efter hand kan eleverna också ställa frågor till varandra. Sedan eleverna genom upprepade muntliga övningar blivit väl förtrogna med mönstret, kan detta lämpligen befästas genom skrivning i arbetsböcker eller på tavlan. Önskvärt är, att eleverna vid övningens slut självständigt kan producera det inlärd a mönstret i tal och skrift.

När eleverna behärskar övnin gsstoffet helt, bör de få tillfälle att använda det något friare tillsammans med andra, redan inlärd a strukturer. Eleverna måste få uppleva språket som en helhet och inte som ett antal lösryckta delar. Aktivt inövas de strukturer som är nödvändiga för att eleverna skall kunna föra ett enkelt samtal. Eleverna bör dessutom ha ett förråd av strukturer, som de behärskar endast passivt. Eleverna förväntas inte själva kunna använda dessa strukturer utan endast förstå dem vid avlyssning eller läsning av text.

EXEMPEL PÅ PREPOSITIONSÖVNINGAR

Förslag till inövning av prepositioner med ackusativ och dativ

Inövningen av prepositionen *in* sker med utgångspunkt i följande text.

Im Restaurant

Fräulein Huber geht ins Restaurant am Schillerplatz. Sie will im Restaurant Mittag essen.

Ober: Guten Tag, mein Fräulein, Sie wünschen bitte?

Fräulein Huber: Kann ich nach draussen in den Garten gehen?

Ober: Tut mir leid, im Garten ist kein Platz mehr frei.

Fräulein Huber: Na, dann setze ich mich hier in die Ecke.

Ober: Aber natürlich mein Fräulein, hier in der Ecke ist ein Tisch frei.

Läraren ställer frågor på texten med hjälp av frågeorden *wohin* och *wo*. Tavlån är indelad i två spalter, och allteftersom eleverna svarar, för läraren upp deras svar i en av de två spalterna.

Wohin?

Fräulein Huber geht *ins Restaurant*.

Sie will *in den Garten* gehen.

Sie setzt sich *in die Ecke*.

Wo?

Sie will *im Restaurant* essen.

Im Garten ist kein Platz frei.

In der Ecke ist ein Tisch frei.

Meningarna på tavlan läses i kör. Läraren frågar än en gång på meningarna med hjälp av frågeorden *wohin* och *wo*. Läraren och eleverna kommer gemensamt fram till en regel. En elev får göra om övningen och ställa frågorna.

Nya substantiv förs in i övningen.

De övriga prepositionerna med ackusativ och dativ förs sedan in undan för undan och övas på liknande sätt.

Övningar då samtliga prepositioner med ackusativ och dativ inövats

Förslag A

Med hjälp av texten flanellografen kan eleverna möblera ett rum och berätta var de ställer möblerna,

hänger tavlorna etc. De kan sedan beskriva rummet. De kan även skriva en uppsats och berätta, hur deras eget rum ser ut i verkligheten eller fantasin.

Förslag B

Prepositionsövningar med hjälp av bilder, frågor eller stödord

Följande övning gör läraren lättast genom att på tavlan eller på stordia illustrera händelseförloppet med streckgubbar.

Förslag 1.

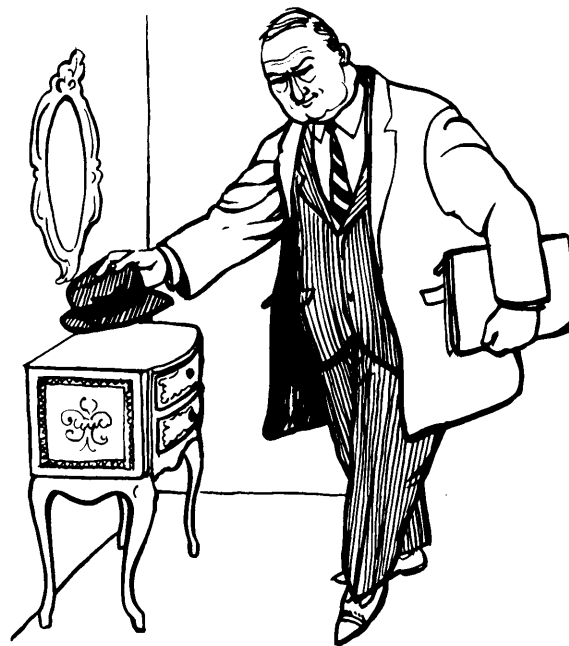
Eleverna beskriver bilderna (streckgubbarna) med hjälp av frågor. Substantiven förutsätts vara bekanta för eleverna.

Förslag 2.

Eleverna beskriver bilderna (streckgubbarna) med hjälp av stödord.

Herr Müller kommt nach Hause

Bild 1



Förslag 1

Frågor

Wohin legt Herr Müller den Hut?

Förslag 2

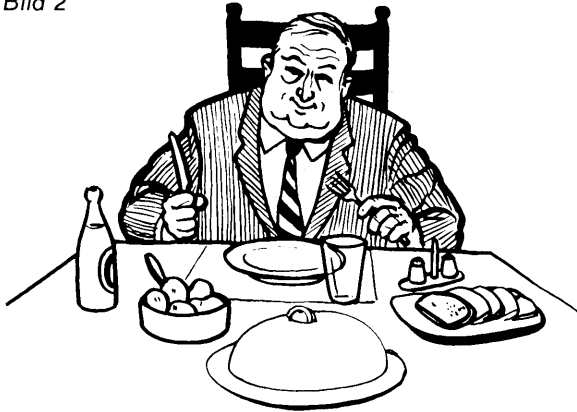
Stödord

legen

der Hut

die Kommode

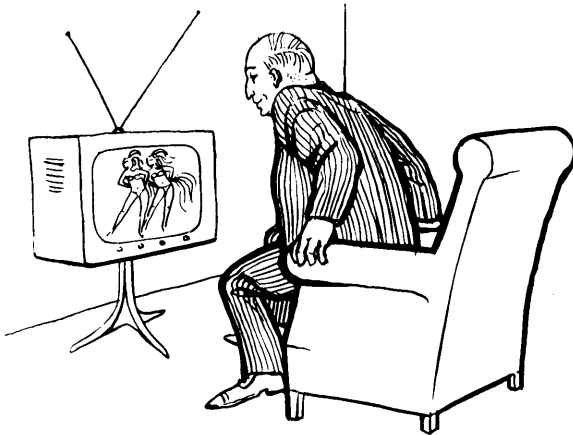
Bild 2



Wo sitzt er?

sitzen
der Tisch

Bild 3

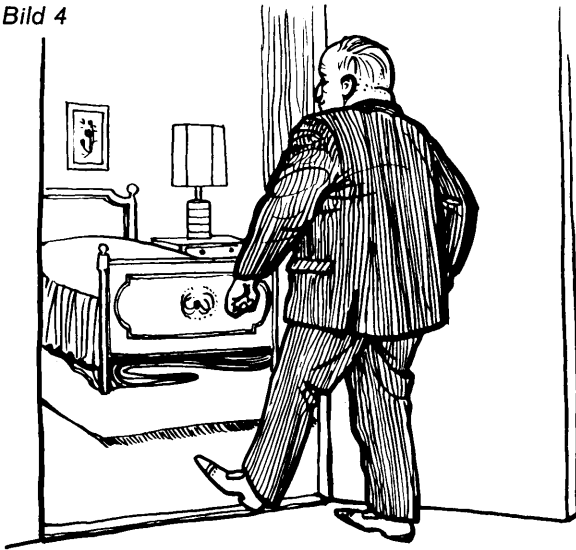


Wohin setzt er sich nach
dem Essen? Wo steht der Sessel?

sich setzen
der Sesse!
stehen
der Fernseher

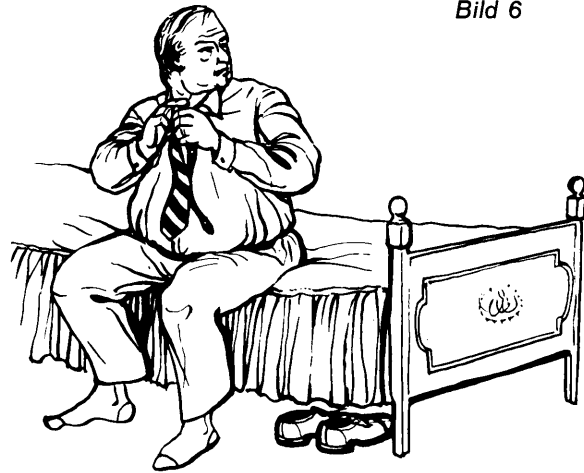
A series of horizontal dotted lines for writing, spanning the right side of the page.

Bild 4



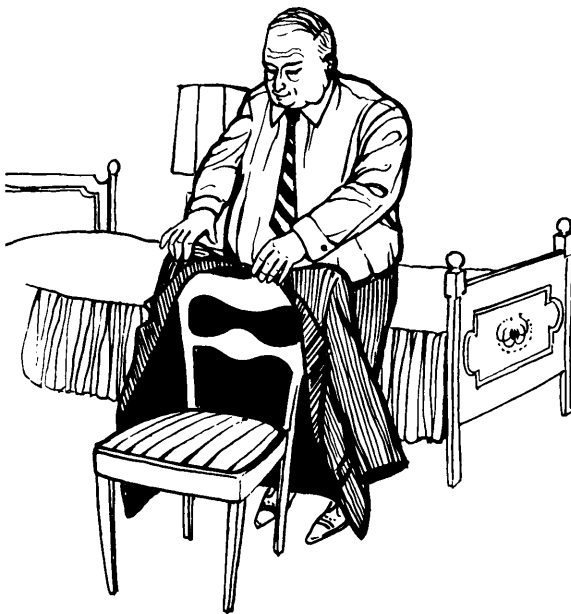
Er ist müde. Wohin geht er? gehen
das Schlafzimmer

Bild 6



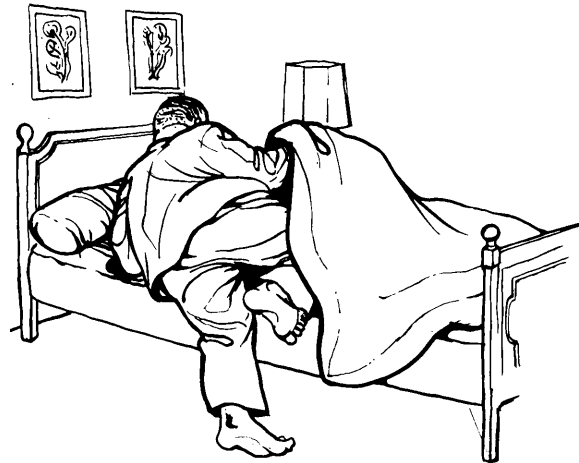
Wo stehen seine Schuhe? sitzen
Wo sitzt er? das Bett
stehen
der Schuh,-e

Bild 5



Er zieht sich aus. Wohin hängt er seine Jacke? hängen
die Jacke
der Stuhl

Bild 7



Wohin geht er? gehen
das Bett

Förslag 3.

Stödorden kan även placeras efter bildserien. Övningen blir då väsentligt svårare.

legen	der Hut	die Jacke
sitzen	die Kommode	der Stuhl
sich setzen	der Tisch	der Schuh, -e
stehen	der Sessel	das Bett
gehen	der Fernseher	
hängen	das Schlafzimmer	

Förslag C
Bildbeskrivning

Då strukturen, i detta fall prepositionerna med akkusativ och dativ, övats isolerat, är det viktigt att så småningom öva den tillsammans med andra för eleverna kända strukturer, som tex i följande bildbeskrivning. Eleverna besvarar frågorna. Svaren bildar en sammanhängande uppsats.

Gisela will eine Party geben.



1. Womit kommt Gisela ins Zimmer?
2. Was hat sie auf dem Tablett?
3. Wohin stellt sie das Tablett?
4. Was steht schon auf dem Tisch?
5. Was trägt Peter?
6. Wo hat er die Schallplatten?
7. Wo steht das Tonbandgerät?
8. Was liegt neben dem Tonbandgerät?
9. Was trägt Werner?
10. Wohin stellt er den Stuhl?
11. Was wollen die Gäste bei Gisela tun?

(das Tablett, -e; der Teller, —; der Plattenspieler, —; das Bücherregal, -e; das Tonband, -er+)

Skriftlig övning

De skriftliga övningarna har ett dubbelt syfte. Deras uppgift är främst att stödja den muntliga undervisningen och bidra till att ord- och frasförrådet samt språkliga mönster befästs, men också att så småningom ge eleverna viss färdighet att så korrekt som möjligt skriva ner sina tankar. Skrivövningar av olika slag bör därför bedrivas i full överensstämmelse med den muntliga undervisningen.

Efter en inledande period av språkstudiet kan varje lektion innehålla något moment, som övar förmågan att skriva språket. Det blir då i första hand fråga om mycket korta skriftliga moment, som direkt ansluter sig till under lektionen genomgången stoff. Dessa korta skriftliga moment blir ett naturligt inslag också på högre stadium, men där kan också något mer omfattande skrivövningar förekomma. Varje form av skriftlig övning bör dock på alla stadier föregås av omsorgsfull förberedande behandling.

EXEMPEL PÅ TYPER AV SKRIFTLIG ÖVNING

Avskrivning av text. Diktamensskrivning på känt stoff.

Text med uppgifter:

- strukturövningar av varierande slag (se s 54, 55,56);
- besvarande av frågor, antingen ställda muntligt eller givna i skriftlig form (se kapitlet hör- och talövningar s 43, 44);
- bildbeskrivning med stöd av ledfrågor (se s 45, 46, 47, 53, 56);
- reproduktion av avlyssnat stoff (se kapitlet hör- och talövningar s 48);
- korta resuméer av avlyssnat stoff eller av läst text (se s 44, 48, 56);
- dramatiseringsövningar (se s 44, 56, 72);
- brev- och uppsatsskrivning, ofta med stöd av detaljerade anvisningar, exempelvis en kort inledning, några påpekanden om vad uppsatsen respektive brevet skall innehålla och ett antal ledfrågor (se s 57, 58);
- ytterligare uppgifter, som hänför sig till en uppläst eller skriven text.

Likaväl som den bundna talövningen leder fram till friare talövning, bör de mer bundna formerna av skrivövningar föra fram eleverna till friare former av skrivövning.

Särskilt vid friare skriftliga övningar kan man, lika väl som i den friare talövningen, inskränka rättandet. Läraren kan också individualisera rättandet, så att varje elev får de rättelser, som läraren bedömer vara till hjälp för den enskilde. I övrigt bör eleverna själva i huvudsak sköta om rättningsarbetet med hjälp av facit till övningarna.

Vissa skrivningstyper är mera lämpade som kontroll av inhämtat stoff än för övning. Detta gäller bland annat ifyllnadsövningar och flervalfrågor. Man bör alltid vid övning sträva efter att få eleverna att se och alltså även skriva hela fraser eller meningar.

Läraren bör tillvarata den möjlighet till individualisering som de skriftliga övningarna erbjuder och ge eleverna uppgifter av skiftande svårighetsgrad och innehåll.

EXEMPEL PÅ OLIKA SLAG AV SKRIFTLIGA ÖVNINGAR (ÅRSKURS 7 — 8)

An der Zollkontrolle

Eva und Detlef Ritte und ihre Kinder wollen eine Skandinavienrundfahrt mit dem Auto machen. Sie sind jetzt an der deutschen Grenze in Puttgarden. Da ist die Pass- und Zollkontrolle. „Bitte, Detlef“, sagt Eva, „gib mir meinen Pass. Gib auch den Kindern ihre Pässe. Sie liegen in der Mappe auf dem Rücksitz.“ Detlef reicht ihr die Mappe. „Ach, ich finde meinen Pass nicht, ich habe nur meinen Ausweis“, ruft Eva. „Das geht auch“, antwortet ihr ein Herr in Uniform. Eva gibt ihm den Ausweis. Ein paar Meter weiter ist die Zollkontrolle. „Soll ich dir die Autopapiere geben?“ fragt Detlef. „Ja, bitte, gib sie mir“, sagt Eva. Der Zollbeamte sieht sich die Autonummer an und guckt dann in die grüne Versicherungskarte. Die Papiere stimmen. „Ich wünsche Ihnen eine gute Fahrt“, sagt der Zollbeamte. „Der war wirklich sehr nett, sogar eine gute Reise hat er uns gewünscht“, sagt Eva.

Förslag till strukturövningar (dativobjektet) i anslutning till texten „An der Zollkontrolle”

a. Beantworte folgende Fragen.

Geben

Beispiel: Eva möchte ihren Pass haben. Was tut Detlef? Er gibt ihr den Pass.

Der Zollbeamte möchte die Versicherungskarte haben. Was tut Eva?

Eva und Detlef möchten ihre Papiere zurückhaben.
Was tut der Zollbeamte?

Kaufen

Auf der Fähre möchte Eva Schokolade haben. Was tut Detlef?

Detlef möchte Zigaretten haben. Was tut Eva?

Die Kinder möchten Eis haben. Was tut Eva?

Zeigen

Detlef möchte wissen, wo das Restaurant ist. Was tut Eva?

Eva möchte wissen, wo die Wechselstube ist. Was tut Detlef?

Die Kinder möchten wissen, wo die Toilette ist. Was tut Detlef?

Bringen

Auf der Fähre gehen sie ins Restaurant. Die Kinder möchten Coca-Cola. Was tut der Kellner?

Eva möchte ein Glas Wein haben. Was tut der Kellner?

Detlef möchte ein Bier haben. Was tut der Kellner?

Alle möchten Wienerschnitzel haben. Was tut der Kellner?

Reichen

Eva möchte das Salz haben. Was tut Detlef?

Die Kinder möchten Servietten haben. Was tut Eva?

Detlef möchte die Butter haben. Was tut Eva?

b. Eva, Detlef und die Kinder sind in Schweden. Eva kauft viele Geschenke. Ihrem Mann Detlef schenkt sie einen Aschenbecher, dem Sohn Peter schenkt sie Holzschuhe, der Tochter Monica schenkt sie ein Dalapferd, dem Onkel Franz ein Buch über Stockholm, ihren Tanten in Mannheim ein Tisch Tuch aus Dalarna, ihrer Freundin Hilde eine Vase, und den Kindern schenkt sie Zuckersaugen aus Gränna.

Beantworte jetzt Detlefs Fragen.

Beispiel:

Detlef: Was schenkst du Peter?

Eva: *Ihm* schenke ich Holzschuhe

Detlef: Was schenkst du Monica?
 Eva:
 Detlef: Was schenkst du Onkel Franz?
 Eva:
 Detlef: Was schenkst du deinen Tanten?
 Eva:
 Detlef: Was schenkst du deiner Freundin Hilde?
 Eva:
 Detlef: Was schenkst du mir?
 Eva:
 Peter und Monica: Was schenkst du uns, Mutter?
 Mutter:

c. Du bist in Deutschland. Du kaufst viele Geschenke. Beantworte die Fragen und erzähle, was du deiner Familie und deinen Bekannten schenkst.

Beispiel:

Was schenkst du deiner Mutter?
Ihr schenke ich einen Schal.
 Was schenkst du deinem Vater?

 Was schenkst du deiner Schwester?

 Was schenkst du deinem Bruder?

 Was schenkst du deinen Tanten?

 Was schenkst du deinem Onkel?

 Was schenkst du deinen Freunden?

Förslag till kort sammanfattning av texten „An der Zollkontrolle”

Exempel 1.
 Stödfrågor för sammanfattning av texten.
 Wohin wollen sie fahren?
 Warum müssen sie in Puttgarden halten?

Welche Papiere brauchen sie jetzt?
 Eva hat keinen Pass. Wie kommt sie trotzdem über die Grenze?
 Der Zollbeamte sieht sich die Autopapiere an. Was kontrolliert er?
 Eva findet den Zollbeamten sehr nett. Warum?

Exempel 2.
 Stödord för sammanfattning av texten.
 eine Skandinavienrundfahrt machen;
 die Pass- und Zollkontrolle;
 den Pass nicht finden;
 der Ausweis;
 der Zollbeamte;
 kontrollieren;
 die Versicherungskarte;
 die Autonummer;
 gute Fahrt wünschen.

Förslag till dramatiseringsövning på texten „An der Zollkontrolle”

Eleverna delar upp stycket i roller. De flesta replikerna kan eleverna ta direkt ur texten. De kan naturligtvis skjuta in egna repliker som „Hier, bitte schön” etc.
 Eva: Bitte, gib mir meinen Pass.
 Detlef:

Förslag till bildbeskrivning i anslutning till texten „An der Zollkontrolle”

Svaren på frågorna bildar en kort uppsats.
An der Zollkontrolle
 Womit fahren Rittes nach Schweden?
 Was für ein Auto haben sie?
 Wer fährt das Auto?
 Wer sitzt neben ihr?
 Wo sitzen ihre Kinder?
 Wo sind sie jetzt?
 Was kontrolliert der Zollbeamte?
 Was hat er an?
 Was hat der Vater in der Hand?
 Was hat Peter in der Hand?
 Wem zeigt er seinen Pass?
 Was wünscht ihnen der Zollbeamte?

Förslag till brevskrivning i anslutning till texten „An der Zollkontrolle“

Exempel 1.

Vykort.

Monica Ritte schreibt ihrer Freundin eine Ansichtskarte aus Stockholm. Lies Monicas Ansichtskarte durch!

Stockholm, den 25. Juli 1969

Liebe Ingrid,

Ich bin in Stockholm. Es geht mir sehr gut. Ich wohne in einem schönen Hotel. Ich will noch drei Tage in Stockholm bleiben. Das Wetter ist herrlich.

Viele herzliche Grüße

Deine Monica

Stell dir jetzt vor, du bist in Deutschland und schreibst dann deinem Freund (deiner Freundin) eine Ansichtskarte. Du schreibst

- wo du bist;
- wie es dir geht;
- wo du wohnst (im Hotel, bei einer Familie, in einer Pension, in einer Jugendherberge);
- wie lange du bleiben willst;
- wie das Wetter ist.



C

Exempel 2.

Brev.

Lies diesen Brief durch. Schreibe dann an deinen Brieffreund in Deutschland. Dieser Brief und die Fragen in dem Brief helfen dir.

Erlangen, den 21. Mai 1969

Lieber Jan,

In der Schule habe ich Deine Adresse bekommen. Meine Schule liegt in Erlangen. Ich bin 14 Jahre alt und gehe in die 7. Klasse. Wie alt bist Du, und in welche Klasse gehst Du? Ich wohne in Forchheim, nicht weit von Erlangen. Ich habe eine Schwester. Sie ist älter als ich. Ich habe auch einen Bruder. Er ist nur 5 Jahre alt. Hast Du auch eine Schwester und einen Bruder, und wie alt sind sie? Wir haben einen Schäferhund. Er heisst Rex. Mein Lieblingsfach in der Schule ist Mathematik. Welches ist Dein Lieblingsfach? Wir lernen auch Sprachen, Englisch und Französisch. Das ist sehr schwer. Im Sommer haben wir 6 Wochen Ferien. Wie lange habt ihr Ferien? Kannst Du mich dann besuchen? Schreibe mir bitte bald.

Herzliche Grüsse
Dein Peter

Textbehandling

En text kan behandlas *intensivt* eller *extensivt*. Dessa två former för textbehandling bör hållas åtskilda i undervisningen.

Syftet med dessa textbehandlingsmetoder kan illustreras på följande sätt.

Textbehandlingsmetod	Innehåll	Form
Intensivläsning	detalj-förståelse	inövning fixering konsolidering
Extensivläsning	förståelse i stort	konsolidering

INTENSIV TEXTBEHANDLING

Den intensiva textbehandlingen syftar till fullständig behärskning av stoffet. För att åstadkomma detta bör lärare och läromedel samverka så att texten kan vara utgångspunkt för övning av alla de färdigheter, som nämns i huvudmomenten.

Nedanstående text är tänkt för årskurs 8.

Monica Hilgers ist Architektin in einer grossen Firma in Hamburg. Sie muss nach Frankfurt fahren, denn dort findet ein internationaler Kongress statt. Sie ruft ihren Freund an und teilt ihm mit, dass sie verreisen muss.

Da sie nicht genau weiss, wann ein Zug nach Frankfurt geht, ruft sie die Auskunft an. Sie erfährt, dass ein Zug um 13.10 Uhr vom Hauptbahnhof abfährt.

Am Reisetag holt ihr Freund sie um 12 Uhr ab. Sie macht ihre Reisetasche zu und denkt noch einmal nach, ob sie nichts vergessen hat.

Dann fahren sie zum Bahnhof, und Monica steigt in den Zug ein und sucht ihren Platz auf. Nach fünf Minuten fährt der Zug ab. Sie setzt sich bequem zurecht und holt eine Illustrierte aus ihrer Reisetasche hervor. Der Zug kommt pünktlich in Frankfurt an. Sie steigt aus, ruft ein Taxi und fährt zum Kongress.

Den första behandlingen av denna text kan bestå av följande moment:

- Presentation av texten;
- Uppspelning (uppläsning);
- Köreftersägning;
- Utfrågning på texten;
- Strukturövningar.

a. Presentation av texten

Läraren berättar i korthet texten och presenterar därvid de för klassen nya orden och uttrycken. När läraren förklarar nya ord och uttryck, har han flera möjligheter att välja mellan. Han bör välja den väg som i varje särskilt fall snabbast och mest ändamålsenligt leder till förståelse.

Läraren bör endast undantagsvis använda översättning som förklaringsmetod. I stället för översättning kan han välja någon av följande vägar: visa föremål eller bilder, teckna, agera, använda ljud-illustrationer, ge belysande exempel, synonymer, motsatsord eller definitioner.

I ovanstående text förutsätts följande ord och uttryck vara obekanta för eleverna: *stattfinden, an-*

rufen, mitteilen, die Auskunft, erfahren, die Illustrierte, hervorholen. Dessa nya ord och uttryck kan läraren förklara på exempelvis följande sätt.

In Frankfurt findet ein Kongress statt — — — In Frankfurt ist ein Kongress.

Sie ruft ihren Freund an. — — — Läraren förklarar verbet med hjälp av en bild.

Sie teilt ihm mit . . . — — — Sie sagt ihm . . .

Sie ruft die Auskunft an — — — Die Auskunft gibt ihr Information über die Zugzeiten. Eventuellt ytterligare belysande exempel.

Sie erfährt — — — Man sagt ihr . . . Eventuellt översättning.

Die Illustrierte — — — Läraren visar en veckotidning.

Sie holt eine Illustrierte hervor — — — Läraren demonstrerar verbet hervorholen.

Under denna genomgång aktiveras eleverna genom frågor och köreftersägning för att inöva de nya fraserna och orden.

b. Uppspelning (uppläsning)

När nu eleverna har fått textens okända ord och fraser förklarade vidtar uppspelning av bandet till texten. Givetvis kan läraren själv läsa upp texten.

c. Köreftersägning

Redan tidigare under genomgången har uttalet övats. Systematiskt sker detta nu genom köreftersägning.

d. Utfrågning på texten

Läraren ställer följande frågor.

Was ist Fräulein Hilgers von Beruf?

Wo arbeitet sie?

Was findet in Frankfurt statt?

Wohin muss sie also fahren?

Wen ruft sie dann an?

Was teilt sie ihm mit?

Sie will mit dem Zug fahren. Was aber weiss sie nicht?

Was tut sie deshalb?

Warum ruft sie die Auskunft an?

Was erfährt sie?

Wann fährt der Zug ab?

Von wo fährt der Zug ab?

Wer holt sie am Reisetag ab?

Wann holt ihr Freund sie am Reisetag ab?

Fräulein Hilgers hat ihre Reisetasche gepackt. Was tut sie dann?

Sie ist unsicher, ob sie etwas vergessen hat. Was tut sie deshalb?

Wohin fahren Fräulein Hilgers und ihr Freund?

Der Zug steht am Bahnsteig. Was tut Fräulein Hilgers?

Wann fährt der Zug ab?

Was holt sie aus ihrer Reisetasche hervor?

Der Zug kommt in Frankfurt an. Was tut Fräulein Hilgers?

Wie kommt sie zum Kongress?

En sådan detaljutfrågning är inte alltid nödvändig. Ibland kan läraren avslutningsvis endast ställa ett mindre antal frågor för att kontrollera förståelsen av texten.

e. Strukturövningar

1. Utfrågning på texten med inriktning på den nya strukturen, löst sammansatta verb. Eleverna stryker under exemplen i texten.

2. Inövning av de löst sammansatta verben, som förekommer i texten. Läraren väljer exempelvis följande satser som typexempel:

Der Zug fährt um 13.10 vom Hauptbahnhof ab. Sie erfährt, dass ein Zug um 13.10 vom Hauptbahnhof abfährt.

Läraren skriver de båda typexemplen i spalter på tavlan och eleverna körläser satserna.

3. Läraren övar med parallelexempel. Under denna övning för läraren upp ytterligare exempel på tavlan eller på stordia, huvudsatserna i en spalt och bisatserna i en spalt. Med hjälp av denna uppställning kommer läraren och eleverna gemensamt fram till en regel.

Reaktivering

Vid ett påföljande lektionstillfälle bör den preparerade texten göras till föremål för förnyad behandling. Jämför även avsnittet om lektionsdisponering. (Se s 65.) Reaktiveringen bör lämpligen uppta betydligt mindre tid än preparationen.

Moment vid reaktiveringen :

a. En inledande uppspelning av bandet;

b. Förnyad köreftersägning, eventuellt endast på avsnitt som vållat speciella svårigheter vid preparationen. Individuell läsning om så bedöms lämpligt;

c. Utfrågning på texten på i huvudsak samma sätt som vid preparationen (se s 59, 60);

d. Den aktivt inövade strukturen tas upp igen (se s 60); därefter ges eleverna ytterligare exempel i befästande syfte.

Ytterligare övning på löst sammansatta verb.

Förslag 1.

Beschreibe die Bilder.

Beispiel:

Bild 1. Herr Heinz ruft die Auskunft an.

Bild 1



die Auskunft anrufen

Bild 2



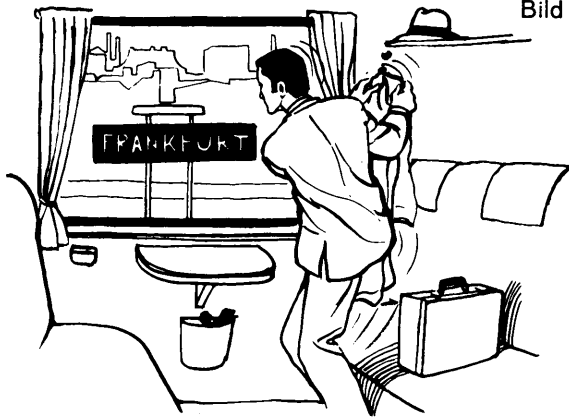
In den Zug einsteigen

Bild 3



abfahren

Bild 4



in Frankfurt ankommen

Bild 5



aussteigen

A series of horizontal dotted lines for writing practice, extending from the top of the page down to the bottom.

Bild 6



die Fahrkarte vorzeigen

Förslag 2.

Beschreibe was du auf den Bildern siehst.

Beispiel:

Bild 1: Ich sehe, dass Herr Heinz die Auskunft anruft.

1. Was sagt die Auskunft?

Verwandle folgende Sätze.

Beispiel:

München 23.10 Uhr Bahnsteig 1.

Der Zug nach München fährt 23.10 Uhr vom Bahnsteig 1 ab.

Hamburg 15.20 Uhr Bahnsteig 3.

Wien 12.15 Uhr Bahnsteig 4.

Frankfurt 9.30 Uhr Bahnsteig 2.

Basel 21.10 Uhr Bahnsteig 5.

2. Wiederhole die Übung. Fange jeden Satz mit die Auskunft sagt dass an.

Beispiel:

Die Auskunft sagt, dass der Zug nach München 23.10 vom Bahnsteig 1 abfährt.

e. Någon eller några elever refererar texten.

f. Friare talövningar med utgångspunkt i texten.

Förslag 1.

Eleverna lär in fraserna i följande dialog och framför sedan en egen dialog efter det givna mönstret.
Herr an der Auskunft: Auskunft!

Fräulein Hilgers: Bitte, wann geht der nächste Zug nach Frankfurt?

Auskunft: Einen Moment, bitte. Der nächste Zug nach Frankfurt geht 13.10 Uhr.

Fräulein Hilgers: Fährt der vom Hauptbahnhof ab?

Auskunft: Ja, ab Hauptbahnhof 13.10 Uhr.

Fräulein Hilgers: Und wann kommt er in Frankfurt an?

Auskunft: Moment, bitte. An Frankfurt 19.50 Uhr.

Fräulein Hilgers: Vielen Dank.

Auskunft: Bitte, bitte.

Förslag 2.

Wir stellen uns jetzt vor, du willst eine Reise machen. Erzähle von der Reise. Folgende Fragen helfen dir dabei.

Wohin willst du fahren?

Du weisst nicht, wann der Zug geht. Was tust du?

Was erfährst du?

Wie fährst du zum Bahnhof?

Der Zug steht schon am Bahnsteig. Was tust du?

Wie lange dauert die Reise?

Was machst du während der Reise?

Wann kommt der Zug in . . . an?

Was tust du dann?

EXTENSIV LÄSNING OCH TEXTBEHANDLING

Ett väsentligt moment i den allmänna kommunikationsfärdigheten är, att man relativt snabbt skall kunna bilda sig en uppfattning om innehållet i en ibland ganska omfattande text och ur detta innehåll få fram fakta och synpunkter som är av betydelse. Denna typ av översiktsläsning kallas *extensiv läsning*. Den extensiva läsningen syftar till en konsolidering av tidigare inlärt lärostoff vad beträffar ord, fraser och mönster, men samtidigt får man naturligtvis inte glömma bort, att textmaterialets innehåll även bör vara av intresseväckande natur, så att eleverna inspireras till ytterligare läsning på egen hand.

För att läroplanens krav på konsolidering av tidigare kunskaper skall kunna uppfyllas, måste rätt stora krav ställas på den litteratur som används.

I princip måste de texter som läses extensivt vara enklare än de som läses intensivt och — vad beträffar ordförråd och strukturer — vara integrerade i det läromedelssystem som används. De

strukturer, som finns i extensivtexterna, bör sålunda vara kända för eleverna, och antalet för eleven okända ord måste vara betydligt lägre än vad som är fallet i en text som intensivbehandlas.

Förutom de texter som ingår i läromedelsystemet och är integrerade med detta, bör eleven också ha tillgång till från detta helt fristående, stimulerande texter.

Som exempel på olika former av extensiv läsning kan nämnas:

a. *upplevelseläsning*, dvs läsning främst för nöjes skull av fiktionstexter, där eleverna skall uppfatta innehållet i stora drag samt stimuleras till läsning av tyska texter på egen hand.

b. *informationsläsning*, dvs läsning av sakprosetexter, där eleverna skall förvärva vidgade kunskaper inom skilda områden.

Ett moment inom extensiv läsning, som framför allt är förknippat med informationsläsning, är *s k lokaliseringsläsning*, en studieteknisk färdighet, som innebär att man i en större textmassa genom skumläsning snabbt skall kunna finna just det material eller den information man söker. Naturligtvis kan lokaliseringsläsning övas även på texter av fiktionskaraktär.

Lämpliga texter för extensiv läsning måste finnas i rikt urval och nära till hands, så att den extensiva läsningen lätt kan organiseras och bedrivs i klassrummet. Intresserade elever bör vidare ha möjlighet att låna hem texter, främst för upplevelseläsning. Texten kan variera i omfång från korta texter med koncentrerat innehåll till utförligare, huvudsakligen berättande texter i bokform. Informativa saktexter, även av ren realiakaraktär kan med fördel ingå i läsmaterialet. Texterna bör förses med ordlista, helst enspråkig, samt arbetsuppgifter som svarar mot det speciella syftet med läsningen.

Kontrollen av den extensiva läsningen bör göras enkel och snabb och bör helst kunna utföras av eleverna själva med hjälp av facit.

Här följer några *förslag till efterbehandling* av extensivläsningstext.

Innehållsfrågor. Det är viktigt att frågorna tar sikte på det väsentligaste i texten. De mest lättträttade innehållsfrågorna är multiple choice-frågorna.

Sakuppgifter. Eleverna får söka reda på vissa sakuppgifter i en text.

Sammanställningar. Med hjälp av frågor eller stödord tränas eleverna att kort sammanfatta en läst text.

Välja rubrik. Eleven får sätta rubrik på hela den text han läst, eller på varje stycke i texten, antingen genom att välja bland givna rubriker, eller genom att ordna vissa givna rubriker så att de passar händelseförloppet i texten eller genom att själv föreslå rubrik.

Välja avslutning. Eleven får ange vilken av flera givna avslutningar som passar bäst till texten.

Välja illustration. Eleven får ange vilken av flera texter som passar bäst till en bestämd bild, eller han får välja ut en av flera bilder, som bäst illustrerar en given text.

Upplevelseläsning behöver dock inte alltid kontrolleras. Medvetandet om att redovisning kommer att krävas kan förstöra nöjet för eleverna.

Eftersom texter och uppgifter lätt kan svårighetsgraderas och redovisningsformerna varieras, lämpar sig den extensiva läsningen mycket väl för individualisering och grupparbete. Med lämpliga texter till hands kan sålunda olika grupper välja olika intresseområden för sin extensiva läsning. Inom dessa intresseområden bör då finnas texter av olika svårighetsgrad för att individualiseringskravet skall kunna tillgodoses till fullo.

För att lära eleven att rätt behandla en text vid extensivläsning, måste läraren också metodiskt öva *extensiv textbehandling*. Innan eleverna tillåts läsa på egen hand, bör de alltså ha stiftat bekantskap med den extensiva textbehandlingen under lärarens ledning.

Extensiv textbehandling i form av hemuppgifter bör sedan under skoltiden omväxla med texter som behandlas intensivt. Härigenom övas eleverna i den betydelsefulla studietekniska färdigheten att i de texter de läser på egen hand få en allt klarare blick för de väsentliga detaljerna, samtidigt som de kommer till insikt om att de ibland kan läsa stora delar av ett textmaterial med behållning utan att de därför behöver ha kunskap om betydelsen av alla enskilda ord och uttryck. En följd av vad som ovan sagts är, att i den textbok eleverna använder bör finnas material som är avsett för extensivbehandling.

Förslag till extensivläsningstext för årskurs 7

Eleverna har i sin lärobok intensivt behandlat intresseområdet Auto-Verkehr.

Läraren ger en kort orientering om texten och förklarar eventuellt ytterligare några för eleverna obekanta ord, som är väsentliga för innehållet. Eleverna läser sedan texten.

Ein Verkehrsunfall

Es ist Donnerstag Nachmittag 5 Uhr. Es ist ein sonniger Tag und der Verkehr ist wie immer sehr stark. Es ist Büroschluss, und alle wollen schnell nach Hause. Werner steht an der Kreuzung Bahnhofsstrasse — Königsstrasse. Ein weisser Sportwagen muss plötzlich stark bremsen. Ein Fussgänger geht bei Rot über die Strasse. Der Lastwagen hinter dem Sportwagen kann nicht mehr bremsen. Er fährt auf den Sportwagen. Werner sieht den Verkehrsunfall. Er ist Zeuge. Er weiss genau, wie alles passiert ist. Der Polizist an der Kreuzung kommt zum Unfallsplatz, kontrolliert die Papiere von beiden Autos und schreibt alles genau auf. Werner muss zu Protokoll geben, wie der Unfall passiert ist.

Förslag till efterbehandling

a. Läraren ställer några frågor på textavsnittet och formulerar dessa frågor så, att eleverna kan finna svaren direkt ur texten, t ex

Warum muss der Sportwagen stark bremsen?

Was tut der Lastwagen hinter dem Sportwagen?

Wer kommt zum Unfallsplatz?

Was muss Werner tun?

Dessa svar bör innehålla den väsentligaste informationen i avsnittet. Eleverna stryker under svarsmeningarna och gör med hjälp av dessa en kort sammanfattning.

b. Eleverna stryker under rätt påstående. De rätta svaren bildar en kort sammanfattning av stycket.

Ein Fussgänger geht bei Rot über die Strasse.

Ein weisser Sportwagen überfährt den Fussgänger.

Ein weisser Sportwagen brems stark.

Ein Lastwagen fährt auf den Sportwagen.

Der Sportwagenfahrer ruft die Polizei.

Ein Krankenwagen kommt.

Der Polizist kommt.

Der Polizist nimmt den Unfall nicht auf.

Der Polizist schreibt ein Protokoll.

Der Sportwagen ist Schuld an dem Unfall.

Der Fussgänger ist Schuld an dem Unfall.

c. Eleverna bör redan på ett mycket tidigt stadium tränas att hämta information ur en text. Läraren presenterar då kort texten. Eleverna läser sedan igenom de frågor de skall kunna besvara, när de läst texten, i detta fall följande frågor:

Warum muss der Sportwagen stark bremsen?

Was tut dann der Lastwagen?

Wer ist Schuld an dem Unfall?

Eleverna skumläser texten och besvarar frågorna.

Texterna för extensivläsning bör successivt öka i omfång. Då eleverna för första gången på egen hand skall läsa en längre sammanhängande berättelse är det lämpligt, att läraren stöder eleverna genom att läsa inledningskapiteln tillsammans med klassen. Eleverna läser sedan på egen hand ett à två kapitel. Läraren läser ånyo ett par kapitel tillsammans med klassen. Eleverna avslutar sedan på egen hand berättelsen. Eleverna bör även få stifta bekantskap med autentiskt språkstoff, som tex tidningsartiklar, annonser, turistbroschyrer, bruksanvisningar etc.

Lektionsdisponering

Det stoff som presenteras i undervisningen är av skiftande art och behandlas på olika sätt beroende på det syfte det skall tjäna. Varje undervisningsform som leder fram till att det för momentet uppställda målet nås, måste betraktas som ändamålsenlig. De exempel på stoffbehandling, som här lämnas, avser närmast arbetsgången vid behandling av text som läses intensivt. Uteslutningar och variationer kan betingas av stadiet, textens art och klassens nivå. Idealiskt är att genomgången av lärostoffet blir så grundlig att elevernas hemarbete inskränks till ett minimum. Presentation, inövning och befästande är så väsentligt, att huvuddelen av tiden ägnas åt dessa moment. Alla möjligheter till grupparbete och individualisering bör tillvaratas. Det är tex lämpligt, att vissa elever så snart de tillägnat sig ett visst moment kopplas in på självständiga uppgifter. Läraren kan därmed ägna sig åt desto intensivare övning med övriga elever.

MODELLER FÖR TEXTBEHANDLING

I det följande presenteras två huvudmodeller för intensiv textbehandling. De kallas ofta tvåstegs- respektive trestegsmetoden. För elevernas skull bör man dock ständigt sträva efter att finna nya variationer på samma tema.

Modell 1

a. Preparation

Ett nytt stoff förbereds, varvid läraren presenterar nya sammanhang, ord, fraser och strukturer. Under detta moment bör eleverna fortlöpande engageras och aktiveras. När läraren förklarar nya ord och uttryck har han flera möjligheter att välja mellan. Han bör välja den väg som i varje särskilt fall snabbast och säkrast leder till förståelse.

Läraren bör endast undantagsvis använda översättning som förklaringsmetod. I stället för översättning kan han välja någon av följande vägar.

1. Visa föremål eller bilder.
2. Teckna.
3. Agera.
4. Använda ljudillustrationer.
5. Ge belysande exempel.
6. Ge synonymer.
7. Ge motsatsord.
8. Ge definitioner.

Man bör alltid sträva efter att öva in ordens och uttryckens betydelse i ett naturligt sammanhang. Eleverna får sedan höra den nya texten från bandspelaren eller direkt från läraren.

En eller två viktiga i stoffet ingående strukturer kan behandlas på så sätt att läraren frågar och svarar själv, frågar igen och elev svarar osv. En grundlig muntlig inövning kan befästas genom att eleverna antecknar några typexempel i sina skrivböcker. Nästa moment kan utgöras av köreftersägning, lämpligen efter förebild av autentisk inspelning. Läraren ställer frågor på innehållet. Eleverna kan därvid ha böckerna öppna.

Genomgången avslutas med en sista uppspelning av texten.

b. Reaktivering

Först reaktiveras det vid förra lektionstillfället behandlade textavsnittet genom uppspelning eller uppläsning, behandling av där förekommande väsentliga strukturer, textutfrågning och skrivning på

tavlan, utfört t ex på så sätt att läraren frågar, elev A svarar, elev B repeterar och elev C skriver. Utfrågning kan även kombineras med att eleverna skriver i sina övningsböcker. Reaktiveringen bör avslutas med att någon eller några elever muntligt får referera det behandlade stoffet.

Modell 2

a. Förberedande behandling

1. Presentation och förklaringar av nya ord och uttryck.
2. Avlyssning av den nya texten.
3. Köreftersägning.
4. Eventuell förberedande genomgång och övning av en eller ett par väsentliga strukturer.
5. Några kontrollfrågor på texten.

Om texten är lätt, kan eleverna först få lyssna på texten, innan läraren presenterar de nya orden och fraserna.

b. Egentlig behandling

1. Avlyssning av texten, eventuellt i kombination med köreftersägning.
2. Detaljutfrågning av textinnehållet, gärna med bilder eller annat konkretiserande material som hjälp för eleverna.
3. Utfrågning med inriktning på nya ord, fraser och strukturer. De nya orden övas i kända satsmönster, de nya fraserna och strukturerna tillsammans med känt ordförråd.
4. Kommentarer till realia.

c. Efterbehandling

1. Utfrågning av innehållet med slutna böcker. Skrivning av delar av texten på tavlan i direkt anslutning till utfrågningen, varvid eleverna skriver de muntligt avgivna svaren. Särskild uppmärksamhet ägnas härvid i stoffet förekommande väsentliga strukturer. Dessa övas systematiskt, muntligt och skriftligt.
2. Sammanhängande referat av texten, utfört av en eller flera elever.
3. Friare talövning med utgångspunkt i stoffet.

A

B

Allmän kurs

ALLMÄNNA SYNPUNKTER

Undervisningen i allmän och särskild kurs skall i princip ske efter samma riktlinjer. Läraren måste emellertid beakta, att eleverna i allmän kurs kan ha mycket varierande förutsättningar för språkstudier. En åskådlig undervisning med hjälp av konkret material bör eftersträvas. Undervisningen bör även göras så omväxlande som möjligt med korta moment som avlöser varandra. Elevernas behov av omväxling får dock inte medföra, att man gör avkall på kravet att den muntliga undervisningen skall dominera. Åtskilliga elever kan uppnå en tämligen god språkfärdighet, medan andra elever endast kan tillägna sig begränsade kunskaper. Alla möjligheter till individualisering bör därför uppmärksammas.

SYNPUNKTER PÅ HUVUDMOMENTEN

Också i allmän kurs utgör övningar i att uppfatta och förstå talat språk ett väsentligt och synnerligen användbart inslag. De bör förekomma regelbundet och varieras till form och innehåll. Efterbehandlingen kan erbjuda goda möjligheter till individualisering. (Se kapitlet om hör- och talövningar s 41.) Det är angeläget att talövningarna anpassas efter elevernas skiftande förutsättningar. Varje talövning bör också vara en uttalsövning. Det väsentliga är dock att eleverna kan göra sig förstådda på det främmande språket. Uttalsvården får inte drivas så långt, att elevernas lust att tala språket hämmas. Uttalsvård i form av högläsning bör ske genom köreftersägning. Individuell högläsning bör ske enskilt inför läraren. Talövningen bör i allmänhet vara väl styrd av läraren, dvs eleverna skall kunna hämta svaren direkt ur texten. Dessutom bör eleverna med hjälp av stödfrågor tränas att göra korta sammanfattningar av lärobokens texter. Texterna kan också ligga till grund för dramatiseringsövningar, intervjuövningar under lärarens ledning och bildbeskrivningar med noggrant utarbetade stödfrågor. (Se förslag till behandling av en text för årskurs 9 allmän kurs s 68.)

Vid inövning av språkliga mönster eftersträvas givetvis språkriktighet. Aktivt inövas de strukturer, som är absolut nödvändiga för att eleverna skall kunna föra ett enkelt samtal. Eleverna bör dessutom ha ett förråd av strukturer, som de behärskar endast passivt. Eleverna förväntas inte själva kunna använda dessa strukturer utan endast förstå dem

vid avlyssning eller läsning av text. Vid behandlingen av en struktur bör läraren alltid utgå från ett givet mönster. Övningar av denna typ kan göras mycket intensiva, men de får inte göras långa, och abstrakta resonemang måste undvikas. (Se förslag till behandling av en text för årskurs 9, allmän kurs s 70.)

Vid behandling av läst text skall strävan vara att få eleverna att aktivt använda språkstoffet. Vid textutfrågning skall läraren i huvudsak forma frågorna så att eleverna kan hämta svaren direkt ur texten (Se avsnittet om hör- och talövningar s 41).

Extensiv läsning sätts in så snart elevernas språkliga förutsättningar gör det möjligt. Eleverna bör kontinuerligt tränas att hämta information ur lätta texter, tidningsartiklar, annonser, bruksanvisningar etc. (Se avsnittet om extensiv läsning s 62). Dessa övningar bör i stor utsträckning bedrivas på lektionstid. Någon gång kan det även vara befogat att låta eleverna på svenska sammanfatta innehållet i läst eller uppspelad text.

Skrivövningarna skall främst befästa det muntligt inövade. De former som kan ifrågakomma är avskrivning av text, besvarande av muntligt eller skriftligt ställda frågor, strukturövningar av varierande slag, bildserier med ledfrågor, uppsatsövningar med noggrant utarbetade stödfrågor samt övning i brevskrivning under lärarens ledning eller med hjälp av stödfrågor. Programmerade övningar och andra övningar med facit kan med fördel användas.

Orientering om de främmande länderna och deras samhällsförhållanden har i den allmänna kursen en synnerligen stimulerande effekt. Denna framställning bör därför göras relativt fyllig och konkret illustrerad. Någon gång kan det därvid vara motiverat att läraren ger orienteringen på svenska.

FÖRSLAG TILL BEHANDLING AV EN TEXT FÖR ÅRSKURS 9, ALLMÄN KURS

Preparation

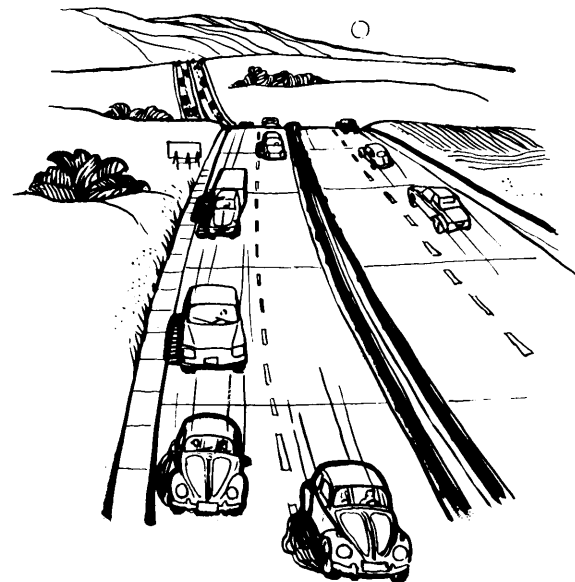
a. Läraren presenterar bilden, körläser texten under bilden och ställer kontrollfrågor.

Bild 1



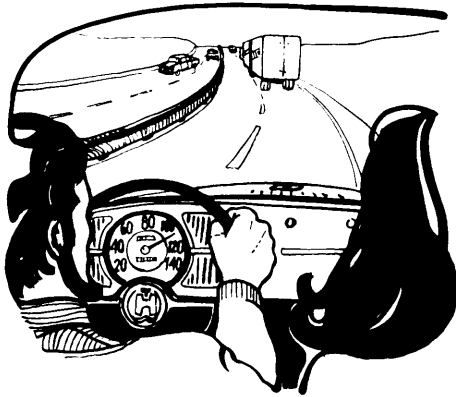
Rolf und Marion fahren auf der Autobahn.
(Die Autobahn, -en)

Bild 2



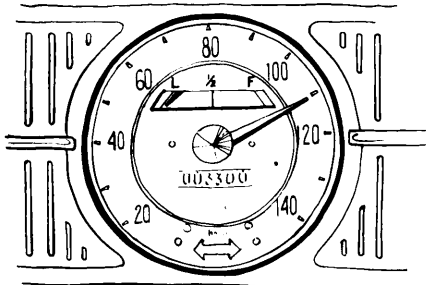
Auf der Autobahn ist der Verkehr sehr stark.
(Der Verkehr)

Bild 3



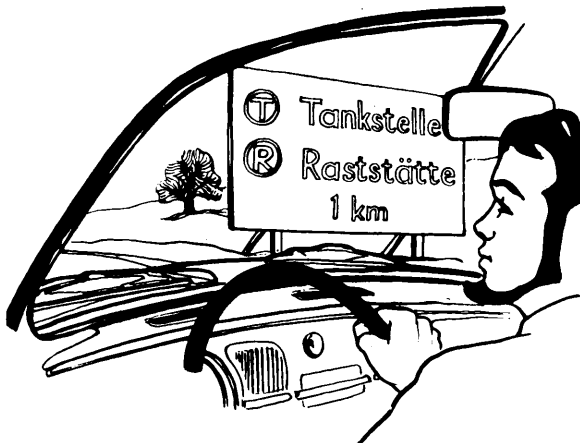
Rolf hält eine Geschwindigkeit von 110 km/h (= 110 Kilometer pro Stunde).
(Die Geschwindigkeit)

Bild 4



Rolf hat kein Benzin mehr. Die Benzinuhr zeigt L (= leer).
(Das Benzin; die Benzinuhr, -en)

Bild 5



Sie sehen ein Schild an der Autobahn. Auf dem Schild steht Tankstelle, Raststätte 1 km.
(Das Schild, -er; die Tankstelle, -n; die Raststätte, -n).

b. Innan den sammanhängande texten spelas upp för eleverna får de några frågor, som de efter uppspelningen skall kunna besvara.

1. Hat Rolf einen Volkswagen oder einen Mercedes?
2. Fahren Marion und Rolf auf der E 3 oder auf der E 4?
3. Sie haben kein Benzin mehr. Wie weit ist es zur nächsten Tankstelle, 1 km oder 2 km?

c. Uppspelning av texten.

Auf der Autobahn.

Rolf und seine Freundin Marion fahren mit Rolfs Volkswagen auf der Autobahn von München nach Hamburg. Auf dieser Autobahn ist der Verkehr sehr stark, denn es ist die E 4, die wichtigste Verbindung zwischen Nord- und Südeuropa. Rolf hält eine Reisegeschwindigkeit von 110 km/h (= 110 Kilometer pro Stunde). Marion fährt gern so schnell, denn Rolf ist ein sicherer Fahrer. Die Benzinuhr zeigt L. Der Tank ist fast leer. „Tankstelle und Raststätte 1 km“ steht auf einem Schild an der Autobahn. Rolf fährt zur Tankstelle, hält und stellt den Motor ab.

d. Texten körläses.

e. Läraren ställer några kontrollfrågor.

1. Wo fahren Rolf und Marion?
2. Warum ist der Verkehr sehr stark?
3. Wie schnell fährt Rolf?
4. Warum muss Rolf tanken?

f. Realiakommentar. Ämne: Autobahn. Bildmaterial: Karta över Autobahnnetz.

Reaktivering

a. Uppspelning av texten.

b. Detaljutfrågning av textinnehållet. Läraren frågar ut texten och formar frågorna i huvudsak så, att eleverna kan hämta svaren direkt ur texten.

Exempel.

1. Wer ist Marion?
2. Womit fahren Marion und Rolf?
3. Wo fahren sie?
4. Auf welcher Autobahn fahren sie?

c. Sammanfattning: Eleverna får som stöd se de frågor på texten som gavs vid preparationen (se s 70). Eleverna skall här försöka att mer sammanhängande återberätta texten.

d. Ytterligare övningar med utgångspunkt i texten „Auf der Autobahn“.

Ordövning

Eleverna letar ur texten fram de ord som har med intresseområdet Auto att göra och skriver dessa i övningsboken.

Dialogövning

Tankwart: Voll tanken?

Rolf: Ja, bitte voll.

Tankwart: Öl in Ordnung?

Rolf: Sehen Sie Öl nach, bitte.

Tankwart: Luftdruck?

Rolf: Ich weiss nicht. Bitte, prüfen Sie den Luftdruck.

Tankwart: Sonst alles klar?

Rolf: Kontrollieren Sie die Batterie, bitte.

Tankwart: In Ordnung.

Rolf: Was macht das?

Tankwart: Zahlen Sie bitte an der Kasse.

Dialogen spelas upp på band.

Läraren förklarar eventuella nya ord efter uppspelningen.

Körläsning av hela dialogen.

Körläsning av enbart Rolfs repliker.

Läraren spelar servicemannens roll.

Körläsning av servicemannens repliker.

Eleverna övar in dialogen två och två under lärarens ledning.

Förslag till strukturövningar (imperativen)

Förslag 1. Imperativövning i anslutning till föregående dialogövning.

Läraren: Der Tankwart soll Öl nachsehen. Was sagt Rolf?

Elev: *Sehen Sie Öl nach, bitte.*

Läraren: Der Tankwart soll den Luftdruck prüfen. Was sagt Rolf?

Elev: *Prüfen Sie den Luftdruck, bitte.*

Läraren: Der Tankwart soll die Batterie kontrollieren. Was sagt Rolf?

Elev: *Kontrollieren Sie* die Batterie, bitte.

Läraren: Rolf soll an der Kasse zahlen. Was sagt der Tankwart?

Elev: *Zahlen Sie* an der Kasse, bitte.

Läraren skriver upp svaren på tavlan, stryker under imperativformerna och låter klassen körläsa meningarna.

Läraren spelar därefter servicemannens roll.

Läraren: Sage dem Tankwart er soll.

- a. Öl nachsehen,
- b. den Luftdruck prüfen,
- c. die Batterie kontrollieren.

Förslag 2.

Eleverna övar in en eller flera av följande dialoger och får sedan själva beställa något av kyparen, fråga efter vägen och tala med portieren.

a. *Rolf und Marion gehen in die Raststätte*

Kellner: Was darf es sein?

Marion: Bringen Sie mir eine Coca, bitte.

Rolf: Und mir bringen Sie eine Tasse Kaffee, bitte.

Kellner: Jawohl, kommt sofort.

b. *Marion und Rolf fahren von der Autobahn ab. Sie wollen in einem Hotell übernachten. Sie fragen nach dem Weg*

Rolf: Entschuldigen Sie, bitte, wo liegt das Hotel Zur Post?

Ein Mann: Fahren Sie diese Strasse geradeaus und dann die dritte Strasse links.

Rolf: Vielen Dank.

c. *Marion und Rolf sind jetzt im Hotel*

Portier: Guten Abend.

Rolf: Zwei Einzelzimmer, bitte.

Portier: Ja, das geht. Zimmer 39 und 40 sind frei.

Marion: Was kosten die?

Portier: Mit oder ohne Frühstück?

Rolf: Mit Frühstück, bitte.

Portier: Das macht pro Zimmer 12 DM.

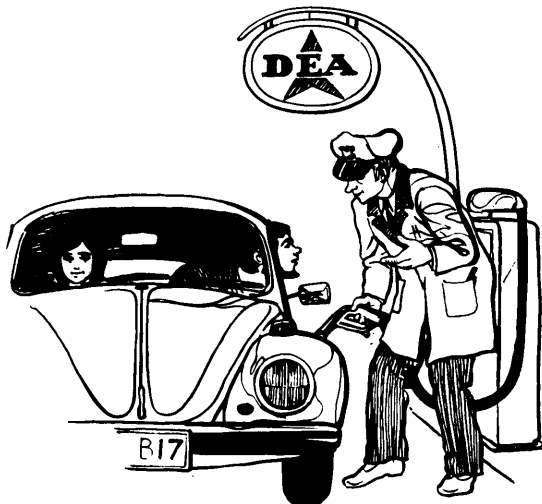
Rolf: Bitte, wecken Sie uns um 7 Uhr.
 Marion: Und bringen Sie uns bitte das Frühstück aufs Zimmer.
 Portier: Ja, natürlich. Nehmen Sie die Schlüssel gleich mit.
 Marion: Vielen Dank, gute Nacht.
 Portier: Gute Nacht, schlafen Sie gut.

Läraren spelar kyparens roll.
 Läraren: Sage dem Kellner
 a. er soll dir eine Tasse Kaffee bringen.
 b. er soll dir ein Bier bringen.
 c. er soll das Fenster öffnen.
 d. er soll die Zeitung holen.

Läraren spelar portierens roll.
 Läraren: Sage dem Portier
 a. er soll dir den Schlüssel geben.
 b. er soll dir das Zimmer zeigen.
 c. er soll dir das Frühstück bringen.
 d. er soll dich um 7 Uhr wecken.

Förslag 3.
 Eleverna får fylla i de repliker som utelämnats.
 Eleverna förutsätts ha lärt in dialogen på s 70.

Bild 1



Tankwart: Voll tanken?
 Rolf:



Bild 2

Tankwart: Öl in Ordnung?
 Rolf:

Bild 3



Tankwart: Luftdruck?
 Rolf:

Bild 4



Tankwart: Batterie auch in Ordnung?
 Rolf:

Förslag till friare talövning med utgångspunkt i texten „Auf der Autobahn“

1. Was für ein Auto möchtest du dir kaufen?
2. Wieviel darf es kosten?
3. Wie schnell soll es fahren?
4. Soll es ein Zweisitzer oder ein Viersitzer sein?
5. Welche Farbe soll das Auto haben?
7. Wie alt musst du sein, um den Führerschein zu machen?

Förslag till extensivläsningsuppgift i anslutning till texten „Auf der Autobahn“

Förslag 1.

Eleverna får till uppgift att snabbt läsa igenom texten, så att de kan besvara frågan „Warum soll man nicht an der Autobahn tanken?“

Förslag 2.

Eleverna får till uppgift att läsa igenom texten samt därefter stryka under de påstående som är riktiga :

Man soll an der Autobahn tanken.

Man soll nicht an der Autobahn tanken.

Das Benzin ist an der Autobahn teuer.

Das Benzin ist an der Autobahn billig.

Man soll nicht an den Seitenstrassen tanken.

Man soll an den Seitenstrassen tanken.

Aus einem Zeitungsartikel :

„Tanken Sie nicht an der Autobahn“

Tanken Sie nicht an der Autobahn, sondern fahren Sie lieber ein Stück von der Autobahn ab und tanken Sie an den Tankstellen dort. Dieser Rat gilt auch für schwedische Touristen, die mit ihren Autos in den Ferien durch die Bundesrepublik fahren. Für denselben Liter Benzin bezahlt man an der Autobahn 4,5 und 12,5 Pfennig mehr als an den Seitenstrassen. Im schlimmsten Fall bezahlt der Autofahrer also für 40 liter Benzin an der Autobahn 5 DM mehr. Tanken Sie voll, bevor Sie auf die Autobahn fahren und fahren Sie von der Autobahn ab, wenn Sie neu tanken müssen!

Läromedel

Läromedel fattas i det följande i vid bemärkelse och omfattar det material och den apparatur språklärare kan behöva för att effektivt kunna bedriva sin undervisning. Varje tysklärare bör disponera över ett allsidigt sammansatt kursmaterial, som anpassas efter klassens förutsättningar och behov.

I ett sådant kursmaterial kan ingå:

böcker;

tryckt övningsmaterial; dels anknutet till böckerna, dels fristående samt helst av självinstruerande och självkontrollerande slag;

bredvidläsningstexter av varierande omfång, innehåll och svårighetsgrad, både med och utan uppgifter för kontroll av förståelsen;

diagnostiska prov;

skolradio- och skoltelevisionshäften;

ljudband, ljudbildband, videoband, grammofonskivor, fotografier, teckningar, bildkort, diabilder, filmslingor, filmer;

flanellografmaterial;

stordia;

kartor;

föremål och modeller.

Vissa av de i kursmaterialet föreslagna komponenterna kräver tillgång till teknisk apparatur av följande slag:

bandspelare;

videobandspelare;

TV- och radioapparat;

skivspelare;

episkop;

småbildsprojektor;

kassettprojektor;

filmprojektor;

bläddertavla;

flanellograf;

arbetsprojektor.

Vidare bör referenslitteratur av en- och tvåspråkiga ordböcker, enkel realialitteratur samt tidningar och tidskrifter finnas lätt tillgängliga. Moderna reproduktionsmedel för bl a elstencilering

och fotokopiering skall finnas tillgängliga för att ge läraren möjlighet att tillföra undervisningen intresseväckande aktuellt stoff.

KOMMENTARER

Läraren bör planera sitt arbete så, att vid varje undervisningstillfälle de tillgängliga läromedlen utnyttjas på effektivaste sätt. Detta innebär, att de skall sättas in i rätt ögonblick och användas i den utsträckning, som är motiverad av den nytta de gör.

Det tekniska läromedel som kommer i första rummet är bandspelaren. Bandspelaren kan med fördel användas i nära nog samtliga i lektionsarbetet förekommande studiemoment liksom i elevens självständiga arbete. Bandat material kan utgöra underlag för bl a uttalsträning, eventuellt med pauserade band, hör- och talövningar, hörförståelseövningar samt för vissa skriftliga övningar, t ex reproduktioner och korta sammanfattningar. Vidare kan med bandspelarens hjälp realistudiet konkretiseras, t ex genom inspelade skolradioprogram.

Genom att förse en grupp elever med mikrofonlurar, som är kopplade till bandspelaren, tar man ett steg mot mer systematisk individualisering inom den muntliga sektorn.

Om man utrustar samtliga elever med mikrofonhörlurar, skapar man en bättre inlärningsmiljö än den som det vanliga klassrummet normalt erbjuder. Den enskilde eleven får hela tiden lyssna till korrekta språkliga förebilder och hör sina egna svar som han kan jämföra med mönstret. Han störs således inte av eventuella fel som kamraterna gör. Denna s k AA-anläggning lämpar sig väl för olika drillmoment. Den medger dock inga egentliga möjligheter till individualisering, eftersom eleverna följer samma program i samma takt.

Det läromedel, som erbjuder de bästa möjligheterna till individualisering på det muntliga planet, är inlärningsstudion av AAK-typ. Eleverna har där möjlighet att arbeta i egen takt med material av lämplig svårighetsgrad. Genom kommunikationssystemet kan läraren sätta sig i direkt förbindelse med varje elev utan att störa de övriga.

Bland de visuella hjälpmedlen intar skrivtavlan fortfarande en framträdande plats. Det bör dock beaktas, att hjälpmedel som bläddertavla, flanellograf och arbetsprojektor ger läraren en möjlighet att före lektionen iordningställa mycket av det material, som han tidigare var tvungen att presentera genom att skriva eller rita på tavlan. Användandet av nämnda läromedel kan i många fall innebära ett rationellare utnyttjande av lektionstiden.

Stillbilda-projektorer som diaskop och episkop spelar en betydelsefull roll som läromedel i språk-undervisningen. Samtidig stimuligivning av ljud och bild åstadkoms effektivt med hjälp av bandspelare och stillbildsprojektor, vanligen ett diaskop. Med tanke på den vikt man tillmäter kombinationen ljud—bild i modern språkmetodik är det angeläget att inte bara bandspelare och arbetsprojektor utan också stillbildsprojektor finns att tillgå i varje rum, där språkundervisning bedrivs.

Den rörliga bilden anses vara ett starkt verkande visuellt läromedel. Möjligheten att med hjälp av kassettpjektor visa filmer av några minuters längd torde uppmärksammas. Videobandspelaren innebär ökade möjligheter att utnyttja den rörliga bilden i språkundervisningen.

I en individualiserande undervisning har olika former av programmerade läromedel en viktig funktion. Dessa läromedel är självinstruerande och stoffet presenteras i väl avvägda steg. Eleverna arbetar i egen takt och får omedelbar bekräftelse, om avgivna svar är korrekta eller felaktiga. Det är väsentligt, att läraren planerar sin undervisning så, att insättandet av eventuella programmerade läromedel sker vid lämplig tidpunkt och i lämplig omfattning. Det är nämligen troligt att många moment inom tyskundervisningen inte alls kan inövas med denna typ av material. Många elever, speciellt kanske i de lägre klasserna, klarar heller inte av denna arbetsform på grund av de speciella krav den ställer på dem.

För att läraren skall kunna individualisera sin undervisning är det nödvändigt att eleverna får lära sig att handha mycket av den tekniska apparatur, som används i skolan. Detta gäller särskilt bandspelaren, arbetsprojektor och småbildsprojektor.

Inspelat material

Varje möjlighet att utnyttja inspelat material av olika slag bör tillvaratas. Därvid bör läraren i förväg förvissa sig om att stoffet är tillräckligt intressväckande och av lämplig svårighetsgrad. Han bör samtidigt bedöma i vilken utsträckning det erfordras förarbete och efterarbete och därefter planera dessa moment.

Det fristående materialet kan tjäna olika syften. Det kan t ex utgöras av:

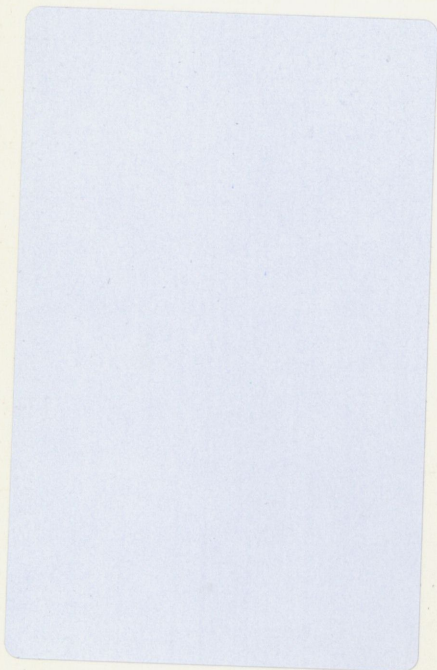
1. fras- och strukturövningar
2. extensiva avlyssningsövningar
3. roande och avkopplande program.

Fras- och strukturövningarna bör inplaceras så i undervisningen, att de kan användas till befästande av inövat stoff. Därvid bör stoffet aktualiseras i förarbetet. I efterarbetet fortsätts och utvidgas övningarna om möjligt i inlärningsstudio.

Även självinstruerande strukturövningsprogram kan förekomma.

De extensiva avlyssningsövningarna avser att ge eleverna möjlighet att träna förmågan att oförberett förstå åtminstone huvudinnehållet i det bjudna stoffet. Om ordförrådet i övningen är rätt valt, bör förarbetet alltså begränsas till ett minimum. I efterarbetet kontrolleras förståelsen på olika sätt, t ex genom utfrågning och referat. Därvid utnyttjas förekommande bildmaterial. Programmen kan ofta följas av diskussion, fri skrivning eller dramatisering.

BIBLIOTEKET
LÄRARHÖGSKOLAN
I MÖLNDAL



Eab *Skolöverstyrelsen* Ex. nr: *2*
Läroplan för grundskolan
Franska Tyska

Läroplan för grundskolan

Lgr 69



Franska Tyska

Fr Ty

Allmän del (Lgr 69 I)

Supplement (Lgr 69 II)

1969 UTKOMMER

Svenska
Matematik
Främmande språk. Engelska
Främmande språk. Franska. Tyska
Musik
Teckning
Slöjd
Hemkunskap. Barnkunskap
Gymnastik
Orienteringsämnen. Lågstadiet.
Mellanstadiet
Orienteringsämnen. Högstadiet
Ekonomi
Konst
Teknik
Fritt valt arbete
Undervisning i klasstyp b och B
Specialundervisning
Planering

1970 BERÄKNAS UTKOMMA

Planeringsexempel. Lågstadiet.
Mellanstadiet
Praktisk yrkesorientering
Maskinskrivning



Utbildningsförlaget