

Läroplan för gymnasieskolan

Lgy⁷⁰

GÖTEBORGS UNIVERSITETSBIBLIOTEK ✓



1001246612



Planeringssupplement

[5]

SKOLÖVERSTYRELSEN 1973

Språkämnen

Romanska språk

3- och 4-åriga linjer

TILLHÖR REFERENSBIBLIOTEKET
UTLÅNAS EJ

roplan
1

er



Pedagogiska biblioteket
Pedagogiska biblioteket

Läroplan
55R



Lg⁷⁰ III

Läroplan för

BIBLIOTEKET
LÄRARHÖGSKOLAN
I GÖTEBORG

gymnasieskolan

SKOLOVERSTYRELSEN



Utbildningsförlaget

Planeringssupplement

BIBLIOTEKET
LÄRARHÖGSKOLAN
I GÖTEBORG

Ex. 2

Språkämnen

Eab

Romanska språk

3- och 4-åriga linjer

Förord

Läroplanen för gymnasieskolan (Lgy 70) består av en **allmän del** (del I), som är gemensam för samtliga linjer, samt av **supplement** (del II) och **planeringssupplement** (del III) för skilda linjer och ämnen.

Den allmänna delen (del I) innehåller av Kungl Maj:t fastställda mål och riktlinjer, tim- och kursplaner (mål och huvudmoment i enskilda ämnen) samt av SÖ utfärdade allmänna anvisningar för gymnasieskolans verksamhet.

Supplementdelen (del II) återger tim- och kursplaner (mål och huvudmoment), fogar till dessa i förekommande fall delmoment och årskursfördelningar samt ger allmänna riktlinjer för undervisningens bedrivande ("Kommentarer och anvisningar") i de olika ämnena.

Planeringssupplementen (del III) innehåller förslag avsedda som hjälp vid undervisningens planering och genomförande. De ger rekommendationer, exempel och modeller, ofta alternativa, för hur undervisningen kan bedrivas.

Planeringssupplementen i moderna språk för de 3- och 4-åriga linjerna utges i fyra delar, en i vardera engelska, tyska, romanska språk och ryska.

Stockholm den 15 mars 1973

Skolöverstyrelsen

Produktion ● 1973 Svenska
Utbildningsförlaget Liber AB

Formgivning ● Paul Hilber

Producent ● Rune Jarenfelt

Tryck ● Svenska Tryckcentralen AB,
Stockholm 1973

ISBN 91-47-00757-5

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Inledning

Målen för undervisningen på tre- och fyraåriga linjer är i stort sett gemensamma för alla de moderna främmande språken. I läroplanen beskrivs målen på samma sätt från språk till språk, om än med viss åtskillnad mellan nybörjarspråk och fortsättningspråk (Lgy 70 I s 176). Både mellan olika åldersstadier och mellan olika språk finns emellertid skillnader i många avseenden som måste beaktas i undervisningen. Dessa olikheter beror inte bara på den olika långa studiegången i engelska, B- och C-språk. Den erfarna språkläraren vet att graden av kompetens som kan uppnås, tidsåtgången för inhämtandet av olika moment, möjligheterna att nå aktiv muntlig eller skriftlig behärskning och förmåga att tillgodogöra sig läst eller avlyssnad framställning normalt varierar kraftigt från språk till språk. I franskan påverkar t ex skillnaderna mellan ljud och ortografi samt förekomsten av bindningar och kontraktioner takten i nybörjarstudierna, så att framskridandet i kursen till en början blir långsammare än t ex i spanska. Förmåga till muntlig produktion på spanska på elementär nivå uppnås däremot snabbare än i franska, medan färdigheten att läsa autentisk text på italienska eller spanska på ett visst stadium stagnerar. Tyskans ordförråd tillåter den svenskspråkige att nå en bra bit längre i textförståelse i tyska än i de romanska språken eller ryska.

Föreliggande planeringssupplement till läroplanerna i moderna språk på de tre- och fyraåriga linjerna bär spår av sådana metodiska skillnader i studiet av de olika språken som ovan konstaterats. Någon total likformighet i uppläggningsplaneringen av de fyra supplementen i engelska, romanska språk, ryska och tyska har ej eftersträvat. Många moment har i de skilda häftena behandlats olika utförligt. Erfarenheten av vad som är lättare eller svårare att komma till rätta med i inlärningsarbetet har varit vägledande för utförligheten. Även de förslag till preciseringar av det grammatiska stoffet som ges i de olika supplementen har getts olika utformning, allt efter vad som under arbetets gång ansågs mest tjänligt som hjälp vid planeringen. Där så har varit möjligt ansluter framställningen till motsvarande i planeringssupplementen för de tvååriga linjerna (Lgy 70 III, Språkämnerna).

Innehåll

Allmänna synpunkter 6

Övergången från grundskola till gymnasieskola 6

Studieteknik 6

Stoff 7

Val av metoder 8

IS i språkundervisningen 9

Planering 11

Elevmedverkan i planeringen 11

Diagnos 12

Planering för termin eller årskurs 12

Planering för lektioner och hemarbete 13

Långläxa och längre sammanhållen uppgift (beting) 14

Individualisering 15

Allmänt 15

Individualiseringsmodeller 16

1. Hastighetsindividualisering 16

2. Intresseindividualisering 16

3. Fördjupningsindividualisering 16

4. Metodindividualisering 16

Individualisering i åk 1 B-språk 16

Individualiserad extensivläsning och bredvidläsning 16

Gruppindividualisering 16

1. Talövning i inlärningsstudio 17

2. Gruppsamtal 17

3. Gruppsamtal lärare — elevgrupp 17

Hör- och talövningar 18

Hörövningar 18

Momentförskjutning 19

Talövningar 19

Bundna talövningar 19

Halvfria talövningar 21

Fria talövningar 22

Skrivövningar 23

Olika typer av skrivövning 23

Dictée 23

Kompletteringsövningar 24

Strukturövningar 24

Översättningsövningar 24

Besvarande av frågor 24

Bildbeskrivning 25

Förvandlingsövningar av sammanhängande text 25

Eleverna författar egna dialoger. Intervjuer.

Dramatisering 26

Resumé 26

Reproduktion 26

Meddelanden och brev 26

Miniatyruppsatser 27

Uppsatsskrivning 27

Grammatik 28

Studiegång 28

Grammatisk lärobok 29

Övning—insikt 29

Textansluten eller fristående grammatikövning? 30

Förslag till momentförteckningar i grammatik 30

Åk 1—2 C-franska 31

Åk 3 C-franska 32

Åk 1 B-franska 32

Åk 2 B-franska 34

Åk 1—2 italienska 34

Åk 1 spanska 35

Åk 2—3 spanska 36

Ordförråd 37

Urvalet av ord 37

Passivt och aktivt ordförråd 38

Tillväxt av ordförråd 39

Presentation av ord 39
Ordlistor och ordböcker 40
Inövning, memorering och redovisning 40
Systematisk behandling av ordgrupper 40
Ordbildning 41

Textbehandling 42

Olika läsarter 42
Intensivläsningens studieteknik 42
Extensivläsningens studieteknik 43
Lokaliseringsläsning 43
Preparation av text som läses intensivt 44
 Modell 1 44
 Modell 2 44
 Modell 3 45
 Modell 4 45
 Modellernas användningsområden 45
Redovisning av intensivläst text 46
 Reaktivering av intensivläst text 46
Preparation av text som läses extensivt 46

Kulturorientering 47

Allmänt 47
Franska 47
Italienska 48
Spanska 50

Affärskommunikation 52

Fördelning av tid och stoff 52
Kursinnehåll 52
Metod 52
 Introduktion. Översikt av formerna för affärskommunikation 52
 Quelques lettres concernant une transaction commerciale 53
 Inledande exempel 54
 Textpreparation 54
Övningar i affärskommunikation 54
Ekonomisk text 54
 Urval och behandling 54
Skriftliga prov 54

Bedömning 55

Krav på bedömningen 55
Diagnostiska prov 56
Elevernas självdiagnos 56

Hör- och läsförståelseprov 56
Dictée 56
Strukturprov 56
Friare provtyper: skriftliga 56
Friare provtyper: muntliga 56
Allmänt 56

Specialarbete 57

Allmänt 57
Exempel på specialarbeten 58
Modeller för specialarbeten i franska 58

Koncentrations(halv)dag 60

Exempelsamling 61

Exempel på lektionsplanering. Exempel 1 61
Exempel på långläxeplanering för eleven 62
Exempel på lektionsplanering. Exempel 2 62
Exempel på planeringsblankett 64
Exempel på skrivövningar i franska 65
 Förvandlingsövningar 65
 Meddelanden och brev 66
 Uppsatsskrivning 66
Exempel på skriftligt prov i franska 67
Exempel på skrivövningar i spanska 69
 Förvandlingsövningar 69
 Uppsatsskrivning 70
Exempel på grammatikövning i franska (1) 72
 Presentation 72
 Analys 72
 Hemuppgift 72
 Redovisning 72
Exempel på grammatikövning i franska (2) 73
Exempel på grammatikövning i franska (3) 74
Exempel på grammatikövning i italienska (1) 75
Exempel på grammatikövning i italienska (2) 76
Exempel på ordförrädsövningar i franska 76
 1. Tematisk ordpresentation 76
 2. Gruppering i begreppsområden 77
Exempel på textbehandling i franska 78
Preparation av intensivläst text 78
Exempel på textbehandling i italienska 80
Preparation av intensivläst text 80
Exempel på preparation av affärsbrev 82

Sakregister 84

Allmänna synpunkter

Övergången från grundskola till gymnasieskola

Förutsättningarna för arbetet i B- respektive C-språk skiljer sig därigenom att medan man i C-språket startar från noll läraren i B-språket måste skaffa sig kännedom om elevernas förkunskaper, om de läromedel som använts i högstadiets franskundervisning och om de metodiska anvisningar som ges i Lgr 69, supplementet för franska och tyska. Det är angeläget att kontakt söks mellan avlämnande och mottagande skolors lärare i syfte att presentera och diskutera läromedel, metoder och resultat och om möjligt företa viss gemensam planering. Särskilt värdefullt är det om ömsesidiga auskultationer kan ordnas.

Planeringen av arbetet i B-språket underlättas om höstterminen i åk 1 inleds med ett diagnostiskt prov. Med ledning av utfallet av diagnosen kan ämneskonferensen enas om vilka åtgärder som bör vidtas exempelvis i form av individualisering, enskilt eller i grupp (se Individualisering s 16).

Gymnasiestadiets undervisning i B-språket är en direkt fortsättning av det treåriga studiet i grundskolan. I båda skolformerna gäller de generella grundsatserna om motivation, konkretion och aktivitet. Inför den första kontakten med B-språkgruppen i åk 1 kan det dock vara anledning att erinra sig att elevernas större mognad delvis tillåter andra arbetssätt i vad gäller tex grammatikstudiet, att deras krav på formerna för inövningen av grammatiska mönster är annorlunda än de yngre kamraternas.

Det är viktigt att övergången mellan stadierna görs så mjuk som möjligt för eleverna. Särskilt gäller detta elever från allmän kurs. Allt efter de läromedel som använts i högstadiets språkundervisning kan eleverna tex vara mer eller mindre förtrogna med grammatisk terminologi och mer eller mindre vana vid att organisera sina grammatiska färdigheter i form av regler, paradigm och tablåer.

Studieteknik

Förmågan att tillgodogöra sig grammatisk framställning, att lära sig att hantera den grammatiska uppslagsboken och att se sambandet mellan ett exempel och en verbaliserad regel (se under Grammatik s 28) är bara några av de studietekniska färdigheter som eleven behöver besitta för att klara sina gymnasiestudier. Till dessa färdigheter kan räknas så elementära ting som en regelbunden och effektiv läxpåläsning, konsten att tolka uttalsbeteckningar, att slå i ordlistan, att utföra en övning. Eleverna kan vara ovana vid att arbeta med en övning av mer självständig karaktär — en

resumé med stolpar, en omstrukturering från dialog till berättande framställning och vice versa, en bildbeskrivning — eller att arbeta i par med en övning av dialogtyp ("bikupa"). Det är angeläget att alla dessa och flera för eleverna kanske ovana arbetssätt införs på ett tidigt stadium av B-språkstudierna. Utmärkta tillfällen till sådan studieteknisk träning förenad med direkt språkövning ger de grupptimmar som kan avsättas för engelska eller B-språk under åk 1. Dessa grupptimmar ger också tillfälle att hjälpa den enskilde eleven tillrätta med hans speciella svagheter inom delar av språkfärdigheten, samtidigt som man ger honom anvisningar av metodisk art.

Studietekniska informationer och övningar kan komma att bedrivas samtidigt i B-språket och i svenska eller engelska. Det är då värdefullt om lärarna i de olika språken håller varandra à jour, så att det ena språkets övningar också kan tas upp i det andra språket. Värdefullt är om de berörda ämnenas företrädare kan enas om en gemensam terminologi och om vilka moment som skall övas. Däremot kan det vara svårt att nå en tidsmässig samordning, eftersom den studietekniska arbetsgången i B-språket måste följa utvecklingen av de egentliga språkfärdigheterna. Det torde tex vara ändamålslost att träna extensivläsning med elever som har ett obetydligt ordförråd och är mycket osäkra på centrala verbformer i presens.

En särskild och maktpåliggande uppgift för den studietekniska träningen är att inskola eleverna i den extensiva läsarten. Från grundskolan är elevernas flertal troligen bäst förtrogna med den intensiva läsarten. Denna kommer att dominera också under det första skedet av B-språksstudierna (se avsnittet Planering s 11—14). Det är emellertid angeläget att eleverna så snart som möjligt får åtminstone inledande anvisningar för och tillfälle att praktisera den extensiva läsarten, som ju i realiteten blir den normala efter skolan. Också elever som avslutar sina B-språksstudier redan efter åk 1 bör intresseras för och inskolas i extensivläsningens olika arter. Grupptimmen kan då vara till stor nytta.

Ovan har antytts att det inte alltid är självklart att varje elev vid inträdet i gymnasieskolan besitter sådana elementära studietekniska färdigheter som är en förutsättning för goda studievänor. Särskilt i början av gymnasiestudierna bör läraren därför genom detaljerade instruktioner för läxläsningen och beskrivning av redovisningssättet hjälpa eleverna till goda studierutiner. Varje elev bör få klart för sig att han har sin del av ansvaret att ta. Inskolningen i ett regelbundet arbetssätt underlättas, om preparationen och genomgången av en given uppgift skiljer sig klart från redovisningen, tex

genom att redovisningen av vissa delar av uppgiften sker med slutna bok och att läraren ställer krav på ordentligt fullgjort pensum.

Detta relativt strama mönster får emellertid inte hindra att eleverna efter hand lär sig arbeta i viss utsträckning självständigt. Tvärtom fordrar ett individualiserat arbetssätt, där skiftande intressen och kanske mycket olika förutsättningar skall kunna tillgodoses samtidigt, att delar av arbetet utförs rätt självständigt, utan lärarens kontinuerliga tillsyn men under anlitande av instruktioner och facit som kan finnas i läromedlet eller som i övrigt kan anskaffas. Ett sådant arbetssätt uppstår sällan spontant. Såväl rent teknisk inskolning som uppmuntran och tillvänjning behövs för att bryta det slentrianmässigt kollektiva mönster som annars riskerar att dominera.

Stoff

Ett varierat, lättillgängligt och vardagsnära stoff bör utgöra kärnan i undervisningen. Eleven bör komma i kontakt med språket i dess olika yttringar. Jämsides med lättare former av skönlitteratur bör därför ett informativt, lättsmält och intresseväckande stoff som speglar det aktuella skeendet kontinuerligt förekomma i undervisningen.

Stoffet bör så långt möjligt belysa olika sociala miljöer från olika delar av språkområdet. Kontroversiella ämnen behöver inte undvikas. Tvärtom kan sådana bidra till att animera diskussionen på målspråket (eller någon gång på svenska) och på längre sikt att utveckla elevens kritiska syn på de attityder de speglar. Givetvis bör dock ensidighet undvikas i den information som ges av de lästa texterna eller de avlyssnade programmen.

Beträffande realiainformation, se avsnittet Kulturorientering s 47—51.

Det är givet att möjligheterna att presentera originaltexter varierar från språk till språk och inte på långt när blir desamma i C-språk som i B-språk. I allmänhet får man sålunda räkna med att mer kvalificerad skönlitteratur i C-språken, ofta också i B-språken, bara får spela rollen av smakprov av begränsat omfång. Dock bör givetvis elevernas intressen beaktas vid planeringen av textkursen, också om de tyder på att en rent litterär kurs är vad som önskas. I vissa avdelningar av åk 3, särskilt då på den överskjutande fjärde (femte) veckotimmen som tillkommer elever på humanistisk linje, kan sålunda en mer genomförd litterär textkurs planeras in (se även Planering s 11). Andra gånger kan ett eller ett par kortare verk av en väsentlig författare studeras på den fjärde (femte) veckotimmen. Vid individualiserad extensivläsning öppnar sig också möjligheter att på högsta stadiet låta vissa elever läsa representativa skönlitterära verk av främst nutida författare. Mer sällan torde det vara möjligt att låta i varje fall icke adapterad skönlitteratur utgöra stommen i undervisningen. I de fall då elever från olika linjer samläser torde en gemensam nämnare få sökas i läsning av text med inriktning på allmän och för språkområdet specifik sakinformation, debatt i mänskliga och

samhälleliga frågor samt aktuella problem. Till detta stoff kan så fogas inslag av lättare, huvudsakligen samtida skönlitteratur, där perspektivet någon gång vidgas till att omfatta smakprov på äldre litteratur.

Den allmänt praktiserade samläsningen ger ej alltid tillfälle till den specialisering av textläsningen i åk 3 alltefter linjetillhörighet som läroplanen tillråder (Lgy 70 del II, s 278). På ekonomisk linje, särskilt E Sp, är dock särskild tid anslagen för studium av affärsspråk, dels ren affärskommunikation, dels läsning av ekonomisk sakprosa.

På lägre stadier är textläsningens primära syfte att exemplifiera de företeelser inom grammatik, ordförråd och fraseologi som eleven skall införliva med sin praktiska språkanvändning. Texten måste tillfredsställa detta rent praktiska syfte, och innehållet kan bli ganska tunt, särskilt om svårighetsgraden hålls nere genom att det ingående ordförrådet ökas blott med försiktighet. Rätt tidigt bör dock även dessa textstycken kunna ge viss intresseväckande information om vardagsliv och mänskliga problem med ämnen särskilt från språkområdet i fråga.

Beträffande grammatikkursens anknytning till textkursen på stadier ovanför det elementära, se Grammatik, avsnittet Textanslutningen eller fristående grammatikövning? s 30.

Val av metoder

I den följande framställningen ges förslag till olika inlärningsmetoder för tillägnande av grammatiska mönster och ordförråd, för att bibringa eleverna läs- och hörförståelse samt för att lära dem tala och i någon mån skriva språket.

Den elevgrupp läraren står inför är så gott som alltid sammansatt av individer med olika förutsättningar att dra fördel av det ena eller det andra sättet att förklara, att öva in, att systematisera och att förhöra. Förutsättningarna kan vara resultatet av tidigare inlärningsmetoder i B-språket eller i andra språk eller av inlärningsmetoder som samtidigt tillämpas av lärarna i det eller de andra studerade språken. De kanske upprepade lärarbyten som kan bli en följd av språkbortvalen utsätter en och samma elev för metodväxlingar inom samma språkämnena från årskurs till årskurs i gymnasieskolan. Utan att överge en grundmetod som han trivs med och tror på måste språkläraren av dessa anledningar vara redo att acceptera avvikelser från sina principer, det må vara individuellt för att tillgodose vissa av eleverna i klassen eller från klass till klass och inte minst från linje till linje. Om det till en början visar sig omöjligt att få eleverna att lystra till målspråket, kan enspråkigheten först begränsa sig till de bundna övningarna på dagens läxa för att småningom vidgas till en väl förberedd innehållsutfråkning på målspråket och till sist autentisk kommunikation i enkla sammanhang (Quel âge avez-vous? Quelle heure est-il? Quel jour sommes-nous? Quelle page, s'il vous plaît? Qu'est-ce que vous allez faire samedi soir? osv). På motsvarande sätt kan enspråkighet i ord- och textförklaring successivt få större omfattning allt-

eftersom kursen framskrider och allteftersom eleverna vänjs vid att varje gång acceptera några enkla förklaringar på målspråket, gärna dubblade med översättning.

Om det till sist ändå visar sig svårt att få till stånd något replisksifte på målspråket i en given avdelning, bör läraren för den skull inte avstå från att låta eleverna höra språket under en avsevärd del av lektionen, på stadier ovanför åk 1 C-språk under större delen av lektionen. Oavsett elevkategori och oavsett detaljer i målet måste det anses oundgängligt att varje elev förmås att lyssna till det främmande språket så fort tillfälle ges. Även "passiv" hörförståelse är för vissa elever ett acceptabelt utbyte av undervisningen. För längre "lärrmonologer" på det främmande språket varnas dock, eftersom uppmärksamheten då riskerar att slappna. Se vidare om momentförskjutning s 19.

Ett annat sätt att ge tystlåtna elever meningsfull sysselsättning är att för deras del satsa hårdare på skriftliga övningspass. Om möjligt bör ju alla elever ges tillfälle att producera på det främmande språket, det må vara att vad som skrivs blir starkt beroende av ett givet mönster, hårt inrutat av en förlaga eller uteslutande upphängt på "stolpar".

IS i språkundervisningen

Typer av IS-utrustning

Huvudtyp	Utrustning	Funktioner
Audi-passiv (AP) (med tråd eller magnetslinga, fast eller mobil)	Eleven: hörtelefoner Läraren: vanlig bandspelare	Eleven kan träna sig i att höra och förstå språket. I svenska, matematik m fl ämnen kan eleven få såväl instruktion som information om hur han på egen hand och med hjälp av elevblad lär in vissa väsentliga moment
Audi-aktiv (AA) (med tråd eller magnetslinga, fast eller mobil)	Eleven: hörtelefon/mikrofon jämte förstärkare Läraren: bandspelare med eller utan lärarpanel	Se AP. Dessutom kan eleven här utföra talövningar (lyssna, svara, men inte spela in)
Audi-aktiv komparativ (AAK) Inlärningsstudio av AAK-typ (fast anläggning, varje elev har egen hytt) med 30 elevplatser samt två reservplatser att installeras i en specialinredd lokal om 85 m ²	Eleven: varje elev har en bandspelare, hörtelefon/mikrofon jämte förstärkare Läraren: station	Eleven kan lyssna, svara, spela in och jämföra egen respons med korrekt svar (jämförelseintalning). Detta är den enda IS-typ som möjliggör samtidig testning av 30 elevers orala produktion
Fristående AAK-bandspelare	Eleven: egen bandspelare, placerad i grupprum eller studieceller i olika delar av skollokalen. Om grupprum används (för tex 5—10 bandspelare) bör dessa parallellkopplas för att underlätta kopiering	I stort sett samma funktioner som vid IS av AAK-typ

IS har följande egenskaper:

- a) IS ger varje elev tillfälle till rikligare individuell övning i att förstå och tala språket än vad som eleven normalt bjuds.
- b) IS förmedlar direktkontakt med språket, dvs ger varje elev en mängd korrekta imitationsmodeller (infödda röster).
- c) IS ger möjligheter till individualiseringsuppgifter, bl a av stöd- och fördjupningskaraktär.

IS — ett komplement till klassrumsundervisningen

IS är att betrakta som ett komplement till klassrumsundervisningen men kräver att läraren har tillgång till ett för IS framställt ljud-, bild- och textmaterial, dvs individualiserande och självinstruerande IS-program. Vanliga övningstyper i IS är t ex avlyssningsövningar, strukturövningar, uttalsövningar, studietekniska övningar (resuméer, anteckningsövningar), språksituationer. Viktigt är att eleven bjuds olika programtyper och olika aktiviteter. Vid sidan av fristående IS-program finns till vissa

läroböcker ett för IS särskilt framställt material. Läraren kan också själv framställa material för IS-lektionen genom egna inspelningar i förväg eller direkt via lärarstationens mikrofon, s k ad hoc-programmering.

Exempel på ad hoc-programmering:

1. Övningar i anslutning till aktuell övningsbok.
 - a) Frågor på text.
 - b) Strukturövningar.
 - c) Vokabulärövningar.
2. Läxpreparation, t ex avlyssning av texten, efter-sägning, ordförklaring, innehållsfrågor, strukturövningar.
3. Aktiverande avlyssningsövningar i anslutning till bandat material (skolradiomaterial, nyhetsmaterial). Eleverna kan eventuellt få frågorna utskrivna på ett särskilt arbetsblad.
4. Diktamen. Läraren sänder ut övningen i sin helhet. Eleverna arbetar sedan i egen takt med övningen.
5. Bildbeskrivning. Läraren ställer frågor och ger mönstersvar.
6. Lucktext. Eleven fyller i en ofullständig text (efter ljudbandet).

Lärarens roll

Man måste skilja på lektioner som innebär att läraren introducerar IS för klassen och lektioner med elever som redan skolats in. Gäller det att **introducera** IS för en klass kan följande åtgärder vidtas.

I I klassrummet informerar läraren med hjälp av en tecknad modell (i stort format) om 1) apparaturen (elevbandspelaren och mikro/hörtelefonen); 2) centralsändning och biblioteksprincipen; 3) hur eleven skall handskas med apparaturen.

II I IS (första lektionen): övning med apparaturen och något tämligen enkelt språkfärdighetsprogram. Förklara begreppen 3-fas, 4-fas. Ange instruktionsorden på det språk det gäller: lyssna, säg efter, svara etc. Spela sedan upp ett par andra programtyper och förklara dem.

III I IS (första riktiga lektionen): arbeta med ett IS-program som passar in i lärogången.

IV Förklara sedan (i klassrummet) i samband med lätt preparation av kommande program i IS vissa väsentliga ting: fördelen med att eleven får individuellt svara många gånger, vikten av att lyssna koncentrerat, vikten av att ständigt försöka bli bättre genom att noggrant lyssna på modellen (som stimulusdel eller korrekt svar), vikten av att noga följa givna instruktioner på bandet. Inte minst de övningar som kan tyckas tjatiga, t ex vissa enkla strukturövningar, behöver få en introduktion. Det

är viktigt att eleven kontaktar lärare, när han inte förstår eller när han är färdig och inte vet vad han skall göra.

För sitt eget arbete i IS bör läraren tänka på att det är viktigt

att studera IS-programmet före användning,

att se efter om programmet passar in i lärogången,

att ta reda på om programmet behöver uppdelas (detta anges inte alltid i lärarinstruktionen),

att ta reda på hur programmet skall förbehandlas (i klassrummet),

att avgöra om alla elever eller bara en del av dem skall arbeta med programmet, om vissa elever skall arbeta med endast någon del av programmet samt om vissa elever skall arbeta med ett annat program.

Om varje elev har tillgång till färdiginspelade ljudband, kan en långt gående individualisering genomföras. Klassen arbetar då enligt den s k **biblioteksprincipen**, dvs varje elev arbetar i sin takt med stoff som passar den egna nivån. Även med **centralsändning** (läraren sänder under lektionen ut program till samtliga elever) kan en differentiering åstadkommas. De flesta AAK-studier har två masterbandspelare. Läraren kan alltså sända ut två program samtidigt.

Elevens roll

Det är viktigt att eleven på olika sätt aktiveras i IS. T o m inom samma övning (program) kan flera olika aktiviteter förekomma, t ex

1. lyssna och skriftligt svara på: a) rätt—fel-frågor, b) ja—nej-frågor, c) flervalfrågor (kryssmarkering).
2. lyssna och markera med symboler.
3. lyssna och markera angivna ting på en bild eller i annan grafisk framställning.
4. lyssna och anteckna angivna saker: siffror (tider), antal, stödord.
5. lyssna och skriva ner viss text eller hela texten.
6. lyssna och säga efter: ord, fraser, meningar.
7. lyssna och diskriminera mellan ljud och skriftlig kontroll.
8. lyssna och svara på: a) kortsvarsfrågor, b) längre frågor.
9. lyssna och svara på ett mera kvalificerat sätt, dra slutsatser samt göra egna tolkningar och värderingar.

Elevens arbetsinsats i IS beror i hög grad på om materialet som han möter är stimulerande och aktiverande. Viktigt är att eleven bjuds olika programtyper och olika aktiviteter.

Planering

För att systematisera studierna och därmed nå bästa möjliga resultat är det nödvändigt att göra upp någon form av årskursplanering. Frågan om hur detaljerad denna skall vara bör diskuteras av ämneskonferensen och avgöras av läraren. En alltför lös planering ger inte tillräcklig stadga åt undervisningen, medan å andra sidan en alltför ingående och hårt tidsbunden plan lätt blir en konstruktion utan förankring i verkligheten.

Om planeringen skall bli realistisk, bör den på stadier ovanför nybörjarstadiet föregås av någon form av diagnostiskt prov som ger besked om elevernas nivå i skilda avseenden och därmed om deras förutsättningar. Med ledning av provet kan en "riktkurs" eller "grundkurs" för det gemensamma klassarbetet skisseras, till vilken sedan får läggas mer eller mindre individualiserade uppgifter. Undervisningen måste emellertid hela tiden anpassas efter elevernas resultat och reaktioner på de olika avsnitten, och nödvändiga repetitioner eller avvikelser, exempelvis för studium av aktuellt tidningsstoff, måste få göras.

Med en viss planering blir det lättare för läraren att åstadkomma en jämn arbetsbelastning både för sig själv och för eleverna, och för de senare erbjuder en god planering från flera synpunkter större möjligheter till rationellt bedrivna studier. Frånvaro från undervisningen får sålunda lindrigare konsekvenser, om eleven vet vad som har behandlats i hans frånvaro. Elevernas motivation blir dessutom i allmänhet bättre, om de har haft möjlighet att delta i planeringen.

Elevmedverkan i planeringen

Elevernas medverkan vid planeringen bör komma in vid flera tillfällen. Redan valet av läromedel behandlas ju i ämneskonferensen, där eleverna skall vara representerade. Uttalanden från elever ur tidigare årskullar som prövat läromedlen i fråga kan härvid vara av intresse.

Det är vidare av vikt att terminsplaneringen genomförs i samråd med eleverna. En orientering av läraren inför hela avdelningen om de läromedel som skall användas kan vara en god början till det gemensamma arbetet med planeringen. I anslutning till en sådan genomgång bör läraren lämna eleverna en översikt av hur han i stora drag har tänkt sig verksamheten under läsåret. Läraren går igenom de olika momenten och kommenterar dem från målsättningsynpunkt genom att göra konkreta hänvisningar till formuleringen av målen för språkundervisningen i läroplanen. Vid sin genomgång bör läraren också så långt möjligt ge eleverna insikt i hur han tänkt sig de olika momenten genomförda och varför de bör genomföras just så. Bl a sätter han vid behov eleverna in i par- och gruppträningens syfte och metodik och orienterar dem om olika former av redovisning.

För att understryka att planeringen är något för lärare och elever gemensamt bör läraren uppmana eleverna att ta ställning till den tänkta planeringen, ställa frågor och komma med förslag. Detta torde dock inte kunna ske förrän eleverna provat den av läraren skisserade undervisningen. En förnyad diskussion kan sålunda äga rum efter någon månad. Läraren bör dessutom klargöra för eleverna att de under läsårets gång ständigt är välkomna med förslag till förändringar som de anser skulle kunna bidra till en effektivare inläring. Då det finns risk att synpunkter då kommer från främst de elever som är särskilt duktiga i ämnet eller som enbart har särskilt lätt för att artikulera önskingar och synpunkter och därigenom inte är helt representativa för gruppen, kan det vara lämpligt att läraren någon gång anordnar en skriftlig enkät. Man kan också låta eleverna utse ett par representanter som kontaktgrupp för fortlöpande samarbete. Ett sådant förfaringsätt kan leda till en större studieteknisk medvetenhet.

En planering av här antytt slag tar naturligtvis sin tid. Det är realistiskt att läraren i början av höstterminen anslår någon del av lektionstiden till sådana planeringsdiskussioner.

Eleverna bör under terminen ha tillgång till den sålunda utarbetade planen, antingen i form av anteckningar eller stencil eller genom att den anslås på ämnesrummets anslagstavla.

Diagnos

Som ovan antytts kan läraren med hjälp av ett diagnostiskt test någorlunda fastställa vilka aktiviteter och språkliga moment som bör bli föremål för behandling i första hand. Ett sådant test bör i åk 1 B-språk avse centrala språkliga företeelser som behandlats i grundskolan: läsförståelse, hörförståelse och grammatiska moment samt i mån av tid och möjligheter även muntlig och skriftlig produktion.

Läraren kan planera diagnosarbetet på olika sätt. Han kan tex göra ett samlat test vid terminstarten. Han kan också sprida det över ett par eller flera lektioner och därvid integrera olika delar av diagnosprovet i lektionerna. Väsentligt är att läraren vid sammanställning och utvärdering av ett diagnostiskt prov beaktar de läromedel och den metodik eleverna arbetat med i sin tidigare studiegång.

Möjligheterna att välja bort B- eller C-språk och den därmed följande samläsningen av elever ur olika klasser gör att behovet av diagnos ofta inställer sig — vissa avdelningar får med varje läsår förnyad sammansättning.

Utöver diagnosen omfattar planeringen två skilda moment, nämligen en grövre årskurs- eller terminsplanering och en mer detaljerad planering av lektionen och hemarbetet.

Planering för termin eller årskurs

Det första problem man har att ta ställning till vid planeringen är timbortfallet. Man kan räkna med en nettotid av omkring 27 läsveckor. Därtill bör

man lämpligen lägga in en eller annan oplanerad vecka som bufferttid. Därpå beräknas det antal läxor på vilka stoffet kan fördelas, varvid man naturligtvis måste ta hänsyn till det läxsystem — dagläxa eller långläxa — som tillämpas. Vid långläxsystem kan det på högre stadier ibland vara fördelaktigt att låta långläxan fördela sig på en redovisningsperiod av två veckor i stället för en.

Beträffande fördelningen av det grammatiska stoffet ges särskilda förslag i momentförteckningarna s 30—37. I nybörjarspråket följer man helt naturligt åtminstone under det första året läromedlets uppläggning, ev med de modifikationer man anser sig böra företa i anslutning till förteckningarna.

För textkursens del kan det vara rimligt att som riktmärke ta följande antal normalsidor (en normalsida motsvarar c 300 ord, typografiskt räknat; tout à l'heure motsvarar här sålunda 4 ord):

	C-språk		B-språk	
	intensivt	extensivt	intensivt	extensivt
åk 1	25—35	5—10	30—40	35—50
åk 2	25—35	20—25	40—50	50—75
åk 3	35—50	35—	40—50	75—

Häri ingår skolradions programhäften, stencilerat material liksom också prospekt, broschyrer och annat extra tryckt stoff som läraren för in i undervisningen, utan att det nödvändigtvis behöver ges som hemuppgift. Det är att märka att dessa siffror både kan under- och överskridas. Enskilda elever kan ofta vid sin individuella läsning nå väsentligt över det föreslagna sidantalet för extensiv textläsning.

Vid planeringen bör man ha i minnet att årskurs och lärobok inte är synonyma begrepp; i vissa avdelningar kan man hinna mer än läroboken ger, i andra mindre.

Man måste vidare beakta att ett mycket stort antal elever lämnar B- och C-språkstudierna redan efter ett eller två år. Arbetet bör i möjligaste mån läggas upp så att även ettårskursens deltagare upplever studiegången som ett användbart minimum för praktiskt bruk och så att de får en viss studieteknisk färdighet som kan sätta dem i stånd att ta upp språkstudierna efter skolan: repetera nybörjarboken, slå upp i grammatiken osv. Vid uppgörandet av förteckningen över grammatikmoment i spanska (s 35—37) har den vägledande principen varit att försöka ge de elever som avslutar sina spanskstudier i och med åk 1 en sådan grund som gör det möjligt för dem att klara enkla språksituationer vid kontakt med spankstalande personer.

De särskilda planeringssvårigheter som möter läraren i åk 1 B-språk behandlas under kapitlet Individualisering s 16. Här skall endast påpekas möjligheten att inledningsvis arbeta med mycket lätta texter, till vilka fogas repetition av också elementära grammatiska företeelser: regelbundna verb, objektspronomen, partitiv artikel osv. Skulle eleverna visa sig finna texten för lätt, är det en enkel sak att göra den mer krävande genom att öka textmängd och läshastighet eller genom att till texten knyta mer avancerade övningar. Har ele-

ven å andra sidan svaga förkunskaper verkar en alltför svår text förlamande.

Särskilt under det tredje året uppkommer samläsningens problem. Ett särskilt sådant uppstår i de avdelningar där samläsning sker mellan elever med skilda kurser och olika veckotimal. Det är i sådana fall realistiskt att reservera de för alla gemensamma lektionerna för intensivläsning och muntlig och skriftlig strukturträning, medan den överskjutande tiden anslås bli till extensiv och småningom individuell läsning. Den fjärde timmen kan få olika användning. Se under Stoff s 7—8 samt Affärskommunikation s 52.

Avslutningsvis skall framhållas att det, om årskurs- eller terminsplaneringen utförs på en särskild blankett, är en stor fördel om läraren i en spalt "övrigt" markerar att ett moment genomförts, respektive inte kunnat genomföras. Vid ett nytt läsårs början kan sådana under föregående läsår gjorda anteckningar om utfallet av planeringen underlätta den nya planeringen och göra den mer realistisk. Nödtvungna avvikelser från den ursprungliga planen får inte uppfattas som misslyckanden utan som nyttiga erfarenheter inför kommande läsår och som resultat av lärarens självklara strävan att elevcentrera undervisningen.

Planering för lektioner och hemarbete

En förutsättning för att eleven i överensstämmelse med gymnasieskolans mål skall kunna arbeta i någon utsträckning självständigt även i språk är att uppgifternas omfattning och sättet för deras utförande och redovisning anges konkret. Elevernas möjligheter att överblicka ämnesstoffet är begränsade. De flesta elever är betjänta av dikterade eller vid långläxesystem helst utskrivna anvisningar för arbetsmomenten.

Eleverna behöver framför allt för att känna en viss trygghet ha klart för sig hur redovisningen går till. Det kan vara en fördel att vissa rutiner utarbetas för redovisningen. Vid lektionsplaneringen bör läraren bli fråga sig vilka moment som lämpligen bör behandlas gemensamt i klassen, vad som måste prepareras i detalj, vilka arbetsuppgifter eleverna lämpligast utför som hemläxa, vilka uppgifter som är gemensamma och vilka individuella uppgifter som står till buds. Kraven på praktisk språkfärdighet medför att övningsmomenten blir mest framträdande, och de är mycket tidskrävande. Lektionstiden måste utnyttjas så effektivt som möjligt. Den muntliga träningen kräver i särskild grad lärarens ledning.

Även andra synpunkter måste emellertid beaktas. Lektionerna kan inte bli helt muntliga, om individualiseringskravet skall kunna upprätthållas. Med de hjälpmedel som står de flesta lärare till buds innebär individualisering ofta tyst lektionsarbete. Det är lämpligt att då och då bryta de muntliga träningspassen, t ex genom att skriftligen förstärka det man gått igenom. Läraren går då runt och hjälper de elever som i den muntliga övningen har visat sig osäkra.

Vidare innebär den muntliga övningen med hela klassen i sig själv en kösituation, där varje elev

inte får många minuter för egen räkning — även om han är aktiv nog att för sig själv besvara alla frågor. Den skriftliga övningen blir en aktivering av samtliga elever. Man måste också av hänsyn till elevernas arbetsbelastning utföra vissa tysta övningar på lektionstid.

Även om läraren strävar efter omväxling i lektionsplaneringen bör fasta lektionsrutiner i ganska stor utsträckning tillämpas. En fast lektionsdisposition hjälper eleverna till en god studieteknik.

Eleverna har då de börjar gymnasieskolan en begränsad vana att organisera sitt hemarbete. Det är därför naturligt att de får handledning i studieteknik och i början arbetar med dagläxor. Härvid måste man tänka på att den inlärningsmetod som passar den ene kan passa den andre mindre bra. Vid övergången till långläxor är det lämpligt att låta eleverna utföra de första långläxorna helt i skolan. Läraren bör då, när eleverna utför arbete av det slag de senare kommer att göra hemma, vandra runt bland dem, svara på frågor, försöka komma underfund med hur de arbetar och lämna behövliga råd för skapande av goda individuella arbetsvanor och rutiner.

Större delen av lektionstiden bör på nybörjarstadiet ägnas åt genomgång och inövning. På högre stadier tillkommer från läxuppgiften fristående moment som skolradioprogram, IS-övningar, samtalsövningar — även parvis eller i grupp under lärarens ledning — över fristående material. Vid långläxesystem får man dock inte glömma att de redovisningsfria timmarna huvudsakligen bör användas till att genomarbeta det stoff som senare skall redovisas. Ett sådant arbetsätt medför att elevernas hemarbete till stor del får den i läroplanen avsedda karaktären av repetition och befästande övning.

Långläxa och längre sammanhållen uppgift (beting)

En nödvändig förutsättning för att ett system med långläxor skall fungera är att eleverna har tränat in en studieteknik som gör det möjligt för dem att förstå innebörden av begreppen intensiv resp extensiv läsning och att efter instruktion och förbere-

delse i klassen bedriva dessa båda typer av läsning. Eleverna bör vidare ha fått tillräcklig träning i att i par eller i grupp handskas med de språkliga övningar av olika slag som anknyter till intensiv text eller som utgår från talsituationer. Den lämpliga tidpunkten för insättande av långläxa kan således variera från klass till klass.

Långläxan kan bestå av ett avsnitt intensivtext, ett stycke extensivtext — lämpligen av annan svårighetsgrad och struktur än intensivtexten — och ett antal språkliga övningar. Men det är önskvärt att även andra varianter prövas. Så kan t ex under viss tid enbart extensiv text läsas och då i stor mängd, samtidigt som den strukturella träningen bedrivs på från texten fristående material. Detta kan vara lämpligt just när eleverna skall vänjas vid extensiv lästeknik. Vissa elever fastnar lätt i detaljer och slår i ordböcker upp oväsentliga ord och bör därför vänjas vid den nya läsmetoden genom rikliga mängder text. Om under denna introduktionsfas intensivstudium också förekommer kan detta hindra lösgörandet från intensiva läsvanor.

En viss individualisering kan också praktiseras inom ramen för långläxuppgifterna. Elever kan t ex få olika typer av extrauppgifter (att utföras enskilt, i par eller grupp). En form av individualisering är att den extensiva läsningen bedrivs i olika (svårighetsgraderade) bredvidläsningsböcker som eleverna väljer efter kunskapsnivå och intresseinriktning. Se vidare avsnitten Textbehandling och Individualisering.

Långläxa innebär i allmänhet en veckouppgift. Även längre sammanhållna uppgifter kan dock prövas, t ex över en tvåveckorsperiod. Fördelen med ett sådant arrangemang är framför allt att tid kan ägnas åt från läxan fristående uppgifter. Ibland kan dessa uppgifter också anknyta till i läxan ingående stoff. Man kan även få tid över till individualiserat grupparbete, t ex konversationsövning över något ämne som engagerar eleverna. Om intensivläxan är en litterär text, kan tidningstext studeras. Någon timme kan i högre klasser då och då ägnas åt läsning av litteratur för dess egen skull ("upplevelseläsning").

På s 61—62 ges exempel på hur en långläxa kan planeras.

Individualisering

Allmänt

Med ett individualiserat arbetssätt följer vinster i effektivitet och tid. Ett hela tiden kollektivt arbete, där alla elever samtidigt har att utföra samma övningar eller inhämta samma lästext, kan ur den enskilde elevens synvinkel innebära tidsspill. En differentierad studiegång ger däremot den enskilde bättre förutsättningar att prestera sitt bästa. Genom en sådan differentiering undviker man att vissa elever förlorar tid på en övning som de redan behärskar, medan andra kanske mister motivationen inför en uppgift som förefaller dem omöjlig att gå i land med.

Inom språkundervisningen möter emellertid individualiseringen särskilda svårigheter. Språk är till sin natur kommunikation, varför rent individuella studier huvudsakligen kommer att bestå av tyst arbete med läsning eller skrivning, för så vitt inte skolan har tillgång till IS med någon form av bibliotekssystem. Eftersom det är önskvärt att språket talas under så stor del av lektionen som möjligt, blir tillfällena till rent individuellt arbete på lektionstid begränsade. Klassens homogenitet får avgöra proportionerna mellan individuellt och kollektivt arbete.

Beträffande möjligheterna att förena individualiserade uppgifter med talträning, se nedan s 16 under Gruppindividualisering. Det modeller som i övrigt närmast erbjuder sig för individuell färdighetsträning är följande:

a) Övning i två steg. Samtliga elever utför det första, lättare steget, som avser den elementära delen av en ny struktur, ett nytt vokabulärområde. Resultatet kontrolleras under lärarens ledning. Vissa elever går så vidare med steg nummer två, som innebär en utvidgning av initialövningen. Denna del bör av praktiska skäl i många fall vara självständigt. Samtidigt som de senare eleverna arbetar självständigt med steg två ges de andra eleverna ytterligare träning motsvarande första steget under lärarens ledning, t ex överinläring genom IS.

b) Samtidig övning på två olika nivåer, oftast inom samma moment men med olika komplexitet inom den övade strukturen, olika hög frekvens inom vokabulären osv. Den lättare nivån kan innebära en enkel omstrukturering — utbyte av substantiviskt objekt mot pronomen, presens mot passé composé (passato prossimo, pretérito), futur immédiat (ir a + infinitiv) — medan den svårare nivån dessutom skall klara av personskitte i dialogform eller anpassning till ytterligare en samtidig stimulus. På den lättare nivån kan övas det centralaste ordförrådet inom ett intresseområde, medan man i den svårare nivån utvidgar vokabulären inom samma område.

Dessa modeller förutsätter tillgång till alternativa uppgifter i elevernas studieböcker och ford-
rar en viss studieteknisk inskolning.

Här nedan ges en översikt av de olika huvudtyperna av individualisering.

Individualiseringsmodeller

1. Hastighetsindividualisering

Varje elev arbetar i sin egen takt. Den elev som arbetat färdigt med en given uppgift ges nytt stoff att syssla med eller kan arbeta med sin bredvidläsning. Denna form av individualisering kan tillämpas under skriftliga övningar samt vid extensiv textläsning och vissa övningar i IS.

2. Intresseindividualisering

Eleven bereds tillfälle att efter eget val särskilt fördjupa sig i de delar av kursen som motsvarar hans personliga intressen eller hans kommande yrkesinriktning. För språkens del blir intresseindividualisering aktuell främst vid extensiv textläsning och fri bredvidläsning. Denna kan vid samläsning mellan linjer och grupper ges en delvis linjespecifik inriktning.

3. Fördjupningsindividualisering

Sedan ett grundläggande moment studerats eller övats av alla elever gemensamt, övergår vissa elever till ett fördjupat studium. Ett högfrekvent grammatikmönster kan kompletteras med en svårare eller mindre frekvent variant, en text eller ett avlyssningsprogram med högre svårighetsgrad kan läggas till en lättare, ett textinnehåll kan specialinriktas.

4. Metodindividualisering

Olika elevers väg till färdighet kan gå via olika metoder. Medan den ene lär sig ett mönster genom enbart övning, behöver den andre mera av teoretisk insikt, en regel, ett paradigm, en transformationsmodell eller en översättning för att nå målet. En elev förmår tillgodogöra sig enspråkiga ordförklaringar, medan en annan behöver glosöversättning. En elev är i stånd att redovisa en hörövning eller en extensivt läst text på franska, en annan kan inte visa att han har förstått texten på annat sätt än genom ett referat på svenska.

Individualisering i åk 1 B-språk

Svårast men samtidigt mest nödvändig på grund av den stora spännvidden i förkunskaper är individualiseringen i åk 1 B-språk. Vid planeringen av arbetet i åk 1 bör man därför utgå från att vissa elever kan behöva repetera rätt elementära grammatiska företeelser, såsom presens, passé composé och imparfait av regelbundna verb, être, avoir och några få högfrekventa oregelbundna verb, verbböjning med être, futur immédiat, partitiva artikeln, objektspronomens placering (grundreglerna) och liknande. En individuell uppdelning kan då förutsättas bli ofrånkomlig, så att mönstret för planeringen blir ungefär följande:

Samtliga elever läser ett tillrättat kortare textstycke, där den eller de aktuella företeelserna presenteras. Efter en gemensam förankring med

grammatikregel, paradigm osv och kanske en första gemensam övning får de mer försigkomna eleverna arbeta vidare rätt självständigt med ett lässtycke som bygger på det inledande stycket utan att föra vidare i den gemensamma grammatiska kursen. Samtidigt intensivtränas övriga elever på det inledande styckets grammatikinnehåll och ordförråd under lärarens ledning. Med hjälp av det tidigare omnämnda diagnostiska provet kan läraren föra eleverna individuellt till den ena eller den andra av dessa grupper. Det kan vara lämpligt att bibehålla en viss flexibilitet mellan de båda grupperna.

Individualiserad extensivläsning och bredvidläsning

Den extensiva textläsningen kan differentieras allt efter individens förmåga och intresse. En förutsättning för att ett sådant arbetssätt skall bli meningsfullt är att det föregåtts av studietekniska råd och övningar. I många avdelningar kan det också, trots önskvärdheten av muntlig undervisning, vara motiverat att reservera tio—femton minuter per vecka för individuell läsning, varvid läraren kan ge individuell instruktion och hjälp.

En annan absolut förutsättning är tillgång till läsmaterial på olika nivåer och med olika intresseinriktning. Texterna bör vara försedda med kontrollfrågor, gärna med facit. Det är också önskvärt att eleverna får tillgång till kortfattade lexikon eller ordlistor, åtminstone om sådana inte ingår i läromedlet. På lägre stadier bör materialet vara integrerat med intensivkursen, så att föregripningar av grammatiska moment och anhopningar av okända glosor undviks.

Eleverna kan någon gång i läsårets början få en kort orientering om vilka texter som står till buds och om texternas innehåll. När de sedan valt bok, bör läraren då och då kontrollera deras läsning, vilken ju till stor del är förlagd utom skoltid. Detta kan enklast ske genom att eleven på ett kort antecknar vad han läst, t ex 18.9 s 1—2, 10.10 s 3—6 osv allt eftersom läsningen fortgår. Detta arbetssätt kan bli aktuellt i åk 2—3 B-språk och i åk 3 C-språk.

Redovisningen bör vara enkel. Den kan bestå av en kort skriftlig resumé, ett omdöme om boken, en muntlig resumé inför läraren eller bundna svar på flervalsfrågor. Redovisning inför hela klassen bör undvikas. I den mån materialet är försett med frågor och facit kan eleven själv kontrollera stora delar av det lästa.

Om skriftlig eller muntlig resumé görs, bör läraren i förväg komma överens med eleven huruvida resumén skall göras på målspråket eller på svenska.

Gruppindividualisering

Den kollektiva talövningen, den må vara textbaserad eller friare, innebär alltid en kösituation: den enskilde eleven får vänta på att komma till tals, och hans sammanlagda yttranden under en hel termin kan komma att uppgå till några få minuters tal. Grupparbete borde i och för sig kunna erbjuda

större möjlighet till samtalsövningar, men i stället inträder en annan svårighet som av naturliga skäl är särskilt markant i B- och C-språk. Om inte gruppens arbete är synnerligen välplanerat, kommer gruppen nämligen att tala svenska inbördes.

Här nedan ges emellertid några uppslag till gruppindividualisering som har visat sig praktiskt utförbara:

1. Talövning i inlärningsstudio

Masterbandspelaren utnyttjas härvid inte, utan läraren ställer frågor i mikrofonen. Samtliga elever får tillfälle att svara. Läraren lyssnar stickprovsvis. Vid fullständig AAK-anläggning har han dessutom möjlighet att i efterhand kontrollera vissa eller samtliga elevers svar. Om mönstersvar ges på lärarkanalen eller i mikrofonen, bör eleverna vara medvetna om att flera varianter är möjliga. Övningen bör blott uppta en del av lektionstiden. IS-konversationen blir givetvis betydligt mer intensiv än klassrumssamtalet för den enskilde eleven, eftersom han i princip svarar på samtliga frågor. En nackdel är att replikerna måste bli ganska korta, en annan är att situationen kan uppfattas som artificiell.

2. Gruppsamtal

Med hjälp av i förväg iordningställda frågor frågar eleverna ut varandra två och två. På en högre nivå, och om utgångstexten berättar ett händelseförlopp, kan den frågande eleven någon gång själv formulera frågorna, en uppgift som dock behöver förberedas i hemmet och gås igenom i klassen. Innan gruppsamtalen tar sin början, kan läraren meddela att en grupp skall framföra sitt samtal inför klassen vid övningens slut.

Ämnet för dessa gruppsamtal kan starkt variera. I vissa läromedel finns ett stort antal textnära frågor, och själva texten utgör facit. I andra böcker utgör själva texten en dialog om något vardagligt ämne. Gruppsamtalen behandlas också under Hör- och talövningar s 22.

3. Gruppsamtal lärare—elevgrupp

Klassen delas in i grupper, som i tur och ordning genomför en samtalsövning tillsammans med läraren. Turordningen växlar, så att inte samma grupp alltid inleder. Under gruppsamtalet sysselsätter sig övriga elever med annan övning: arbete med övningsförsedd facit, extensiv läsning eller skrivning. Tillgång till grupprum underlättar väsentligt denna arbetsform.

Underlag för gruppsamtalet kan vara den senaste läxan eller annat material: en bildserie på nybörjarnivån i C-språket, på högre stadier en bild med realia innehåll, text och frågor, ett radioprogram eller något allmänt ämne som engagerar eleverna. I det senare fallet — som självfallet får reserveras för ett ganska avancerat stadium — bör samtalet förberedas, t ex genom att eleverna först fått arbeta igenom en text över ämnet eller en uppsättning frågor och argument. De kan då lära in behövliga ord och fraser, tänka ut repliker och svar, slå upp vissa ord i lexikon osv.

Hör- och talövningar

Hörövningar

Som varje fransklärare vet, är det för många svenskar svårare att uppfatta talad franska än exempelvis talad engelska eller tyska. Detta sammanhänger delvis med franskans karaktär av icke-germanskt språk med en för svensken främmande syntax, men framför allt med franskans speciella prosodi: ordet sammanfaller inte med den fonetiska gruppen, som ofta innefattar ett flertal ord. *Je ne sais pas* uttalas som en sammanhängande fonetisk grupp [ʒənsepa] eller till och med [nsɛpa] eller [sɛpa]. I löpande tal förekommer dessutom en mängd sammandragningar (kontraktioner), bindingar och elisioner som inte kan förstås utan särskild träning.

Den bästa träningen i att uppfatta tal i naturligt tempo åstadkoms genom en tids vistelse i främmandespråkigt land med minsta möjliga kontakt med landsmän. Av denna och andra anledningar bör givetvis elevernas intresse för utlandsresor under ferierna livligt uppmuntras. Lärarna i de romanska språken bör givetvis också, när ett lämpligt TV-program förestår, uppmana sina elever att lyssna på det för att träna sin hörförståelse och kanske samtidigt hämta nyttig och aktuell information om förhållanden i det land vars språk de studerar. Tillfällena att utanför skolan lyssna på muntlig framställning på italienska och spanska blir ändå inte på långt när så många som när det gäller engelska eller franska. Dessa förhållanden motiverar också i italienska och spanska ytterligare *hörövningar*, under vilka man koncentrerar sig på själva förståelsen av den avlyssnade texten utan att för ögonblicket av eleven kräva aktivt tal.

Två slag av hörförståelse kan övas: dels global förståelse, dvs förståelse av textens allmänna innehåll, dels detaljförståelse av innehållet eller av enskilda ord.

Global förståelse kan kontrolleras genom

- en efterföljande muntlig eller skriftlig innehålls-utfrågning på målspråket
- flervalsfrågor av den typ som används i de centrala proven
- muntligt referat på målspråket eller på svenska. Den sistnämnda redovisningstypen lämpar sig särskilt för elever som har stora svårigheter att uttrycka sig på målspråket, men som trots detta kan visa sig ha förstått den avlyssnade texten ganska väl. Den anknyter också nära till vissa av det praktiska livets behov av passiva språkkunskaper.

Detaljförståelse kan på liknande sätt kontrolleras genom

- detaljerad innehållsutfrågning på målspråket, vilket förutsätter att den avlyssnade texten presenteras i korta avsnitt och eventuellt avlyssnas flera gånger
- flervalsfrågor inriktade på korrekt förståelse av vissa ord eller vissa fraser
- höröversättning, varvid texten först bör avlyssnas i sin helhet, varpå mening för mening avlyssnas och tolkas
- någon gång kan höröversättningen ges formen av ett kort skriftligt versionsprov.

Material för hörövningar är lätt att finna, så länge det gäller textbundet tal eller intalningar av texter. Så är det för vissa lärare naturligt att börja presentationen av ny text med en hörövning inriktad på global förståelse, medan redovisningen ibland kan innefatta en hörövning med detaljförståelse. I detta fall används givetvis lärobokens text. Annat material för hörövningar är först och främst skolradions program, men också texter hämtade ur andra lärobokssystem än det för tillfället använda. Det är då ofta praktiskt att i åk 2 använda texter för åk 1 och i åk 3 texter för åk 2.

Att lyssna till en dialogiserad omskrivning av redan läst text är ett mellanstadium mellan avlyssning av bekant och av obekant text.

Naturligtvis kan texten presenteras genom att läraren läser upp den. Övningen blir emellertid både nyttigare och mera realistisk, om man utnyttjar bandinspelningar med normal talhastighet. I långsamt tal förekommer visserligen bindningar, stundom till övermått, och elisioner, men däremot inte de för det snabba talet karakteristiska kontraktionerna. Det har också visat sig att svenskar vid början av en vistelse utomlands kommer till korta inför snabbt vardagstal i vilket de i och för sig är förtrogna med de enskilda orden.

Det är därför nyttigt att då och då lära eleverna lyssna till korta bandavsnitt med verkligt snabbt tal, varvid läraren inte bör underlätta elevens arbete med att själv säga efter meningens utan låta eleverna om och om igen upprepa bandinspelningen, tills förståelse nåtts eller lärarens hjälp är nödvändig. "Facit" kan också komma till användning. Detta är bl a en form av grupparbete. Läraren bör givetvis själv så långt det är möjligt i alla sammanhang iakta naturlig talhastighet. Därav följer dock inte att en elev vars tal på det främmande språket förblir relativt långsamt och tvekanande skall annat än i mycket vanliga kombinationer, som *tout le monde* etc, tillämpa bortfall av *e instable* enligt regler som inte ens infödda tillämpar generellt.

Lämpliga band för hörförståelseträning framställs

forilöpande vid Sveriges Radios skolprogramsektion. I detta sammanhang kan det dessutom vara värt att påpeka att det kan vara till stor praktisk nytta för eleverna att någon gång få avlyssna dialektalt tal, liksom franska talad av olika icke-franska röster. Franskans karaktär av världsspråk gör att man ofta i det praktiska livet lyssnar till sådan franska, till exempel vid kongresser eller vid resor i länder där franskan inte är modersmål. Vad spanskan beträffar är det självklart att eleverna emellanåt får lyssna på spanskamerikanskt tal, särskilt rioplatensiskt och någon gång kubanskt.

Momentförskjutning

För elever som har påtagliga svårigheter att lära sig uttrycka även rätt enkla ting på målspråket, kan en viss förskjutning av studiemålet tänkas i riktning mot mera hörövningar. Det har visat sig att sådana elever med viss extra träning kan nå ganska långt i hörförståelse, vilket för dem utgör en levande och praktisk kunskap, även om de inte kan nå därtill att de själva kan uttrycka sina tankar på målspråket. Tillgång till grupprum, IS eller ministudio är självfallet av stor betydelse vid en dylik form av individualisering.

Talövningar

Med den målsättning som språkundervisningen i dag har är det nödvändigt att eleverna ges rikligt tillfälle att under lektionstid både höra och tala det främmande språket. För att talövningarna skall bli effektiva måste de organiseras i en fast inlärningsgång.

Man skiljer på bundna och fria talövningar. Mellan dessa båda former finns övningar som kan karakteriseras som "halvfria". Det är viktigt att de olika arterna av övning hålls isär, eftersom de skiljer sig vad både mål och metod beträffar. De är emellertid båda nödvändiga och bör komplettera varandra under hela studietiden.

Bundna talövningar

För att de bundna övningarna skall få avsedd effekt bör de bedrivas intensivt i korta pass. Språklig korrekthet bör naturligtvis eftersträvas, eftersom det här rör sig om övningar med inriktning på formsystem och syntax. Det är också viktigt att de bundna talövningarna inte urartar till meningslösa ramsor, utan alltid innehåller praktiskt användbart och relevant språkstoff. En övning i dialogform, där varje "par" bestående av fråga och svar var för sig utgör en del av en tänkbar dialog, är att föredra framför en rad items utan samband med varandra. I lyckliga fall kan man åstadkomma en övning som har en sammanhängande handling eller antydan till handling. En viss sannolikhetsanknytning uppnås också genom att personer och handlingar är hämtade från den text som samtidigt läses. Vid fristående grammatikövning (se s 30) kan en lätt skisserad situation, t ex given i ett koncentrerat stycke "brukstext", vara det motivationsskapande underlag som den bundna övningen hängs upp på.

Den bundna övningen styrs i allmänhet av läraren eller lärarrösten i IS. När eleverna nått tillräck-

lig säkerhet, bör de emellertid även få öva med varandra parvis eller i grupp. Parövningar och övningar i små grupper bör ha sin plats i klassrumsarbetet under hela gymnasietiden. I praktiken innebär de att eleverna, för det mesta två och två, med halvhög röst aktiverar stoffet, dvs ställer frågor och ger svar. Detta kan också tillgå t ex så att en elev läser upp frågan, en annan svarar och en tredje kontrollerar i facit. Läraren går runt i klassen och hjälper till. Ibland kan också läraren skriva ut en serie mycket textnära frågor, varvid själva lärobokstexten kan tjäna som facit. Metoden, som ibland kallas "bikupa", har flera fördelar. Den ger läraren en möjlighet att få alla elever aktiva samtidigt, och den kan tänkas hjälpa den enskilde eleven att uppleva språket som meningsfullt. Övningen bör emellertid vara förberedd, exempelvis så att läxan omfattar ett antal korta frågor på texten, som tillåter korta svar. Om övningen inte har förberetts genom läxa, behöver den ofta göras kollektivt i en första omgång. Oförberedd talövning parvis i bikupa eller IS ger sällan gott utbyte.

De bundna övningarna avser i första hand att inöva och befästa språkliga strukturer samt att bygga upp elevens aktiva ordförråd. Därtill tjänar de som medel för intonations- och uttalsträning. Nedan exemplifieras några olika typer av enspråkig strukturinövning på franska:

Repetition

A: Quel disque préférez-vous? Le disque de Bécaud ou le disque de Béart?
B: Le disque de Bécaud etc.

Substitution

A: M. Martin va à la gare. Et les enfants?
B: Ils vont à la gare.
A: Nous n'avons rien vu. Et les garçons?
B: Ils n'ont rien vu etc.

Transformation

Övningen inleds oftast med en instruktion: Transformez sur ce modèle! eller Changez! Om läraren inte är helt säker på att bli förstådd av alla elever, bör instruktionen ges på svenska.

A: La jeune fille a été en Angleterre.
B: C'est une jeune fille qui a été en Angleterre.

Alltför mekaniska övningar av denna typ bör undvikas på gymnasietadiet, eftersom det har visat sig att många elever i dessa åldrar stegrar sig inför övningens brist på realism.

Fråga — svar

Som mönster ges fråga—svar. Därpå följer parallellt konstruerade exempel.

A: Est-ce que je peux vous montrer les photos?
B: Oui, montrez-moi les photos!
A: Est-ce que je peux vous rendre la clé?
B: Oui, rendez-moi la clé! etc.

De s k Palmerska frågeserierna, som finns exemplifierade i de flesta nybörjarsystem, och övningar med en grammatisk instruktion "Mettez au pluriel" etc är vanliga och användbara övningsformer. Mer "livsnära" situationsbetingade övningar är dock att föredra. För att öva t ex possessiva pronomen kan man ge en grammatisk instruktion: Sätt in rätt form av pronomet! Företeelsen kan emellertid också övas genom fråga—svar, varvid man utgår från ett givet dialogmönster:

A: C'est votre parapluie?
B: Oui, c'est mon parapluie.
A: C'est votre valise?
B: Oui, c'est ma valise etc.
A: C'est le parapluie de Jeannette?
B: Oui, c'est son parapluie.
A: C'est la valise de Jeannette?
B: Oui, c'est sa valise etc.

Ett exempel på en enkel verbövning:

A: Vous restez?
B: Non, je pars.
A: M. Duval reste?
B: Non, il part etc.
A: M. Dupont est là?
B: Non, il est déjà parti.
A: Mme Dupont est là?
B: Non, elle est déjà partie etc.

Det brukar vara praktiskt att under övningens gång låta eleverna ha modellen inför ögonen, på tavlan eller via arbetsprojektorn. Sedan flera olika strukturer övats, kan man sammanställa dem till bundna s k mikrodialoger. Man ger en modell som eleverna sedan, med en ny stimulus, skall arbeta efter. Även i det fallet är det praktiskt att eleverna får ha modellen framför sig. Dialogerna övas parvis och sedan omväxlande av olika elever i hela klassen:

A: Vous prenez cette robe?
B: Quelle robe?
A: La robe noire.
B: Oui, je la prends.
A: Très bien, la voilà.
A: Vous prenez ces chaussures? etc.

För ytterligare exempel på mikrodialog, se SÖ:s fortbildningsmaterial "Samordning av franskundervisningen", 1972, s 40 ff.

En annan typ av bunden talövning är knuten till den enklaste formen av dramatisering, vilken helt enkelt innebär att två eller flera elever lär in textens dialog så pass väl att de kan spela den inför sina kamrater utan att vara alltför bundna av det tryckta ordet. Dialogen behöver i sådana fall inte vara bunden till visst grammatiskt stoff. Varje text i dialogform kan tjäna som underlag. Speciellt lämpliga kan så kallade turistdialoger vara: i tul-

len, vid biljettluckan, på bensinstationen, i snabbköpet, i vandrarhemmet etc. Dialogen kan mycket väl visas med hjälp av en arbetsprojektor och läras in kollektivt, varefter ett eller flera elever får uppföra den. Om vid inövningen eleven byter ut vissa element inom dialogen, får sin variant rättad och sedan lär in den, kan flera elever uppföra var sin dialog.

Ytterligare en typ av bunden talövning förekommer i samband med den textnära utfrågningen. Den behandlas närmare i avsnittet Textbehandling s 46.

Halvfria talövningar

I dialogavsnitten i texterna finns ofta material som blir föremål för bunden grammatisk övning. En halvfri övningsform kan därför vara att läraren bjuder ett sådant dialogavsnitt i indirekt tal. Eleverna har sedan att transformera detta tillbaka till direkt tal och producerar således talspråk. Detta görs med fördel som grupparbete. Eleverna kan i stort sett rätta själva genom att jämföra sin dialog med den som finns i texten.

Till de halvfria övningarna kan också räknas de som är knutna till extensivlästa texter. Det kan därvid gälla att besvara frågor på det huvudsakliga i innehållet eller att göra en sammanfattning av detta. Hit hör också övningar i att besvara översiktliga frågor på intensivtexten avseende personer, miljöer och tid och övriga väsentliga sammanhang som är viktiga för en vidare förståelse av framställningen. De flesta övriga halvfria talövningarna utgår också från text. Att göra sammanhängande omskrivningar av ett textavsnitt, t ex från berättande text till dialog och tvärtom samt att framföra scener ur texten med hjälp av stödord och utforma intervjuer i direkt anslutning till textinnehållet hör till denna övningstyp.

Som underlag för halvfria talövningar tjänar också bilder (jfr Bildbeskrivning i kapitlet Skrivövningar s 25).

En ytterligare form av halvfria talövningar är självständigt utarbetade små dialoger om valfritt ämne, som eleverna själva får skriva ihop två och två och sedan uppföra inför kamraterna. Författandet kan utföras i grupprum. En annan möjlighet är att två elever per gång får ersätta den ordinarie läxläsningen med att som hemarbete utarbeta en dialog. Detta brukar gå bra, om läraren bara utser den ene författaren, som sedan själv får välja medarbetare.

En typ av halvfria talövningar som kan fås att fungera även i grupper med stora svårigheter att uttrycka sig är följande: Läraren ger på svarta tavlan eller via arbetsprojektor i en "Satzbautafel" det frasmaterial som eleverna skall arbeta med, t ex

voudrais	ne ... pas de	du	lait
désirez	oui	de la	fromage
prends	non	de l'	œufs
		des	crème
			bière
			eau minérale

Med modellerna framför ögonen kan sedan eleverna hjälpas åt med att få fram en dialog "i mjölkbutiken".

En form av halvfri talövning som kan tillämpas redan på låga stadier är parallellsituationen. Jfr vad som sägs under rubriken Miniaturgruppsatser s 27.

Läraren kan redan tidigt införa frågor av mera personlig karaktär rörande elevernas intressen och försöka få till stånd små enkla samtal med texten som utgångspunkt. Om inte alla uttryck eleverna behöver finns i texten, kan läraren skriva upp några användbara ord och fraser på tavlan, dock utan att föregripa grammatiskt stoff som inte har behandlats. Helst bör varje textbehandling följas av något slags friare tillämpning.

Fria talövningar

Det är klokt att inte ställa alltför höga förväntningar på resultatet av helt fria talövningar i B- och C-språken. Endast få elever klarar tex av att oförberett delta i en diskussion kring ett givet ämne. Med lämplig tid till förberedelse och noggrant fixerade uppgifter kan dock många elever i högre årskurser åtminstone i B-franskan ge en sammanhängande framställning, som endast sporadiskt behöver underlättas genom stödfrågor från läraren.

Textdiskussion

Slutbehandlingen av en text kan, vare sig den är litterär eller sakprosebetonad, få formen av en fri talövning. För att nå fram till detta bör läraren i allmänhet först arbeta igenom texten på vanligt sätt med textnära frågor och smärre detaljuppgifter. Medan detta pågår, har vissa elever i uppdrag att anteckna detaljer och synpunkter beträffande var sitt avsnitt. I en litterär text kan det gälla huvudpersonernas karaktär, miljöskildringen, handlingens utveckling etc, i en sakprosetext kan det gälla uppgifter om en viss provins, ett visst yrke, en viss politisk riktning, en viss personkategoris livssituation eller något annat som texten kan röra sig om.

När detaljutfrågingen är avslutad, kan dessa elever anmodas att ge en sammanhängande framställning var och en av sitt avsnitt. Om texten är på en gång språkligt lättillgänglig och innehållsmässigt engagerande, kan detta i sin tur leda över till en diskussion mellan lärare och elever — eller eleverna emellan — om något med texten sammanhängande problem. Vid behov kan läraren på tavlan skriva ut ord och fraser som behövs för diskussionen. Är texten litterär, kan samtalet av läraren försiktigt ledas in på en analys eller "explication" av texten.

Dramatisering

Den enklaste och kanske naturligaste formen av dramatisering är inövandet av redan färdiga dialoger och scener, hämtade ur textboken eller ur annat material. Efter en kollektiv genomgång övas dialogen in parvis eller i små grupper. Övningen avslutas med att en eller flera av grupperna framför sin dialog inför kamraterna.

En fri dramatisering kan bygga vidare på erfarenheterna från en halvfri dialog av tidigare skisserat slag. Den kan lämpligen utföras som grupparbete ingående i långläxa eller beting.

Dramatiseringen kan läggas upp på flera olika sätt. Som grundval för arbetet har eleverna en text eller en situation. Texten kan vara den lästa lärobokstexten, ett skolradioprogram, en tidningsnotis, som arbetas om i dialogform. En situation kan väljas av eleverna själva eller ges av läraren. Det kan gälla ett aktuellt problem, ett telefonsamtal, ett besök på resebyrå, liftning etc, som eleverna i gruppen lägger till grund för en dialog.

I samtliga fall gäller att läraren måste se till att eleverna i gruppen förses med behövt ord- och frasförråd: C'est de la part de qui? Ne quittez pas. Pourriez-vous m'indiquer...? etc. För att slippa ge för mycket kritik efter framförandet bör läraren inte tveka att ge grupperna all tänkbar hjälp under arbetets gång.

Redovisningen sker helt enkelt genom att grupperna uppför sina scener eller dialoger inför kamraterna.

Muntlig framställning

Övningen av muntlig framställning syftar bl a till att ge eleverna färdighet i att uppträda med ett anförande eller en redogörelse inför publik. Läraren bör härvid inrikta elevens uppmärksamhet inte bara på det rent yttre uppträdandet utan även på vikten av att konkretisera framställningen med hjälp av illustrationer av olika slag, presenterade via textarbetsprojektor eller bladdertavla. Det är också viktigt att eleven normalt inte använder annat ordförråd än det som kan förstås av kamraterna. Nödvändiga specialuttryck och facktermer måste förklaras i förväg. För att få åhörarna att lyssna mer aktivt förbereder man dem på att frågor kommer att ställas till dem efter framförandet.

Normalt bör endast korta framträdanden på någon minut eller några minuter komma i fråga. Under alla förhållanden är det av vikt att det inte blir enbart innantilläsning från manuskriptet. Kraven bör vara så måttliga att eleven råder med att återge sitt stoff med hjälp av stolpar. Övningen hör huvudsakligen hemma på det högre gymnasieskolstadiet.

Skrivövningar

Skrivövningarna bör integreras i lektionsarbetet. Det är väsentligt att de direkt ansluter till det stoff som behandlas i klassen. Läraren bör gradvis införa mer sammanhängande skrivövningar och utveckla en klar gång från bundna till friare övningar.

Skrivövningar införs försiktigt i C-språket. Sedan eleverna blivit bekanta med ljud och skriftbild, kommer de första skrivövningarna in i form av ifyllnadsövningar, svar på frågor på tavlan eller i skrivböcker, dictéer, bundna skrivövningar på stoff som övats muntligt; så småningom utvecklas det hela till något mer sammanhängande skrivövningar, referat m m.

Olika typer av skrivövning

Härnedan ges en rad exempel på olika typer av skrivövning. Tiden räcker emellertid sällan till för en så allsidig träning som användandet av samtliga dessa typer skulle ge. Man får nämligen räkna med att arbetet med en ny övningstyp går långsamt i början. Det kan därför vara lämpligt att i den enskilda klassen begränsa sig till vissa av övningstyperna, så att rutiner hinner utarbetas och eleverna slipper förlora tid på att sätta sig in i hur övningen är tänkt. Eftersom skrivövningen, i den mån den bedrivs under lektionstid, leder till tysta lektionspass, bör den inte dominera inläringen tidsmässigt.

I vissa klasser, där läraren finner det särskilt svårt att få till stånd muntlig produktion från eleverna, kan dock de skriftliga arbetspassen få större utrymme. Jfr härom under Allmänna synpunkter s 8.

Dictée



Diktamensskrivning, dictée, har särskilt i franskundervisningen sin givna plats. I början arbetar man lämpligen med känd text, därefter byter man ut ett och annat element och kommer så småningom genom ytterligare variationer fram till okänd text, där dock vokabulär och grammatik måste vara kända för eleverna.

Gången vid utförandet av en dictée kan vara följande: 1. läsning av hela avsnittet, så att eleven får en helhetsuppfattning (eleven bör tillhållas att bara lyssna, inte skriva något), 2. läsning av hela meningen, 3. läsning av delar av meningen med naturlig läshastighet; längden på varje takt bör inte överskrida åtta stavelser, 4. läsning av hela avsnittet igen, 5. någon minut för elevernas genomläsning. Läraren kan således inte läsa avsnitt av texten om och om igen bara för att någon eller några elever missat något. Eleverna bör upplysas om att man måste förutsätta att de då och då tvingas lämna luckor.

En dictée kan även göras från bandspelare, om man har tillgång till band med känd eller okänd text intalad av en infödd, exempelvis den utländske språkassistenten. Det hela blir då svårare och övningen passar kanske bäst på ett något högre stadium.

Diktamensövningar bör förekomma ganska regelbundet och behöver inte alltid vara särskilt långa. Även en dictée på ett par, tre rader är nyttig som övning.

En dictée bör inte vara mättad med alltför lättfattliga ord såsom "culture, révolution, restaurant" osv utan framför allt innehålla vändningar, där bindningar och elisioner förekommer. En diktamensövning innehållande fraser av typen "il n'y en a pas, je ne sais pas ce qui s'est passé, qu'est-ce qu'il t'a dit, au lieu d'en prendre deux" etc gör bättre nytta.

Vid diktamensövning bör rättning ske omedelbart. ~~Eleverna kan ofta själva rätta~~ sina (eller parvis sina kamraters) arbeten genom att jämföra med den tryckta texten. Facit kan också ges medelst arbetsprojektor eller blädderblock. Vid rättningen är det viktigt att läraren kommenterar de vanligaste felen, så att eleverna får klart för sig var felet består och inte upprepar samma fel nästa gång.

Diktamensövningar spelar en mindre roll i italienska och spanska. I spanskan är det dock angeläget att träna in förståelsen av vissa bokstavskombinationer i sinalefa, *te va a hablar, no te he escrito, no la ha visto*. Därvid är dictéen mycket användbar.

Kompletteringsövningar

Kompletteringsövningar har oftast formen av ifyllnadsövningar med ett rent grammatiskt syfte. De bör betraktas som ett steg på vägen mot mer sammanhängande språklig produktion. Av praktiska skäl är de emellertid outhärliga, särskilt på lägre stadier och då inövningen av ett nytt moment påbörjas. Ifyllnadsövningen tillåter koncentration på det aktuella momentet och ger tidsvinst. Vissa elever förmår sällan prestera mer sammanhängande produktion på målspråket. Övningstypen har sålunda alltså en roll att spela.

Strukturövningar

Övningar kring olika grammatiska företeelser, som man helst först bedrivit muntligt. Dessa övningar kan eventuellt göras självgående genom facit och kan i stor utsträckning utföras enskilt i hemmet. Det är emellertid viktigt att läraren förvissar sig om att eleverna vet vad de olika strukturerna betyder så att det hela inte bara blir en mekanisk inövning utan insikt.

Översättningsövningar

Översättning från svenska till målspråket bör utformas så att den befäster den inövning som skett på annat sätt. Översättningen bör i sådana fall komma som den sista länken i en inövningskedja

och bör bindas vid ord och strukturer som eleven redan behärskar. Den bör därför bestå av korta, enkla meningar med känt ordförråd och kan vara en upprepning eller omstuvning av det språkgods som redan inövats på enspråkig väg. En sådan kompletterande översättningsövning blir särskilt nyttig, om det gäller att kontrastera uttrycksätt där modersmålet och det främmande språket avviker från varandra. Man bör däremot avstå från att låta översätta långa sammanhängande textstycken.

Exempel på företeelser där kontrasterande övning är lämplig:

i franska:

jag vill att *han skall komma*

han säger *inte någonting*

han har bett mig *om* en tjänst

jag föredrar att stanna här

om jag kunde, *gjorde* jag det

i spanska:

han har sagt *allt*

det är lätt att göra det

vi har nu *väntat* i tio minuter

jag *tycker om* vin

Översättning till det främmande språket är dessutom det enklaste sättet att komma åt vissa fraseologiska uttryck:

i franska:

han kom hem *på kvällen*

han stiger upp *klockan sju på morgonen*

vi *brukar* göra det

de *går in i* huset, de *går ut ur* huset

jag stiger upp *redan* klockan sex

i spanska:

efter några ögonblick ringde han

inte jag heller vet det

hur gammal är han?

han är 20 år

det luktar *tobak*

jag *tycker om* vin

Besvarande av frågor

Vid förhör genom textutfrågning kan eleverna helt eller delvis skriva ner sina svar. Om läraren frågar ut texten med hela klassen, kan tavlan i förväg rutas in. Efter varje svar går en elev till tavlan, och läraren fortsätter att fråga klassen, medan eleven skriver. Fler elever aktiveras då, och man vinner tid. Därefter följer en samlad genomgång av det som skrivits på tavlan. Några elever kan uppmanas skriva ner sina svar på lösa blad som läraren samlar in. Genom att välja och styra de meningar som skall skrivas på tavlan kan man få ett antal nyckelmeningar, som kan stå kvar som

stöd, när någon eller några elever senare skall sammanfatta stoffet. Eleverna kan också av läraren få en serie frågor vilkas svar tillhoppa bildar en sammanhängande berättelse, ett referat.

Bildbeskrivning

Bildbeskrivning kan gälla antingen en enda situationsbild eller en bildserie som illustrerar ett händelseförlopp. Bilden eller serien kan presenteras på transparang. Ibland kan illustrationerna i läroboken utnyttjas, andra gånger finns kanske en särskild bok för denna övningstyp tillgänglig. Utbytet av denna skrivningsform blir större om den föregås av en muntlig förbehandling. En bildbeskrivning löper lätt risken att bli statisk och intetsä- gande. Det gäller för läraren att vid den muntliga förbehandlingen ställa sådana frågor att elevernas fantasi sätts i rörelse och att de får ut så mycket som möjligt av bilden. En bild innehåller oftast mer än man upptäcker vid första anblicken. Följande punkter kan vara viktiga att hålla i minnet: Vad ser man på bilden? Vad ser man inte på bilden? Vad händer (respektive hände)? Hur, när (morgon, kväll osv)? Var, varför händer det? Hur är miljön? Vem (Vilka) är huvudperson(er)? Vad är karakteristiskt i hans (hennes, deras) utseende? Vad heter han (hon, de)? (hitta på ett namn!) Huvudpersonens ålder, tankar, reaktioner, känslor, karaktärsdrag? Ju mer man själv kan identifiera sig med huvud- personen, desto lättare är det att återge hans känslor, tankar, beteende.

Vid förbehandlingen bör läraren på transparang, på tavlan eller på annat sätt presentera stödord och fraser som eleverna uppmanas att begagna sig av. Sådan hjälp kan också finnas i övningsboken för bildbeskrivning. Läraren bestämmer vilket grundtempus eleverna skall använda: presens eller tempus för förfluten tid (imparfait — passé composé och motsvarande tempus i italienska och spanska).

Läraren bör hjälpa alla elever att snabbt komma igång med att skriva genom att på tavlan skriva första meningen, vilken sedan kopieras av eleverna.

Vissa skolradioprogram är också lämpliga som underlag för bildbeskrivningar.

Förvandlingsövningar av samman- hängande text

A: Indirekt tal → direkt tal

Att skriva om en text från indirekt tal till direkt tränar förmågan att ställa direkta frågor, byta ut 3:e person av pronomen och verb mot 2:a eller 1:a person och samtidigt ändra tempus. Se vidare Exempelsamling s 65—66, 69—70.

B: Direkt tal → indirekt tal

Material till denna övningsform hittar man lätt i de dialoger som ofta förekommer i våra textböcker. Eleverna lär sig här att konstruera bisatser styrda av fraser såsom "elle (il) lui demande (lui a demandé) si, où, pourquoi, quand, ce qui (que); elle répond (a répondu) que; il explique (a expliqué) comment; elle lui fait remarquer (lui a fait remar-

quer) que; il veut (a voulu) savoir pourquoi, comment, combien; elle dit (a dit) que" etc; "le pregunta (preguntó) si, dónde, por qué, cuándo, qué, lo que etc.; le contesta (contestó) que; le explica (explicó) cómo, quiere (quiso) saber quién, por qué" etc.

För överdrivet bruk av denna övningsform varnas dock, eftersom den riskerar att bli långtråkig.

Om de styrande verben sätts i tempus för förfluten tid blir övningen mer avancerad. Se vidare Exempelsamling s 65—66, 69—70.

C: Berättande text → dialog

Denna skrivövningsform går ut på att med en sammanhängande text som grund träna eleverna att ställa frågor och besvara dem genom att förvandla texten till dialog. En sådan text bör innehålla en del sakuppgifter. Tidningsartiklar är ofta lämpliga. Se vidare Exempelsamling s 66, 69—70.

D: Dialog → berättande text

Slutligen kan man ställa eleverna inför uppgiften att återge innehållet i en dialog i berättande form. Det blir en övning i att byta ut 1:a och 2:a persons pronomen och verb mot 3:e person och samtidigt omredigera stoffet. Se vidare Exempelsamling s 66, 69—70.

Vid skrivning av dialoger kan det vara lämpligt att låta eleverna arbeta ihop två eller tre. Dialogerna kan efter korrigeringsövning övas in och framföras inför kamraterna.

Eleverna författar egna dialoger.

Intervjuer. Dramatisering

Att författa dialoger på det främmande språket bör övas mycket. Då och då kan uppsatserna i skrivningarna också få formen av "nedskriven konversation". Nästa steg efter ovanstående halvfria förvandlingsövningar kunde vara att låta eleverna på egen hand sätta ihop dialoger i form av intervjuer, dramatisering osv. Under kapitlet Hör- och talövningar återfinns uppslag till denna övningsform s 21—22.

Några elever kan också dramatisera ett visst avsnitt av läst text.

Resumé

Nära besläktad med föregående övningsstyp är resumé eller sammanfattningsövning. Det gäller här för eleverna att i kortare form återge huvuddragen i ett längre textavsnitt. Eleverna skall härigenom träna sig i att ta fram väsentligheterna, att se huvuddragen. Att sammanfatta är en naturlig slutövning, så snart man genomarbetat ett textavsnitt. Den kan förekomma i alla årskurserna i både B- och C-språk.

Det är emellertid nödvändigt att eleverna får öva sig i hur resuméskrivning går till. Denna övning kan exempelvis ske på följande vis. Sedan en text genomarbetats, instrueras eleverna att stryka under väsentliga delar av stoffet och därefter gruppvis göra en resumé förslagsvis motsvarande en fjärdedel eller en tredjedel av hela texten. Det

är därvid också viktigt att eleverna använder de ord och fraser de lärt in vid textbehandlingen. Därefter skrivs ett par resuméer på tavlan, varpå elever och lärare gemensamt diskuterar igenom det hela för att se till att väsentliga delar kommit med, undersöka om något kan strykas, om framställningen är logisk, väl avvägd osv. På så sätt kan man komma fram till ett lämpligt mönster.

En kortare form av resumé är att låta eleverna göra ett skriftligt sammandrag av läxan med hjälp av stödord eller stolpar på tavlan eller på stencil.

Skolradioprogram som avlyssnats är ofta lämpliga som underlag för resumé.

Se även under Textbehandling s 43, 46.

Reproduktion

Reproduktion kan betraktas som en friare form av dictée. Eleverna skall reproducera större delen av stoffet. Den är alltså till sin karaktär mer bunden än resuméskrivningen.

Reproduktionen kan bedrivas på följande sätt. Läraren förklarar först de ord och uttryck som kan tänkas vara okända för eleverna. Läraren eller bandet läser upp den text som skall reproduceras, varefter han ställer muntliga frågor som sammanfattar innehållet i det upplästa. Därefter läses eventuellt texten upp en gång till. Genom att själv skriva första meningen på tavlan hjälper han sedan alla eleverna att komma igång.

Skrivövningen blir mer krävande, om texten inte läses upp en andra gång och om läraren tillhåller eleverna att under uppläsningen själva anteckna stödord och nyckelfraser. Att göra och disponera stödanteckningar är en studieteknisk färdighet. På grundval av sina stolpar skriver eleverna sedan ned reproduktionen.

Meddelanden och brev

Meddelanden och brev är kanske den viktigaste och mest realistiska formen av skriftlig framställning. Eleverna bör erhålla instruktioner i elementär brevskrivning. Det är värdefullt om dessa skrivövningar integreras i lärogången som helhet. Har man exempelvis övat villkorliga satsfogningar, kan brevskrivningsövning i anslutning här till ge anledning till användning av sådan uttrycksform.

Brevskrivningen måste bli relativt hårt styrd. Läraren kan till en början helt enkelt punkt för punkt på det främmande språket ange innehållet, exempelvis i ett vykort:

Dites à votre camarade

que vous êtes en vacances à Paris

que vous venez d'arriver

que vous pensez rester trois jours à Paris etc.

Nästa steg kan vara att låta eleverna besvara ett brev eller vykort innehållande en del frågor.

Postverkets brevställare "Våra brev till utlandet" (gratis från Postverket) ger prov på olika typer av brev, såsom rums- och biljettbeställningar, brev till en vän i Frankrike som man ämnar besöka, olika tackbrev, första brev till en brevvän. Med dessa som förlagor kan eleverna själva skriva liknande brev, varvid lärarens uppgift blir att ge anvisningar

om innehållet och påpeka för sammanhanget viktiga och vanliga fraser. Eleverna bör på samtliga linjer göras förtrogna med de vanligaste brevtyperna och lära sig datering samt hälsnings-, inlednings- och avslutningsfraser.

Se vidare Exempelsamling s 66, 70.

Miniatyruppsatser

När en text slutbehandlats kan man tidigt, t o m redan på nybörjarstadiet, låta eleverna själva återge en berättelse eller beskrivning liknande den de nyss läst. Om man tex behandlat en text som presenterar en fransk, italiensk eller spansk familjs olika medlemmar, bör det falla sig naturligt att låta eleverna berätta om sig själva, sin ålder, sitt hem, sin familj osv, eventuellt i form av ett kort brev till en fingerad brevvän i utlandet.

Bästa resultatet uppnås, om läraren förbereder skrivandet genom att på målspråket ställa muntliga frågor rörande innehållet, frågor som väcker elevernas fantasi och gör det lättare för dem att fylla sin "miniatyruppsats" med intresseväckande innehåll. Under den muntliga förberedelsen kan det vara lämpligt att läraren reaktiverar grammatik, ord och fraser som man lärt in under textbehandlingen och tillhåller eleverna att baka in dessa när de skriver.

Det kan vara stimulerande för eleverna att redan på ett tidigt stadium kunna skriva något på målspråket på egen hand. Uppgiften kan göras i skolan eller i hemmet och längden på den kan variera; ibland 50 till 100 ord, ibland mera.

Uppsatsskrivning

De olika skrivövningsformer som nämnts hittills bör kunna leda fram till den svåraste skrivningsformen: uppsatsen. Det krävs systematisk träning för att genomsnittseleven skall uppnå en hygglig färdighet i friare skrivning. En sådan träning är emellertid mycket tidskrävande, och läraren bör överväga om klassens förutsättningar och önskemål är sådana att man kan räkna med ett rimligt utbyte. Denna skrivform blir i första hand aktuell i B-språk åk 3, eventuellt åk 2 i en duktig undervisningsavdelning.

Uppsatsskrivning bör liksom annan skrivövning förberedas väl. Att rätt och slätt ge eleverna ett ämne utan någon som helst hjälp i form av disposition, ledfrågor, stödord osv bör höra till undantagen. En styrd uppsatsskrivning har många fördelar. Den gör det möjligt för även icke fantasi-begåvade elever att komma till sin rätt, och den reducerar risken att eleverna skriver ner alltför många språkligt felaktiga formuleringar. Styrningen kommer mer eller mindre av sig själv, om temat ansluter till sådant språkligt stoff som man arbetat med i klassen. Den kan ta sig uttryck i mer eller mindre detaljerade anvisningar om innehållet, en given inledning, nyckelord och fraser eller en inledande talövning, gärna anknuten till en bild eller ännu hellre en bild med text, frågor och behövliga glosor. Det är särskilt viktigt att åtminstone de första övningarna görs hårt styrda. Så småningom kan eleverna även få pröva på friare uppsatsskrivning. Det är ofta lämpligt att ge skilda ämnen åt

olika elevgrupper. Den fria uppsatsskrivningen kan sålunda användas i individualiserande syfte. Ofta kan den ges som alternativ till annan skrivövningsform.

De flesta elever använder i sina uppsatser det främmande språkets allra vanligaste ord och enklaste konstruktioner, och deras alster blir följaktligen ofta torftiga språkligt sett. För att hjälpa eleverna att i sina uppsatser verkligen använda sig av det idiomatiska språkgods de lärt in, kan läraren "tvinga" eleverna att baka in sådant när de skriver. Följande kan tjäna som exempel på språkmateriel man arbetat med i klassen och som eleverna kan men kanske inte tänker på att aktivt använda: "*il a l'air malade, dix heures de suite, au bout de quelques jours, réaliser un rêve, c'est une solution idéale, travailler avec application, vous devriez le lire, il passe ses vacances à ne rien faire*" etc. Eleverna måste ha klart för sig att det inte bara är vid läxförhör de skall kunna inlärt material utan även när de skall praktisera det inlärdade utanför läxtillfället.

Man får emellertid inte glömma att eleverna vid produktion på målspråket är starkt beroende av sina uttrycksresurser på modersmålet. Olika individer har därför mycket skiljaktiga behov av uttrycksmedel på det främmande språket.

I samband med uppsatsskrivning, och över huvud vid varje tillfälle då eleverna skriver på egen hand, bör läraren uppmana dem att sammanbinda sat-

serna med konjunktioner o dyl, så att meningarna blir längre och texten flyter bättre. Sådana sammanbindande ord kan exempelvis vara "quand, comme, et, puis, où, voilà pourquoi, qui, que, cependant, avant de (que), pour (que); cuando, en cuanto, desde que, puesto que, como, de modo que, pues, sin embargo" osv.

Genom att man på detta sätt "tvingar" eleverna att använda vissa uttryck kan deras framställning ibland bli något krystad, men fördelarna överväger på lång sikt.

Uppsatsskrivningen måste tränas systematiskt, om man har valt att satsa på den. Detta sker t ex genom att läraren då och då överför några avsnitt ur elevuppsatser på transparang och med eleverna diskuterar igenom dem.

Se vidare Exempelsamling s 66—67, 70—71.

Läraren bör söka utarbeta rättningsmetoder som är så arbetsbesparande som möjligt. Rättningen kan ofta inskränkas till sådant som eleverna inte kan rätta själva. Övrigt kan bara markeras som felaktigt genom understrykning. Läraren bör ta in några stickprov för att se att rättningen fungerar.

Om alla skrivövningar gäller att de bör vara relativt korta, då de ju normalt utgör bara ett moment bland flera i lektionsgången. Vilka skrivövningsformer läraren än väljer måste han se till att skrivträningen inte blir ensidig: bunden skrivning kombineras med friare skrivning, översättningsövning med enspråkig övning osv.

Grammatik

Undervisningen i grammatik syftar till att bibringa eleverna praktisk språkfärdighet. Endast sådant frekvent stoff som är nödvändigt för elevernas muntliga och skriftliga produktion och som samtidigt kan anses vara tillgängligt på deras stadium och prestationsnivå tas upp till inövning.

Studiegång

Den grammatiska studiegången bör vara koncentrisk. Inom en viss årskurs kan delar av ett moment behandlas utan att därför momentet i sin helhet behöver bli föremål för behandling. I en lägre årskurs kan eleverna förvärva passiv kunskap om stoff som i den högre årskursen blir föremål för intensiv inövning med sikte på aktivt bruk. Den egentliga nybörjarkursen i åk 1—2 C-språk måste dock till alldeles övervägande del omfatta moment för omedelbart aktivt bruk. En väl planerad koncentrisk grammatikkurs kan ge de elever som slutar sina studier i C-språket efter åk 1 eller 2 en sådan grund att de kan klara enkla språksituationer som turister eller i kontakt med främlingar i Sverige.

På s 30—37 ges förslag till grammatikmoment för

inövning i B-språk åk 1—2 och C-språk åk 1—3 med sikte på aktiv behärskning. Dessa momentförteckningar är att uppfatta som ungefärliga kursbeskrivningar i vad gäller grammatiken. Kursen för varje ny årskurs förutsätts innefatta kursen för den eller de lägre årskurserna.

Utöver denna stomme av "aktivt" grammatikstoff för elevens egen spontana produktion växer särskilt på högre stadier fram utvidgningar med stoff som huvudsakligen blir "passivt", dvs som inte kommer att användas i den egna språkproduktionen. Detta stoff varierar alltefter de lästa texternas språkstruktur och har därför inte upptagits i momentförteckningarna. En del av det kan över huvud taget inte begagnas aktivt på de språknivåer som kan bli aktuella för gymnasisten (exempel: *passé simple*). Andra moment kan hos elever med mer kvalificerade uttrycksbehov och -möjligheter införlivas med beståndet av aktiva uttrycksmedel utan att fördenskull ha erbjudits åt samtliga elever. Exempel: självständigt demonstrativt pronomen, relativa pronomina *dont, lequell, cuyo; gérondif, satsförkortning med particip*. Gränsen mellan "aktiv" och "passiv" grammatik blir sålunda många gånger flytande och i viss utsträckning individuellt differentierad.

Grammatisk lärobok

Likaväl som det är självklart att studiet av en grammatisk lärobok skall ha ett praktiskt syfte, är det uppenbart att detta studium också har en studieteknisk sida. Den som har studerat ett språk i gymnasieskolan bör ha förvärvat en sådan bekantskap med en grammatisk lärobok att han, när behov anmäler sig, kan leta sig fram till nödiga upplysningar. Dessa kan i de romanska språken gälla sådana välbekanta stötestenar som artikelns form (italienska), ett objektspronomens placering, ett oregelbundet verbs böjning, bruket av hjälpverb (avoir eller être? avere eller essere?), participets böjning. Grammatikboken bör därför även på ett rätt tidigt stadium anlitas som hjälpmedel också med tanke på att eleven skall bibringas en färdighet att vid självständigt arbete under och efter skoltiden skaffa sig information i sin skolgrammatik lika väl som i ett lexikon.

Givetvis kan arbetet med grammatikboken endast gälla väsentliga moment som eleven kan förväntas använda i sin egen språkproduktion. Lektionstiden räcker sällan till för djuplodande i former och konstruktioner som för elevens egen språkanvändning får anses perifera eller utom räckhåll. Merparten av tiden måste ägnas åt praktisk språkövning: att nå praktisk färdighet är ett mål som innebär tidskrävande och ständigt återkommande övningspass och detta på alla nivåer av gymnasieskolan.

Övning—insikt

När det gäller den praktiska språkfärdigheten kan övning inte ersättas av regelläsning eller -memorering. Däremot är den verbalisering av kunskap som regeln innebär på gymnasiestadiet i många fall och för många elever en önskvärd eller nödvändig komplettering av övningen. Elevernas förmåga att praktiskt och teoretiskt tillgodogöra sig en regel kan variera mycket. Lärares strävan bör vara att utan dogmatiskt fasthållande vid ett enda förklarings sätt se till att varje elev, så långt möjligt är, erhåller den art av språkbeskrivning och når den grad av insikt han är bäst betjänt av. Regel på svenska, regel på målspråket, exempelöversättning, kontrastiv analys, transformationsmodell, mönsterssekvens får gå hand i hand, alltefter de aktuella elevernas behov och den grammatiska företeelsens art.

Vid inövningen av ett grammatiskt moment på gymnasiestadiet bör eleverna redan vid övningens början vara medvetna om vad som övas. Däremot bör i allmänhet den medvetna kontrasteringen med den svenska motsvarigheten anstå tills eleverna nått en viss säkerhet i hanterandet av det aktuella mönstret på målspråket. I synnerhet är detta fallet om den svenska konstruktionen avviker radikalt från målspråkets. Exempel: Je viens d'arriver (Acabo de llegar)/Jag har just kommit; Il me faut (Me hace falta) /Jag behöver; J'en ai (Ne ho) /Det har jag. Den eventuella översättningsuppgiften från modersmålet till det främmande språket hör således hemma sist i en övningsserie över ett givet moment (se även under Skrivövningar s 24).

När väl ett visst moment fungerar med någor-

lunda säkerhet hos flertalet elever — vilket normalt blir fallet med vissa högfrekventa mönster som ständigt återkommer i den praktiska användningen — finns det i allmänhet ingen anledning att aktualisera den tillämpliga regeln eller paradigmet. Endast enstaka elever behöver då hänvisas till grammatikens formulering eller böjningsmönster. I andra fall ger påminnelsen om mönstret via ett välkänt parallelexempel bäst resultat. I åter andra fall behöver en regel, ett mönster eller ett paradigm som studerats gång på gång åter aktualiseras och slås upp, kanske också ges i läxa. Endast lärarens erfarenhet av klassen kan avgöra vilket förfaringssätt som i varje enskilt fall blir lämpligast.

Textansluten eller fristående grammatikövning?

På lägre stadier utgår presentationen, analysen och inövningen av grammatiskt stoff från texten. Den aktuella företeelsen är där rikligt representerad i systematiskt arrangerade exempel. Denna systematik bör i C-språken föras hela vägen genom gymnasiet, i B-språket t o m åk 1, även om man vid behandlingen av texten successivt flyttar över tyngdpunkten från form till innehåll.

Vid läsning av icke specialskrivna eller icke adapterad text är det emellertid oftast inte möjligt att fullfölja en systematisk grammatisk studiegång med utgångspunkt i texten. Det finns anledning att uttryckligen varna för metoden att göra en högvärdig litterär text, ett klassiskt prosastycke eller en dikt till föremål för strukturövningar. På stadier där man vid textläsningen använder sig av originalprosa är det därför i allmänhet lämpligast att frikoppla grammatikstudiet och -övningen från denna textläsning. Den extensiva textläsningen bör också vara fri från grammatiska kommentarer utöver dem som oundgängligen fordras för förståelsen.

Ett grammatikstudium enbart baserat på en systematisk genomgång av en grammatisk lärobok skulle emellertid inte ha någon utsikt att ge praktiskt resultat. Exemplifiering och övning är nödvändiga element i varje grammatikstudium som har praktiska syften.

En fristående grammatikkurs på högre stadier kan bedrivas med hjälp av en kombination av grammatisk lärobok och övningar. Övningen kan utgå från "brukstext", kortare textstycken som sammanställts för att i ett lättläst sammanhang systematiskt exemplifiera företeelser som behöver övas, särskilt repetitionsvis (för exempel på "brukstext" med tillhörande övning se s 72). Denna arbetsform kan bedrivas jämsides med en innehålls- och förståelseinriktad läsning av mer kvalificerad text. Den kan också förbehållas elever som har behov av ytterligare övning på moment som kamraterna redan behärskar. Man kan låta perioder av innehålls- eller realiainriktad läsning av intensiv eller extensiv typ alternera med perioder där huvudvikten läggs på formträning.

Vid läsning av obearbetad originaltext kan tolkningssvårigheter uppstå som kan föras tillbaka på brister i den grammatiska behärsknigen, t ex okunighet om ett oregelbundet verbs form eller om en idiomatisk konstruktions innebörd (exempel: venir de + infinitiv [acabar de + infinitiv], ir etc + gerundium). Är företeelsen av en typ som kan förväntas återkomma vid den fortsatta läsningen, kan den kommenteras, gärna med hjälp av grammatikboken. Om momentet i fråga bedöms höra hemma i elevens "aktiva" uttrycksrepertoar enligt momentförteckningarna s 30—37, bör förnyad inläring anordnas med hjälp av grammatik- och övningsbok eller på annat sätt. För att inte splittra det innehållsinriktade arbetet med texten bör övningen i allmänhet inte improviseras utan planeras in i den grammatikkurs som pågår parallellt med textläsningen.

Förslag till momentförteckningar i grammatik

Det existerar en rik fond av praktisk erfarenhet beträffande det samlade strukturförråd som är behövligt för muntlig och skriftlig kommunikation och tillgängligt på B- och C-språksnivå.

Vad beträffar franskans ord- och strukturförråd har vi tillgång till de frekvensundersökningar som gjorts i samband med utarbetandet av "le français fondamental". Dessa är grundade på ett stort antal utsagor på samtida talad vardagsfranska och kan, med de modifikationerna som följer av elevernas modersmål, av den tillgängliga tiden för inläringen och graden av komplexitet i den beskrivna strukturen, läggas till grund för en förteckning av grammatiska moment.

Enligt ovanstående förutsättningar har utarbetats momentförteckningar:

i franska åk 1—2 C-språk, åk 3 C-språk, åk 1 B-språk, åk 2 B-språk

i italienska åk 1—2

i spanska åk 1, åk 2—3

Dessa är att betrakta som förslag till ungefärliga riktkurser för aktiv, spontan behärskning. Den ordning i vilken momenten införs blir beroende dels av de använda läromedlen, dels av lärarens planering. Läraren är givetvis oförhindrad att, om texten eller talsituationen så kräver, införa andra moment.

För den "passiva" behärsknigen, dvs de strukturer som eleven måste kunna tolka vid läsning eller avlyssning, har inte några förteckningar upprättats.

Äk 1—2 C-franska

Artiklar

formerna av obestämd, bestämd och partitiv artikel
à och de + bestämd artikel

typerna:

il est ouvrier

la France, en France, au Maroc, aux Etats-Unis

elle aime la musique

normalbruket av partitiv artikel

kvantitet + *de*

negation + *de*

Substantiv och adjektiv

pluralbildning

med -s och -x

av ord på -s, -x

av ord på -al (-aux)

oregelbunden pluralbildning av vissa högfrekventa
substantiv och adjektiv

femininbildning med -e

av ord på -e

oregelbunden femininbildning av vissa hög-
frekventa adjektiv

komparation av adjektiv med *plus... que, moins...
que, aussi... que*

komparation av *bon*

grundprincipen för adjektivets placering

de vid genitiv och sammansättningar av ord

à vid dativ

Räkneord

grundtal

ordningstal

årtal, datum, klockslag

Pronomen

personliga obetonade subjektspronomen samt *on*,
ce, ça

objektspronomen i ackusativ och dativ samt *se*
placering av obetonat objektspronomen i satser av
typerna

il me regarde — je lui parle (ett pronomen)

il m'a regardé — etc

il ne me regarde pas

il ne m'a pas regardé — dvs utan eller med

hjälpverb

il peut me voir

regardez-moi

ne me regardez pas

le voilà

personliga betonade pronomen i typerna

c'est moi

avec moi

il est à moi

qui est là? — moi

en i uttryck av typerna

il y en a

il n'y en a pas

il en parle

vous en voulez?

je n'en veux pas

y i betydelsen där, dit

förenade possessiva pronomen
förenade demonstrativa pronomen
relativa pronomen *qui, que* samt *où*
emfatisk konstruktion *c'est . . . qui/que*
interrogativa pronomen *qui? que? qu'est-ce qui/que?*
indefinita pronomen *quelque, quelqu'un, quelque chose, personne, rien*
i övrigt endast högfrekventa satstyper med *s k*
indefinita pronomen

Verb

avoir, être, regelbundna verb — främst *-er-verb* —
och de mest högfrekventa oregelbundna verben i
följande tempus:

présent
passé composé
imparfait
futur med aller
futur simple
conditionnel présent endast i enkla villkorliga
sammanslagningar samt hövlighetsformer av typen
je voudrais . . ., pourriez-vous . . .
présent du subjonctif av -er-verb samt *être, avoir, faire, aller, prendre, venir, pouvoir* efter *il faut que . . ., vouloir que . . .*
impératif andra person

de åsyftade oregelbundna verben är enligt "fran-
çais fondamental":

faire, dire, aller, voir, savoir, pouvoir, vouloir, venir, tenir, prendre, croire, mettre, devoir, connaître, partir, sortir, sentir, servir, dormir, lire, écrire, boire, ouvrir, falloir samt typerna
acheter, appeler, jeter

växlingen *imparfait* — *passé* i enkla satser av typen
J'étais au lit. Alors le téléphone a sonné.

être och *avoir* som hjälpverb

participets böjning efter *être*

reflexiva verb, även i betydelsen "varandra"

högfrekventa verbs konstruktion

regarder qn
qc à qn
qn de qc

Adverb

regelbunden adverbbildning

komparation med *plus . . . que, moins . . . que, aussi . . . que*

komparation av *bien*

très och *beaucoup* vid adjektiv och adverb

ne . . . pas

plus

jamais

que

Ordföljd

rak ordföljd

frågor med rak ordföljd

est-ce que?

frågeord *qui? quand?* etc

enkel inversion i frågor

a-t-il?

Åk 3 C-franska

Artiklar

bortfall av partitiv artikel efter *de* i några frekventa
uttryck som *j'ai besoin d'argent*

Pronomen

motsvarigheterna till *det* i frekventa uttryck
objektspronomen *me, te, nous, vous* framför *le, la, les* i enkla jakande påståendesatser
celui-ci/celui-là
de quoi?
qu'est-ce qui/que? — ce qui/que
y i uttryck av typen *j'y pense*

Verb

ytterligare några högfrekventa oregelbundna verb,
tenir, conduire, plaire, recevoir, offrir
plus-que-parfait

formerna i *présent du subjonctif* av samtliga inlärd
verb

stavning av typerna *acheter, appeler, jeter, man-geons, commençons*

faire + infinitiv + ett objekt

passivum

infinitivkonstruktioner:

infinitiv med *de* efter vanliga verb samt som
"normaltyp" i andra fall

infinitiv med *à* efter *avoir, aider, commencer, apprendre, réussir, inviter*

ren infinitiv efter rörelseverb

avant de . . .

après avoir . . .

konditionala satsfogningar av typerna

si tu m'écris je te répondrai

si vous preniez l'avion vous iriez plus vite

Ordföljd

rien, beaucoup, trop framför particip

Åk 1 B-franska

I den föreslagna riktkursen ingår även stoff som
behandlats i åk 7—9.

Artiklar

formerna av obestämd, bestämd och partitiv artikel
à och *de* + bestämd artikel

typerna:

il est ouvrier

la France, en France, au Maroc, aux Etats-Unis

elle aime la musique

normalbruket av partitiv artikel

bortfall av partitiv artikel efter *de* i några frekventa
uttryck

kvantitet + *de*

negation + *de*

Substantiv och adjektiv

pluralbildning med *-s* och *-x*

av ord på *-s, -x*

av ord på *-al (-aux)*

regelbunden pluralbildning av vissa högfrekventa
substantiv och adjektiv

femininbildning med -e

av ord på -e

oregelbunden femininbildning av vissa högfrekventa substantiv och adjektiv

komparation av adjektiv med *plus . . . que, moins . . . que, aussi . . . que*

komparation av *bon*

grundprincipen för adjektivets placering

de vid genitiv och vid sammansättningar av ord
à vid dativ

Räkneord

grundtal

ordningstal

årtal, datum, klockslag

Pronomen

personliga obetonade subjektpronomen samt *on, ce, ça*

objektpronomen i ackusativ och dativ samt *se*
placering av obetonat objektpronomen i satser av typerna

il me parle — je lui parle (ett pronomen)

il m'a regardé — etc

il ne me regarde pas

il ne m'a pas regardé — dvs med eller utan

hjälpverb

il peut me voir

regardez-moi

ne me regardez pas

le voilà

personliga betonade pronomen i typerna

c'est moi

avec moi

il est à moi

qui est là? — moi

en i uttryck av typerna

il y en a

il n'y en a pas

vous en voulez?

je n'en veux pas

y i betydelsen där, dit

förenade possessiva pronomen

förenade demonstrativa pronomen

relativa pronomen *qui, que* samt *où*

emfatisk konstruktion *c'est . . . qui/que*

interrogativa pronomen *qui? que? qu'est-ce qui/que?*

indefinita pronomen *quelque, quelqu'un, quelque chose, personne, rien*

i övrigt endast högfrekventa satstyper med *s k*
indefinita pronomen

Verb

avoir, être, regelbundna verb — främst *-er*-verb —

och de mest högfrekventa oregelbundna verben i följande tempus:

présent

passé composé

imparfait

plus-que-parfait

futur med *aller*

futur simple

conditionnel présent endast i enkla villkorliga

sammanhang samt hövlighetsformer av typen
je voudrais . . . , pourriez-vous . . .
présent du subjonctif av *-er-verb* samt *être, avoir, faire, aller, prendre, venir, pouvoir* efter
il faut que . . . , vouloir que . . .
impératif

de åsyftade oregelbundna verben är enligt "français fondamental":

faire, dire, aller, voir, savoir, pouvoir, venir, tenir, prendre, croire, mettre, devoir, connaître, partir, sortir, sentir, servir, dormir, lire, écrire, boire, ouvrir, falloir

stavningen av typerna *acheter, appeler, jeter, mangeons, commençons*

växlingen *imparfait-passé* i enkla satser av typen

J'étais au lit. Alors le téléphone a sonné.

être och *avoir* som hjälpverb

participets böjning efter *être*

reflexiva verb, även i betydelsen "varandra"

högfrekventa verbs konstruktion:

regarder qn

qc à qn

qn de qc

Adverb

regelbunden adverb bildning

komparation med *plus . . . que, moins . . . que, aussi . . . que*

komparation av *bien*

très och *beaucoup* vid adjektiv och adverb

ne . . . pas

plus

jamais

que

Ordföljd

rak ordföljd

frågor med rak ordföljd

est-ce que?

frågeord *qui? quand?* etc

enkel inversion i frågor

a-t-il?

inversion i sägesatser av typen . . . *dit-il, . . . a-t-il dit*

Åk 2 B-franska

Artiklar

artiklarnas bruk vid vissa frekventa sammanställningar, t ex

aller au théâtre

il comprend le russe

vid vissa viktigare floder och berg t ex

la Seine

le Mont Blanc

Pronomen

objektspronomen *me, te, nous, vous* framför *le, la, les* i enkla jakande påståendesatser

y i uttryck av typen *j'y pense*

relativpronomen *dont* i betydelsen vars, vilkens
interrogativa pronomen *lequel? de quoi?*

qu'est-ce qui/que? — ce qui/que

utökad studium av de franska motsvarigheterna till "någon", "ingen"

Verb

ytterligare några högfrekventa oregelbundna verb, i första hand:

vivre, conduire, plaire, se taire, recevoir, offrir, mourir, rire, suivre, pleuvoir, courir

formerna i présent du subjonctif av samtliga inlärdas verb

passivum

gérondif

je viens de . . . , j'allais . . . + infinitiv

faire + infinitiv + ett objekt

något utvidgat studium av présent du subjonctif efter uttryck för vilja och känsla

infinitivkonstruktioner:

infinitiv med *de* efter vanliga verb samt som "normaltyp" i andra fall

infinitiv med *à* efter *avoir, aider, commencer, apprendre, réussir, inviter*

ren infinitiv efter rörelseverb

avant de . . .

après avoir . . .

konditionala satsfogningar

Adverb

komparation med *autant . . . que*

negationens placering vid infinitiven

Ordföljd

rien, beaucoup, trop framför particip

Åk 1—2 italienska

Artiklar

Obestämd och bestämd artikel singularis och pluralis

preposition + artikel

artikel vid namn på länder: *la Svezia—in Svezia*

kvantitet: *una tazza di, un po' di*

Substantiv

genus och pluralbildning vid substantiv på *-o, -a, -e*
vissa högfrekventa oregelbundna substantiv: *il problema, il ciclista, l'autista, la mano* etc

pluralis av typerna *bar, città, radio, foto* etc

femininbildning av vissa högfrekventa substantiv: *lo studente, l'attore* etc

Adjektiv

böjning av singularis och pluralis av *-o, -e*-grupperna samt *buono, bello, grande*

grunderna för adjektivets placering

den regelbundna komparationen, även *di/che*

komparation av vissa oregelbundna adjektiv

-issimo

Räkneord

grundtal

ordningstal

årtal (även *Il Trecento*), datum, klockslag

Pronomen

personliga pronomen, subjekts- och objektsformer, ett objektspronomen vid verbet samt högfrekventa fall av två objektspronomen; betonade och obetonade former

ci—ne

typen *si dice*

possessiva pronomen

questo—quello

relativa pronomen, de oböjliga formerna

interrogativt pronomen *chi, (che) cosa, quanto, quale*; även i utrop

de vanligaste indefinita pronomina

Verb

avere, essere, de regelbundna verben, högfrekventa oregelbundna verb som *fare, mettere, prendere, dovere* etc i följande tempus:

presente

passato prossimo

imperfetto

futuro

condizionale (hövlighetsformer som *vorrei, potrebbe*)

presens konjunktiv

passivum

frekventa verb som böjs med *essere*

reflexiva verb

imperativ du—Ni

gerundium

Adverb

regelbunden adverb bildning

tidsuttryck

komparation, även *meglio, peggio, più, meno -issimo*

Prepositioner

alla vanliga prepositioner; jfr under Artiklar

Konjunktioner

alla vanliga med indikativ

några frekventa åtföljda av presens konjunktiv

Ordföljd

rak ordföljd av typen: *A Roma le strade sono piene di macchine*

placering av *non*

typen: *Ci penso io, Lunedì vengo io*

typen: *casa mia, caro mio*

Åk 1 spanska

Artiklar

Bestämd och obestämd artikel

preposition + artikel

artikel i totalitetsbetydelse. Exempel: *No me gusta el té*

frekventa fall av artikelns bruk, t ex *la señora Bustos, Buenos días, señora Bustos; otro, medio* utan obestämd artikel

Substantiv

femininbildning, regelbundna fall samt av nationalitetsord
pluralbildning
plural maskulinum av typen *los padres, los hijos*
genitiv
dativ

Adjektiv

femininum- och pluralbildning, regelbunden och av nationalitetsadjektiv
adjektivets placering
förkortade former: *buen/o/, mal/o/, gran/de/*
komparation: regelbunden samt *mejor, peor* (*mayor, menor* behandlas som glosor)

Räkneord

grundtal
ordningstal: *primero, segundo, tercero*
tidsuttryck: klocka, datum, årtal

Pronomen

personliga: subjektsform, objektsform, prepositionsform
endast ett objektspronomen vid verbet
placering: före finit verbform samt efter verbet i jakad uppmaning
reflexivt *se*; även i pasiva refleja av typen *se dice que*
possessiva: obetonade samt betonade av typen *El libro es mío*
demonstrativa: i första hand *este*
relativa: *que, quien* efter preposition
interrogativa: *qué*, även i utrop; *quién, cuál, cuánto*
indefinita: *algo—nada, alguien—nadie, alguno—ninguno, todo, mucho*

Verb

regelbundna verb av 1, 2 och 3 konjugationen
haber, ser, estar, tener
några högfrekventa oregelbundna verb: *dar, decir, hacer, poner, ir, oír, poder, querer, saber, salir, venir, ver*
några högfrekventa verb med diftongering

Tempus:

presens indikativ, imperfekt indikativ, preteritum, perfekt, pluskvamperfekt
presens av *ir + a + infinitiv* i futural betydelse
imperativ: jakad du-form, endast av några vanliga verb
presens konjunktiv: endast uppmaning till *usted* av:
a) regelbundna verb, b) oregelbundna verb endast i vissa frekventa uppmaningar
imperfekt konjunktiv: endast av typen *quisiera*
Övrigt om verbens användning:
bruket av *ser—estar*, endast huvuddragen *estar + gerundium*
tener que, hay que, typen *me gusta, me parece, (me) hace falta*

Adverb

regelbunden adverb bildning på *-mente*
komparation
muy—mucho
no . . . nunca

Preposition

a med direkt objekt

Åk 2—3 spanska

Artiklar

Ytterligare frekventa fall av artikelns bruk: *el agua, lo bueno; nos veremos el domingo, no hay clases los domingos* etc
artikeln vid geografiska namn

Substantiv

femininbildning av typen *-dor, -dora*

Adjektiv

femininbildning av typen *-dor, -dora*
uttryck av typen *¡Qué niño más guapo!*

Räkneord

ordningstal t o m 10
el siglo veinte
Felipe II, Alfonso XIII
cada tres
unos quince . . .

Pronomen

personliga: placering av objektspronomen, återstående fall
två pronomen vid verbet
reciproka: *se* i betydelsen "varandra"
reflexiva: pasiva refleja
possessiva: ytterligare fall av betonade former *el que* osv i betydelsen "den som"
indefinita: *mismo, cada (uno), poco, tanto, demasiado, bastante; uno* i betydelsen "man"

Verb

övriga högfrekventa oregelbundna verb
verb med diftongering
verb med vokalskifte
verb med diftongering och vokalskifte
verb med ortografiska växlingar
jakad och nekad uppmaning
imperfekt av *ir + a + infinitiv*
futurum
konditionalis
imperfekt konjunktiv: *-ra*-formerna
passivum
"bli"
konjunktiv i att-satser
konjunktiv i konjunktionsbisatser efter *para que, sin que, antes de que, cuando*

att många viktiga fraseologiska sammanställningar inte finns upptagna: aller chercher, je veux bien, en même temps; en seguida, a menudo, desde luego, ¿qué tal?, ¡qué sé yo!, ¡cómo no!

att vissa för eleverna oundgängliga typer av ord saknas: de flesta länder och nationalitetsbeteckningar, räkneorden 70—90, neologismer (parking, supermarché, francophone; supermercado, auto-servicio, fútbol, gol, televisión, discoteca);

att arbetsrutinen i undervisningen kräver tillägg: corriger, épeler, consulter, rédaction, description, accent, adverbe, préposition, conditionnel, chanteur, refrain; substantivo, conjunción, indicativo, apuntes, pizarra, grabar, grabación, ortografía;

att även realiaundervisningen ger anledning till inläring av ord och uttryck: arrondissement, allocations familiales, empereur, pays sous-développement, cidre, vedette; barcelonés, extremeño, explosión demográfica, latifundio, minifundio, reconquista, mozárabe, aparcamiento subterráneo, bodega;

att vissa ord lätt kan inläras på grund av sin likhet med ord i svenskan: dictature, diplomate, signalement, dialecte; océano, camello, motocicleta, lacayo, kiosco, laberinto.

Från ordinläringssynpunkt torde i regel moderna texter vara att föredra framför äldre. Stilistiskt relativt neutrala beskrivningar av vardagssituationer, inspelade eller nedskrivna samtal — även på utpräglat familjärt språk — och enkla sakprosatexter är ett lämpligare underlag för detta moment i undervisningen än utpräglat litterära texter eller fackprosa. Att frekvensens roll som urvalskriterium för ordinläring betonas innebär emellertid inte att man har anledning att avstå från att intensivt studera texter med ett mera omfattande, specifikt och färgrikt ordförråd än det som upptas i de nämnda frekvensundersökningarna.

Balans bör eftersträvas mellan olika ordklasser. Vid bildbeskrivning och samtal om konkreta företeelser (kläder, bostad osv) överbetonas lätt substantiven. Desto viktigare är det att i andra sammanhang ge verben — även de regelbundna — och de för idiomatiskt språk så viktiga adverbena och adverbiala talesätten (bien sûr, pas du tout, moi non plus, en tout cas; certo, magari, come mai?, come no!, si figuri, per carità; claro que sí, pues, en absoluto, de todas maneras, ni hablar) den plats som tillkommer dem.

I samband med läsning av sakprosa beaktas de för denna texttyp allmänt utmärkande uttrycksätten mer än rena facktermer. De i sakprosa vanliga adjektiven av typ "scolaire, populaire, mensuel" kan ge anledning till språkhistoriska utblickar och anknytning till ämnena allmän språkkunskap och latin. Spanskans canoa, hamaca, patata, chocolate, tabaco, canibal, tomate, llama, jaguar, gaucho, pampa o a kan vara lämpliga utgångspunkter för såväl språkgeografiska som kulturhistoriska påpekanden.

Passivt och aktivt ordförråd

Ett ord eller ett uttryck kan sägas ingå i en språkstuderandes passiva ordförråd, så snart han/hon är i stånd att i ett naturligt tal- eller textsammanhang snabbt identifiera det i den inlärdas betydelsen och exakt ange denna. Bortsett från det första skedet i nybörjarundervisningen torde det vara en lämplig arbetsgång att många ord under någon tid får tillhöra elevens passiva ordförråd, innan de lärs in aktivt. Det innebär i praktiken att läraren i första hand bör ge eleverna tillfälle till inövning inte av de glosor som i lärobokens ordlista presenteras som helt nya, utan av dem som eleverna tidigare mött i texterna men ännu inte lärt sig att själva använda.

Till det aktiva ordförrådet kan ordet eller uttrycket räknas först när den studerande efter mycket kort betänketid kan producera det som svar på fransk (italiensk, spansk) eller svensk stimulus samt i spontant tal med fullt begripligt uttal, korrekt artikel, ordform, konstruktion och betydelse samt i ett rimligt satssammanhang.

I synnerhet i B-språkets två sista årskurser, där extensivläsningen intar en viktig plats i studierna, är det önskvärt att det passiva ordförrådet utökas i ganska hastig takt. Uppbyggnaden av det aktiva ordförrådet är däremot för flertalet elever en mödosam process, som i jämn och lugn takt skall fortskrida under hela studietiden. Försök att snabbt läsa in långa ordlistor leder i regel bara till flyktig kunskap.

För undervisning och testning av hel grupp kan i franska Le français fondamental 1^{er} degré uppställas som riktmärke:

i C-franska:

för den passiva ordkunskapen vid slutet av åk 2
för den aktiva ordkunskapen vid slutet av åk 3

i B-franska:

för den passiva ordkunskapen vid mitten av åk 1
för den aktiva ordkunskapen vid slutet av åk 2.

På samma sätt kan 2^e degré fungera som riktmärke för den passiva ordkunskapen i B-franska vid slutet av åk 3.

Läraren har emellertid skäl att vänta sig att olika elever i en undervisningsgrupp kan komma att förfoga över ett passivt och aktivt ordförråd av mycket skiftande omfattning och att skillnaderna snarast kan öka från år till år. Detta sakförhållande bör accepteras.

Vissa elever kan vid intensiv textläsning assimilera flertalet nytillkomna ord, medan andra endast förmår tillägna sig en del av dem. Slumpen bör inte ensam få avgöra vad dessa elevers franska (italienska, spanska) ordförråd kommer att bestå av. Högfrekventa ord återkommer ofta i texterna och nöts in, genom både den intensiva och den extensiva textläsningen. Genom att i studiehäften eller lärarhandledningar ge förslag till ordinövningsprogram kan vidare en läroboksförfattare väsentligt underlätta lärarens arbete i en heterogen grupp. Saknar läromedlet ett sådant program, kan läraren vid textpreparationen låta eleverna markera vad som bör läras in aktivt.

Då läraren och eleverna skall välja textmaterial, textmängd och ord för aktiv inläring, är tillgång till vissa statistiska uppgifter om textens beskaffenhet värdefull. I nybörjarkursen är uppgift om förhållandet mellan antalet nytillkomna ord och totala antalet ord i texten till god hjälp för att bedöma textens svårighetsgrad från elevsynpunkt. Talet 1:20 innebär t ex att ett ord på tjugo ord i texten är nytt för eleven. Även Lix-tal (siffra för proportionen av långa satser + långa ord enligt viss definition) upplyser om en texts svårighetsgrad.

Tillväxt av ordförråd

Det är bekant att elevernas motivation för ordinläring, liksom också effekten av arbetet med uppbyggandet av ordförrådet, ökar om vissa låt vara approximativa mål sätts upp.

Som norm för genomsnittlig tillväxt av ordförrådet kan föreslås följande siffror:

"Aktivt" ordförråd: åk 1 C-språk c 500 ord, i övrigt + c 300 ord per årskurs.

"Passivt" ordförråd: åk 1 C-språk ytterligare c 200 ord, i övrigt + 400—800 ord per årskurs utöver det aktiva ordförrådet, med stigande siffror allt efter stadiet.

De individuella variationerna kan normalt beräknas till $\pm 50\%$ av angivna tal. Siffrorna avser det behållna ordförrådet vid årskursens slut.

Artiklar, räkneord samt böjda former av samma substantiv, adjektiv och verb räknas här inte som nytillkomna ord. Exempel på vad som här avses med "ord":

la dame = ett ord

doux, douce = ett ord

son, sa, ses = ett ord

ne . . . rien = ett ord

je travaille, nous travaillons, j'ai travaillé etc = ett ord

doucement = ett ord (även om doux, douce är bekant)

tout à l'heure = ett ord (även om tout, heure är bekanta)

la señora = ett ord

bueno, buena, buen = ett ord

su, sus = ett ord

no . . . nada = ett ord

trabajo, trabajamos, he trabajado etc = ett ord

fácilmente = ett ord (även om fácil är bekant)

por lo menos = ett ord (även om por, menos är bekanta)

Presentation av ord

I samband med den textpreparation som föreslås som modell 1 s 44 presenterar läraren ett visst antal ord i den nya texten. Om möjligt bör de inte tas upp som helt separata glosor utan sättas i samband med texten som sådan eller med varandra inbördes, då det visar sig möjligt att gruppera dem kring ett gemensamt tema (se nedan s 76—77).

Det är inte nödvändigt att eftersträva fullständighet. Hur stor del av ordförrådet som presenteras av läraren får bli beroende av textens karaktär, antalet inte välkända ord och inte minst den lektionstid

som står till förfogande för ändamålet. Följande typer av ord är värda att presenteras i första hand:

de som under denna och följande lektioner skall bli föremål för intensiv inövning;

de som är nyckelord i texten, antingen som rubrikord för olika moment i framställningen eller som element i en serie i texten förekommande uttryck inom ett visst begreppsområde;

de som i fråga om betydelseomfång och stilvärde avviker från närmast motsvarande ord i svenskan: rejoindre qn, intrigué, or (adverbet), fameux; raro, rico, volver (se);

de som för full förståelse kräver någon form av realia kommentar: sous-préfecture, laïque, bidonville, bouillabaisse, ouvreuse, loge de concierge; paella, gambas al ajillo, flamenco, romería, sardana, sereno, pronunciamiento, comisión obrera, piropo;

de som erbjuder andra svårigheter som textens kommentar och ordlista inte ger eleverna tillräcklig hjälp med.

I andra fall kan det ofta vara praktiskt att låta eleverna slå upp okända ord i lärobokens en- eller tvåspråkiga ordlista.

Ordlistor och ordböcker

Det för eleverna mest praktiska sättet att snabbt nå text- och ordförståelse är att anlita en tvåspråkig ordlista. Det är emellertid viktigt att eleverna görs medvetna om dess begränsning. Den svenska översättningen kan avse endast den funktion ordet har i det aktuella textsammanhanget eller på annat sätt ge en ofullständig bild av ordets betydelse. Som stöd för aktiv ordinlärning är den tvåspråkiga ordlistan den lämpligaste text vid namn på länder, språk, djur, växter, redskap, tekniska detaljer och vissa abstrakta ord. Den kan dessutom i vissa fall ge eleven ett gott minnesstöd genom att associera det franska osv ordet till ett besläktat ord i svenskan (och eventuellt engelskan).

Den fransk (osv)—svenska ordboken ger i allmänhet en lättfattlig bild av ett ords olika betydelser och funktioner. Med tanke på framtida läsning av vanlig fransk osv text är det viktigt att eleverna lär sig att snabbt få fram korrekta besked ur en sådan.

Även med en svensk—fransk (osv) ordbok bör eleverna stifta bekantskap, om än dess användning i skolans normala arbetsrutin numera är begränsad.

Enspråkiga ordlistor kan bidra till textförståelsen genom att i vissa fall precisera ordets betydelse bättre än en svensk översättning skulle ha gjort: l'ouvreuse = la dame qui vous indique votre place, au théâtre, au cinéma etc; la cena = la comida que se toma muy tarde por la noche. Deras främsta uppgift är emellertid att lämna material vid det aktiva inlärandet av ett ord eller uttryck. Det är viktigt att det ord som skall läras in

- associeras till för eleven redan kända ord, synonymer, motsatser eller närstående ord: vérifier = contrôler, laid = pas beau, loyer = ce qu'il faut payer pour louer un appartement

- demonstreras i sitt syntaktiska sammanhang: vous avez tort de dire non

- exemplifieras i vanliga kombinationer med andra ord: bureau de poste, de tourisme, de tabac, du théâtre.

Den enspråkiga ordlistan kan mycket väl begränsa sig till ganska få uppslagsord. Dess material bör vara så utformat att det nya ordet förklaras och associeras med redan kända ord. Då ordbildning kommenteras, bör bara verkligt högfrekventa avledningar tas med. Skulle en presentation på målspråket tvinga eleven att slå upp och lära in ytterligare ord, är det bättre att avstå från den.

Enspråkiga ordböcker kompletterar läroböckernas enspråkiga ordlistor i ovannämnda funktioner. För elever som senare önskar bedriva vidare språkstudier är det nyttigt att redan i skolan öva sig i deras bruk.

Inövning, memorering och redovisning

Det är av vikt att det som skall tillföras det aktiva ordförrådet övas in lika systematiskt som ett grammatiskt mönster. Inövningen bör helst börja så snart ordet har presenterats och läraren genom översättning eller svar på kontrollfrågor fått bekräftelse på att det uppfattats rätt. Etapper i inövningen är

- upprepning av ordet, gärna i ett kort satssammanhang: il paye son loyer
- reproduktion av ordet + presenterat associationsstoff: il paye son loyer parce qu'il loue un appartement
- insättande av ordet i andra sammanhang: nous payons notre loyer chaque mois; elle habite une vieille maison, elle ne paye donc pas beaucoup de loyer.

Under inövningen kombineras det nya ordet med tidigare övat grammatiskt stoff. Även tidigare utnyttjat bildmaterial kan åter komma till användning vid inläring av nya ord.

Memorering av inövade ord ingår normalt i hemuppgifterna. Därvid bör eleverna beakta alla de former, betydelser och satssammanhang i vilka de presenterats.

Redovisning av ordförrådet kan i huvudsak ske på det främmande språket. I många fall (d'ailleurs, pourtant, malgré; magari, invece, intanto, dopo tutto; por lo tanto, sin embargo, pues) torde dock det svenska ordet vara lämpligast som stimulus. För att inläringen av orden skall kunna bli allsidig och grundlig bör antalet ord som anbefalls till inläring för aktivt bruk i regel inte överstiga 15—20 per vecka.

Systematisk behandling av ordgrupper

Det är nyttigt att då och då ge eleverna tillfälle att samla ihop de ord och uttryck inom ett begreppsområde som de vid skilda tillfällen mött i texter och talövningar, och eventuellt något utöka sin vokabulär inom området. Speciellt kan detta arbetssätt rekommenderas, då en undervisningsgrupp

under en period läser texter av likartad typ kring ett visst ämne eller en sammanhängande roman eller teaterpjäs. På så sätt undviks ensidighet i valet av ordförråd som blir föremål för inövning.

Sådana ordgrupper kan byggas upp kring ett "centre d'intérêt": en persons signalement, karaktärssegenskaper, kläderna, bostaden, möblerna, morgontoaletten, matbordet, skolan, olika yrken, en arbetsplats, fritiden, sport, konstnärlig verksamhet, olika husdjur, kartan, vädret, storstaden, trafiken, en resa, tidningen. I flera av dessa fall bör risken för substantivdominans beaktas.

Även andra grupperingar av ord och uttryck kan visa sig fruktbara: uttryck som betecknar rörelse och förflyttning, placering, sinnesförmåelser, yttrande, uttryck för glädje, sorg, uppskattning, ogillande, samtycke, nödvändighet, fraser som används vid formulering av omdöme och åsikt, hövlig anhållan, order, tillåtelse och förbud, uttryck kring pris och andra sifferuppgifter, approximativa uttryck, tidsuttryck, beteckningar för avstånd och närhet, förstärkande ord, begreppen "för lite—lagom—för mycket", hälsningar, hövlighetsfraser och smek samma ord. Några exempel på sådana grupperingar ges på s 77—78.

För att skapa motivation och även av rent språkpedagogiska skäl bör vid studium av ordgrupper helst ett innehållssammanhang skapas. Utgångspunkten kan vara en bild, en mycket kort text kring temat, en bild + text, ett inspelat program eller samtal, en verklig eller fiktiv situation, eventuellt också en aktuell händelse. Kring dessa formulerar sedan lärare och elever yttranden, i vilka det relevanta ordförrådet ingår, försöker precisera ordens exakta innebörd och övar in dem genom att variera yttrandena (se exempel s 76 ff). Lärarens arbete underlättas, om läromedlet innehåller förslag till ordgrupperingar med anknytning till den lästa texten.

Ordbildning

Insikter i ordbildning ger eleverna minnesstöd vid aktiv inläring av nya ord och gör det möjligt för dem att med analogins hjälp snabbare utvidga sitt passiva ordförråd. De praktiska ordbildningsövningarna kan med fördel utgå från ett textställe (exempel s 78). I första hand bör de syfta till att befästa och gruppera de ord som eleverna redan har mött. Ett begränsat antal okända ord kan också tas med, förutsatt att de är frekventa och relevanta i sammanhanget. Att ord är intressanta från lingvistisk eller språkhistorisk synpunkt är däremot inte tillräckligt skäl för att de skall göras till föremål för inövning. Givetvis bör man dock inte dra sig för att slå broar mellan språken och tex jämföra besläktade ord (kust—costa—côte, extranjero—étranger—stranger, clé—chiave—lave—key).

Följande ordbildningstyper i franska bör eleverna vara förtrogna med vid slutet av åk 2 (C-språk) resp åk 1 (B-språk):

connu—inconnu, possible—impossible
faire—défaire, agréable—désagréable
voir—revoir
apporter—emporter
chanter—chanteur, chanteuse

jour—journée, bouche—bouchée
poule—poulet, camion—camionnette

I spanska bör eleverna successivt ha stiftat bekant-
skap med de vanligaste diminutiv-, augmentativ-
och despektivsuffixen, så att de vid slutet av åk 2
känner till följande suffix och deras innebörd:

casa—casita—casucha
mesa—mesita—mesilla
ventana—ventanilla
mujer—mujercita
jardín—jardincito
flor—florecita
rey—reyezuelo
hombre—hombroón

mujer—mujerona
grande—grandote
hasta lueguito
ahorita

Även exempelvis följande ordbildningstyper bör
ha förklarats för eleverna:

conocido—desconocido, hacer—deshacer
probable—improbable, feliz—infeliz
zapato—zapatero
entrar—entrada, salir—salida, venir—venida
trabajar—trabajador
papel—papelera, carta—cartera
árbol—arboleda
grande—grandeza
tocadiscos, abrelatas, limpiabotas, parabrisas

Textbehandling

Olika läsarter

Från grundskolan torde eleverna i princip vara
bekanta med båda huvudtyperna av textläsning,
den intensiva och den extensiva läsningen. Man
måste ändå räkna med att elevernas flertal huvud-
sakligen är väl förtrogna med den intensiva läs-
arten, medan möjligheterna till extensiv läsning har
varierat alltefter klassens standard och tillgången
till läsmaterial för ändamålet. I gymnasieskolan bör
en gradvis förskjutning mot en större andel av
intensivläst textmassa eftersträvas. Detta gäller
särskilt i B-språket, men även i C-språket bör
extensiv läsning bedrivas.

Intensivläsningens studieteknik

Det är viktigt att studietekniken i anslutning till
textläsning uppmärksammas. Avsikten med de
studietekniska övningarna kring intensivläsningen
är att eleverna skall kunna:

a) "textnära" besvara detaljfrågor på innehållet
med utgångspunkt i textens formuleringar samt —
på ett högre stadium — i viss mån kunna själva
formulera sådana frågor.

I allmänhet finns redan i läromedlet frågebatterier
med detta syfte. Småningom kan eleverna emellan-
åt få i uppgift att under sitt hemarbete själva öva
sig i att formulera frågor på textinnehållet.

b) besvara övergripande frågor på textavsnittet i
dess helhet. Sådana frågor avser i allmänhet i be-
rättande texter personer, miljö och tid. I de skön-
litterära texter som kan förekomma i de båda
högre årskurserna i B-språk och i högsta årskur-
sen i C-språk bör vid tillfälle även frågor om tex-
tens idéinnehåll och stil ges. Vid läsning av sak-
prosatexter bör frågorna självfallet behandla realia-
uppgifter, fakta, resonemang och argumentation.

c) under lärarens ledning skriva ner eller stryka
under ett antal stödord, lämpliga att utgöra ledning
för en muntlig eller skriftlig sammanfattning av tex-
ten med slutet bok. Som framhållits under avsnittet
Hör- och talövningar bör eleverna bli medvetna
om att behandlingen av intensivläst text helst bör
utmytna i att man lär sig att sammanfattande
återge dess innehåll.

d) aktivt redovisa de högfrekventa ord och fraser
som strukits under vid genomgången. Det är av
vikt att eleverna får hjälp med att systematiskt
bygga upp sitt ordförråd. Läraren bör för eleverna
klargöra skillnaden mellan sådana ord och uttryck
som hör hemma i det tal och den skrift de skall
kunna producera själva och sådana som de endast
behöver förstå när de möter dem i en text. Se
härom avsnittet Ordförråd s 37.

e) när så behövs, på svenska återge några väsent-
liga textavsnitt. Det kan gälla kärnpunkter i fram-
ställningen, där förståelsen måste säkras med alla
medel, eller syntaktiskt svårförståeliga textställen.

f) aktivt redovisa den eller de grammatiska struk-
turer som strukits under vid genomgången. Detta
innebär att eleverna, förutom att de skall kunna
aktivera strukturen genom att tex besvara en
fråga, skall kunna belysa den ytterligare genom
parallelexempel samt i förekommande fall även
sammanfatta det hela i en kommentar eller regel
(se avsnittet Grammatik s 29).

Det är att märka att samtliga dessa moment inte
kommer att bedrivas vid varje redovisning av inten-
sivläst text. Om moment a) och b) förutsätts som
självklara vid varje redovisningstillfälle, kan mo-
menten e)—f) många gånger vara valfria. Så tex
bortfaller momentet f) om grammatikövningen
bedrivs fristående via "brukstext", vilket kan bli
det normala på högre stadier (se s 30).

Extensivläsningens studieteknik

Eleverna bör inledningsvis erinras om att denna typ av läsning i själva verket är den normala efter skolstadiet, medan intensivläsningen i de flesta fall är en renodlat skolmässig metod för språkträning. Det viktiga är ju normalt vid läsning efter skolstadiet inte att förstå varje enskilt ord och uttryck utan att genom läsningen kunna skaffa sig information i stort eller, om det rör sig om skönlitteraturläsning, i stora drag kunna följa händelseförloppet i berättelsen.

Det kan också behöva klargöras för eleverna att intensivläsning inte är lika med skönlitteraturläsning. Eleverna bör veta att intensivläsning är en fullvärdig och verklighetsnära läsart som har sin egen teknik och att förvärvandet av denna teknik är ett väsentligt delmål för undervisningen. För många elever kan omställningen från intensiv till intensiv läsart bli en mödosam process. De båda läsarterna har ju nämligen delvis diametralt motsatt teknik, och den dels tidigare, dels samtidigt bedrivna inskolningen i den "intensiva" läsarten kan rentav vara till hinder för den "extensiva" tekniken.

Avsikten med de studietekniska övningarna kring intensivläsningen är att eleverna skall kunna:

a) läsa texten relativt snabbt utan att nödvändigtvis behöva förstå varje enskildhet i den.

b) markera sådana ord och uttryck som kan betecknas som nyckelord och -fraser för en sammanfattning av textinnehållet i stort. Eleverna bör övas i att uppfatta vad som är kärnan i varje enskilt avsnitt av en längre framställning. Ett sätt att uppvärma känslan härför är att läraren går igenom den aktuella texten bit för bit och ställer en eller ett par väsentliga frågor på varje sådant avsnitt. Eleverna söker svaren i formuleringar i texten och stryker under dessa. Tagna i en följd kommer de understrukna meningarna att ge huvuddragen i framställningen.

c) återberätta intensivtexten i stora drag med hjälp av dessa nyckelord. Det är av stor betydelse för elevernas allmänna inställning till och förståelse för intensivläsningen som läsart att läraren ser till att ett återberättande av en sådan text just blir en sammanfattning i stora drag. När eleven förbereder sig för en sådan uppgift, skall han således endast undantagsvis gå utanför den linje i framställningen som han kan följa genom att använda nyckelorden och nyckeluttrycken. En elev som har uppenbara svårigheter att uttrycka sig på det främmande språket bör få göra återberättandet på svenska. Han har annars ingen möjlighet att visa att han har förstått texten (se härom under Individualisering s 16).

d) besvara övergripande frågor avseende framställningen i dess helhet.

Lokaliseringsläsning

En speciell form av intensivläsning är skönlitteraturlokaliseringsläsning. Den kräver sin speciella studieteknik.

Målet är att eleverna skall kunna snabbläsande orientera sig i en okänd text och där finna vissa

efterlysta fakta. I motsats till den egentliga extensivläsningen bedrivs lokaliseringläsningen sålunda inte förutsättningslöst, och den har inte till syfte att läsaren skall lära känna textinnehållet i stort. Inget hindrar dock att samma textutdrag används för båda syftena, men uppgifterna måste hållas noga isär.

Till texten fogas alltså ett antal detaljfrågor, som eleven skall söka besvara efter snabbläsning. Inga andra frågor ställs vid denna form av läsning, och "lokaliseringsfrågorna" behöver inte syfta till att klargöra textens hela innehåll. Genom upprepade övningar kan eleverna träna upp både snabbhet och säkerhet i denna verklighetsnära läsart.

Preparation av text som läses intensivt

Texter som bildar underlag för elevernas färdighetsträning bör prepareras noggrant i skolan under lärarens ledning. Hur denna preparation skall göras bestäms i sista hand av elevernas nivå, textens svårighetsgrad och allmänna karaktär och den tid som står till buds. Härnedan ges några olika modeller. Det finns ingen anledning att ständigt binda sig för en och samma modell — tvärtom kan det vara gynnsamt att variera. Självfallet är man inte heller tvungen att begränsa sig till de här givna modellerna.

Modell 1

a) Presentation

Momentet kan tex gå så till att läraren berättar vad som står i den nya texten. Eleverna har boken slutet. En fördel är om han därvid kan konkretisera sin framställning med hjälp av teckningar, en procedur som dock främst är tillämplig på nybörjarskolestadiet. Ofta gör han avbrott och ställer frågor kring det han just har sagt. Accentuerar han redan under detta moment det som han vill att eleverna skall behärska aktivt, inriktas dessas uppmärksamhet från början på det som är viktigt. För att ytterligare framhäva väsentligheterna gör läraren anteckningar på tavlan och låter eleverna då och då körträna under presentationen. Om texten inte är ett led i en längre framställning utan kort och anknyten till en situation, är det också mycket fördelaktigt att anknyta presentationen till en tecknad eller projicerad bild.

Alla dessa åtgärder sammantagna gör textgenomgången till en dialog och därmed aktiv. Den blir för eleverna ett led i träningen att förstå obekanta sammanhang genom ett samtal på språket. Momentet får dock inte ta för lång tid i anspråk.

b) Avlyssning

Sedan läraren bit för bit öppnat texten för eleverna och samtidigt gett dem en inledande övning på det nya stoffet, får de ett helhetsintryck genom att avlyssna texten från början till slut. Detta kan ske genom band, men har läraren god förmåga att läsa uttrycksfullt och engagerat, kan han genom att själv läsa upp texten ofta skapa större möjligheter för eleverna att leva sig in i stoffet.

c) Tyst läsning

Eleverna har nu fått en god beredskap att själva

ta itu med texten och läsa den tyst. Denna läsning är ett led i strävan att ge eleverna allt större förtrogenhet med textinnehållet. En sådan genomläsning innebär också användning av ordlistan.

d) Punktöversättning

En översättning på vissa punkter är ibland nödvändig för att nå full förståelse hos alla elever. Som framgår av exemplet på s 78 gäller den svåröversätkade ord och syntaktiskt krångliga passager. Man bör dock ha i minnet att betydelsen av mycket vanliga ord kan vara obekant för någon eller några, ord som kanske inte uppträder i lärobokens ordlista. En snabb individuell kontroll bör företas då och då, eftersom svåra missförstånd annars kan bli bestående.

Det är emellertid av vikt att preparationen inte enbart eller ens huvudsakligen blir en översättning av texten. Ett sätt att spara lektionstid är att ge eleverna en stencilrad eller — i facit, i ordlistan — tryckt översättning av behövliga passager, så att de kan rådfråga denna vid behov.

Det är i allmänhet slöseri med tid att översätta både vid preparationen och redovisningen.

e) Förberedande utfrågning

Under detta moment, som utförs med öppen bok, är det lämpligt att läraren låter eleverna i sina böcker stryka under ord, fraser och grammatiska strukturer som skall behärskas aktivt.

f) Bunden övning

I texten aktuella grammatiska företeelser förklaras och övas med utgångspunkt i en mönstersats från texten. Läraren kan naturligtvis även presentera och öva någon struktur som han själv bedömer som viktigare att aktivera just vid detta tillfälle än någon som återfinns i den aktuella texten. — Jfr också om fristående grammatikövning s 30.

Exempel på modell 1, se Exempelsamling s 78.

Modell 2

a) Avlyssning av texten efter band eller efter lärarens uppläsning. I allmänhet är i detta fall bandet att föredra, eftersom nästa moment gör mest nytta, om det är inhemska röster som avlyssnas.

b) Eleverna försöker ge ett kort referat på svenska av vad de uppfattat. I början kan det bli spridda ord eller fraser här och där samt en allmän, vag uppfattning om vad texten handlar om. Om emellertid momentet då och då återkommer under en längre tid, förvärvar eleverna ofta ganska snabbt en vana att genast försöka få något ut av vad de lyssnar till och kan med tiden nå ganska långt i denna färdighet, som är av direkt praktisk nytta.

c) Bandet avlyssnas mening för mening, och detaljförståelse arbetas fram i samarbete mellan lärare och elever. Det är ofta bättre att backa och repetera bandets utsaga än att genast ge hjälp. Eleverna bör lära sig att snabbt lämna åt sidan sådant som de känner väl igen, och i stället försöka koncentrera sig på att med hjälp av det de redan vet söka förstå det övriga. Kontrollen av förståelsen kan ske genom en översättning, men den kan ofta med fördel i stället göras genom några detalj-

frågor på målspråket. Textens art och elevens för-
måga får avgöra valet.

Momenten a)—c) förutsätts utförda med slutna bok.

d) Individuell högläsning av texten efter läraren
eller bandrösten, omväxlande med körläsning av
korta avsnitt eller några svåra ord eller uttryck.

e) Förberedande utfrågning enligt modell 1 e).

f) Bunden övning enligt modell 1 f).

Modell 3

a) Avlyssning av bandet eller lärarens uppläsning.

b) Tyst läsning enligt modell 1 c).

c) Punktöversättning enligt modell 1 d).

d) Förberedande utfrågning enligt modell 1 e).

e) Bunden övning enligt modell 1 f).

Modell 4

Denna modell kan inte rekommenderas annat än
för tillfällig användning vid stark tidsbrist eller om
texten har hög ordtäthet, högt Lix-tal etc. I dessa
två undantagsfall torde den rationellaste lösningen
vara följande:

Läraren översätter och ger själv nödiga kommentarer till svårare partier av texten och ger eleverna tid och tillfälle att göra erforderliga anteckningar. Det är naturligtvis särskilt viktigt att redovisningen i detta fall görs enspråkig.

Modellernas användningsområden

Beträffande modell 4 har redan anvisning lämnats — den är en nödlösning. Modell 1 exemplifieras ytterligare i Exempelsamling, s 78—80. Den innebär en ganska fyllig genomgång av stoffet. Den kräver ganska mycket tid, om den skall göras fullständig, och kan då med fördel utsträckas över större delen av två lektionstimmar. Den är följaktligen särskilt väl lämpad för långläxan, i synnerhet om denna planeras så att av tre veckotimmar en används i sin helhet till preparation och en till fortsatt preparation varvad med annan aktivitet som bedöms önskvärd, såsom radioprogram, avlyssningsövning, skrivövning eller dylikt. Den tredje timmen används till redovisning.

Emellertid är det fullt möjligt att använda modellen partiellt. Man kan då preparera en mindre del av stoffet på detta grundliga sätt och i övrigt följa någon av de andra modellerna. Det är här alltså inte fråga om intensivläsningsförberedelse följt av extensiv dylik!

Modell 2 passar bäst på ett lägre stadium som åk 1 eller 2 C-språk, men kan också användas medan åk 1 B-språk befinner sig i ett inledande skede. Den kan emellertid, om texten erbjuder intressanta eller svåruppfattade ställen, göra nytta som inslag på alla stadier.

Modell 3 är en kortare preparation. Den gör bäst nytta om den får växla med den fylligare preparationen enligt modell 1 eller 2.

Om alla slag av preparation — och flera andra varianter är möjliga — gäller slutligen att de måste ta sikte på vad som kommer att fordras i redovisningen.

Först när eleverna vet att det som går igenom under preparationen också skall krävas av dem vid redovisningen, kan de finna preparationen till alla delar givande. Omvänt kan de uppleva redovisningen som skev eller orättvis, om de där blir utsatta för krav som de inte getts tillfälle att nå upp till.

Det kan ofta vara lämpligt att i samråd med eleverna planera redovisningen och i synnerhet vid långläxesystem fästa denna planering på papperet i form av anteckningar. Jfr s 13.

Redovisning av intensivläst text

Följande moment kan ingå i redovisningen av en intensivläst text:

a) Avlyssning

Det kan vara lämpligt att läraren först ger eleverna tillfälle att avlyssna texten. På detta sätt kommer de in i språket. I synnerhet bör läraren praktisera denna metod, om han vid dagläxesystem låter förhöret av läxan bli första moment av lektionen. I så fall har förfarandet inte minst en psykologisk effekt. Elevernas vardag präglas ju av att de från timme till timme är tvungna att ställa om sig till nya ämnen. För att inte uppmärksamheten skall slappna under avlyssningen kan det vara lämpligt att någon gång använda stoppknappen och ställa en fråga.

b) Utfrågning

Den utfrågning av texten det här gäller är både den "textnära" som nämnts tidigare och övergripande frågor som ansluter till de resonemang om texten som förts vid preparationen eller som eleverna anmodats att tänka över. Detaljfrågorna kan få inleda momentet och de övergripande frågorna tas för sig, men det kan också gå bra att varva de båda frågetyperna, i det att man följer texten kronologiskt. Eftersom de övergripande frågorna alltid är de svåraste, är det ofta lämpligt att i förväg fördela dessa bland eleverna, så att de kan förbereda svaren vid hemarbetet — alltså en form av individualiserad hemuppgift.

På nybörjarstadiet bör utfrågningen normalt ske med slutna bok, men ju mera utfrågningen på ett högre stadium övergår i ett samtal över texten, desto naturligare ter det sig att arbeta med öppna bok. Vid behandling av skönlitterära texter torde det vara nödvändigt att eleverna kan referera till texten för att inte undervisningssamtalet skall få en alltför elementär och barnlig prägel. Givetvis bör den mer övergripande innehållsutfrågningen dessförinnan ha skett med slutna bok. Skulle utfrågning med öppna bok bli den vanliga proceduren, föreligger risk att preparationen i hemmet försummas.

Det är emellertid också viktigt att läraren skiljer på å ena sidan utfrågning av innehållet i texten och sammanfattning av denna och å den andra sidan övning av rent språkliga fenomen som man behandlat vid preparationen.

Det är vidare av vikt att redovisningen görs stringent och inte tas till utgångspunkt för alltför långa utvickningar.

c) Sammanfattning med stödord

Det är att räkna med att eleverna, även de duktigaste, till att börja med har svårigheter att göra sammanfattningar. De finner det arbetsamt att på ett främmande språk redogöra för ett större sammanhang. Det kan därför vara lämpligt att i början läraren själv får ge mönster för hur det hela bör te sig.

De vanligaste metoderna att hjälpa eleverna till att göra sammanfattningar är att låta dem utgå från svaren på inlärningsfrågorna, att ge dem ett antal stödord eller "stolpar" att associera fram sammanhangen med eller, på lägre stadier, att ge dem hjälp i form av bild som illustrerar händelseförloppet. "Stolparna" kan finnas i läromedlet (elevernas studiehäfte).

d) Ord- och strukturövning

Strukturen tränas ytterligare i det sammanhang i vilket den preparerats. Övningen kan senare bedrivas eleverna emellan som parövning eller genomgås i IS.

Det viktigaste av de ovan angivna momenten är samtalet över texten. Påpekas bör att det är önskvärt att de olika momenten hålls isär, så att inte undervisningssamtalet blir alltför planlöst.

Reaktivering av intensivläst text

Det är i första hand två moment som läraren bör inrikta sig på att reaktivera ytterligare, nämligen sammanfattningen av den intensivlästa texten och strukturträningen. Detta sker lämpligen vid ett senare lektionstillfälle i nära anslutning till redovisningen. Eleverna bör då så vitt möjligt öva stoffet i par eller i grupp.

Preparation av text som läses extensivt

Ovan har givits förslag till hur den studietekniska träningen kring extensivtexter kan bedrivas. Ett av de viktigaste leden i en sådan träning är att ge eleverna den rätta känslan för vad som är centralt i varje avsnitt av extensivtexten. Även sedan eleverna genom studietekniska övningar fått ett grepp om detta, bör läraren ge råd och anvisningar om hur texten bör studeras. Är texten tillräckligt lätt, kan det räcka med några på förhand givna problem eller frågeställningar som eleverna skall söka svar på i texten.

Analysen av en text för extensiv läsning underlättas i hög grad, om eleverna under läsningen har tillgång till frågor på textinnehållet. Dessa frågor skall givetvis uteslutande gälla innehållet i grova drag och aldrig gå in på detaljer. En sådan "grovmaskig" utfrågning är inte bara till hjälp vid arbetet med den förelagda texten: den ger också eleverna modeller för kommande, mer självständig läsning av extensiv typ.

För att så många elever som möjligt skall få tillfälle att ådagalägga att de läst och förstått extensivtexten är det många gånger nödvändigt att använda flervalsprov eller frågor av typ "Vrai ou faux?", "¿Sí o no?". Resultatet insamlas då för snabb rättning.

Kulturorientering

Allmänt

Studiet av ett språk kan inte begränsas till enbart färdighetsträning. Inget språk kan läras utan anknytning till en viss historisk, geografisk, politisk och social bakgrund. Ett språk är inte bara det nödvändiga praktiska instrumentet för kommunikation med människor i andra länder. Det är också uttrycket för ett eller flera folks historia och för de betingelser dessa folk lever under. Ett språk kan följaktligen inte studeras utan att man ständigt beaktar den kultur i vid bemärkelse som språket är uttryck för.

Ett moment av kulturkännedom eller realia måste sålunda alltid ingå i studiet av varje levande språk, oavsett om studierna avslutas efter ett år eller fortsätts genom hela gymnasieskolan. Svårigheten är att avväga urvalet och utbudet av fakta. Lika lite som man kan bedriva en renodlad språkfärdighetsträning lektion efter lektion, lika lite kan man fylla undervisningen med ständig realiainformation.

Nedanstående tre avsnitt (s 47—51) avser att ge anvisningar för på vad sätt, i vilka proportioner och inom vilka områden man kan inlemma undervisningen i kulturkännedom och realia i studiet av de romanska språken.

Franska

Det franska språket fungerar

- a) som nationalspråk i Frankrike,
- b) som modersmål för betydande folkgrupper i bl a Belgien, Schweiz och Kanada,
- c) som förvaltnings- och/eller utbildningsspråk i ytterligare ett drygt tjugotal stater, såsom Algeriet, Senegal, Zaire (f d Congo Kinshasa), Libanon och Luxemburg.
- d) som det främsta internationella kontaktspråket i exempelvis Rumänien, Laos och Nordvietnam.

Detta innebär, att den kulturorientering som ges i samband med franskundervisningen kan komma att beröra geografiskt vitt skilda områden, men att en prioritering måste göras i enlighet med ovanstående kategoriindelning. Att inte enbart behandla kulturella och samhällsliga förhållanden i själva Frankrike utan ta hänsyn till franskans internationella karaktär är redan i dag nödvändigt och torde komma att bli det i allt högre grad.

Samtidigt tenderar begreppet "kultur" att vidgas allt mer. Inom ramen för undervisningen i franska kan behandlas historiska och geografiska realia, politiska, sociala och ekonomiska förhållanden, skolväsen, miljövård, U-landsfrågor och befolkningsutveckling, religion och ideologier, redovisade opinioner och värderingar, traditioner, materiella levnadsvillkor, mat- och andra konsumtionsvanor, massmedia, litteratur, teater och film, konst och musik, tonårskulturen och en hel del annat.

Att under sådana förhållanden försöka meddela eleverna en orientering av allsidig, encyklopedisk karaktär är helt orealistiskt.

Kulturorienteringen inom franskundervisningens ram kan tillgodoses under följande former:

1. *Grundkunskaper* av elementär art ges redan i samband med nybörjarundervisningen. Dit hör geografiska begrepp (några fransktalande länder, storstäder, några provinser, floder och bergsområden), gärna genomgångna i samband med den första uttalsundervisningen, en kort orientering om franskans spridningsområde och internationella roll, något om femte republiken, Frankrikes, Belgiens och Luxemburgs medlemskap i EG samt några karakteristiska drag i franskt vardagsliv: måltider, umgängesvanor m.m. Under den fortsatta studiegången kan dessa grundkunskaper konsolideras och i samverkan med undervisningen i historia, samhällskunskap och svenska kompletteras, så att begrepp som *le Grand Siècle*, *la Terreur*, *les Cent Jours*, *la Commune*, *l'Assemblée Nationale*, *le Marché Commun*, *la tragédie classique* och *l'existentialisme* blir kända för eleverna även på franska och ger dem rätt idéassociation.

2. *Realiakommentar av läst text*, både tillrättalagd text, sakprosa och skönlitteratur, är ett led i arbetet med att skapa fullständig textförståelse. Det kan gälla enstaka begrepp som *concierge*, *bistrot*, *jeton de téléphone*, *réveillon*, *les Grandes Ecoles*, *concours d'entrée*, *tableau d'honneur*, *le Tout-Paris* och *contestation*, vilka alla kräver en närmare förklaring för att helt förstås av en svensk läsare, men också situationer, händelseförlopp, resonemang och repliker i en text.

3. *Utvidgat realiastudium* som uppföljning av läst text eller avlyssnat skolradioprogram kan ske både som del av hemuppgift och som grupparbete under lektionstid. För att sådana uppgifter inte skall bli för tidskrävande är det angeläget att de preciseras relativt noggrant och att koncist och språkligt lättillgängligt material anvisas. Språkinstitutionen brukar ha en uppsättning realiaböcker för skolbruk.

4. *Aktuella händelser* kan ge anledning till samtal och bakgrundsinformation. Elevernas motivation brukar vid behandlingen av aktualiteter vara god, och de bör uppmuntras att själva genom att lyssna på radio, se på TV och läsa och klippa i tidningar skaffa fram informationsmaterial och synpunkter. Läraren kan å sin sida försöka anskaffa franskspråkigt material. Inte bara politiska kriser, parlamentsval, regimskiften, statsbesök, naturkatastrofer och Nobelpris kan ge anledning till att en del av en lektion anslås till ett orienterande samtal. Även nyheter på det tekniska och ekonomiska området, aktuella TV-program, gästspel, utställningar eller publicerade reportage och intervjuer kan tas som utgångspunkt. I en intresserad undervisningsgrupp kan man organisera aktualitetsbevakningen så att eleverna själva gruppvis vissa veckor följer materialet om fransktalande länder i svensk press, TV och radio, mot slutet av perioden orienterar sina kamrater om några händelser

av intresse och föreslår en av dessa för närmare behandling. — På högre stadier kan Sveriges Radios aktualitetsprogram på franska komma till användning. I åk 2 (B-språk) och åk 3 kan lämpligen några lektioner i följd helt eller delvis anslås till genomgång av ett nummer av en fransk tidning eller tidskrift. Under denna period kommer aktualitetsmaterialet givetvis att inta stor plats i undervisningen.

5. *Elevernas önskemål* beträffande realiastoff som de personligen känner sig intresserade av kan framföras spontant eller genom svar på enkäter. Anledningen till sådana önskemål kan vara en planerad eller nyss avslutad resa, en bok som eleven läst eller en film som han/hon sett. Givetvis bör även läraren dela med sig av alla slags upplevelser och erfarenheter som kan ge anledning till korta kulturorienterande inslag i undervisningen.

6. Slutligen kan även *redovisningen av ett specialarbete* i årskurs 3 bidra till kamraternas kulturorientering. Särskilt då det gäller en sammanhängande framställning på franska är det emellertid viktigt att den utformas så att hela gruppen får rimligt utbyte av den. Bild- och kartmaterial bör i förekommande fall användas, ämnets speciella ordföråd gås igenom i förväg och framställningen gärna delas upp i några kortare avsnitt med tillfälle för kamraterna att ställa frågor däremellan.

Under det att underlagsmaterialets art i nuvarande läge i regel kommer att främja information om själva Frankrike under punkterna 1—3, bör uppmärksamhet ägnas även åt andra fransktalande områden under punkterna 4—6. I samtliga fall bör alla möjligheter till ämnessamverkan tillvaratas. För mera utförlig behandling av ett ämne enligt punkterna 3—5 kan en koncentrations(halv)dag tas i anspråk.

De kulturorienterande inslagen bör löpa parallellt med språkinläringen under hela studiegången i franska som B- och C-språk. Det innebär att till en början meddelanden och diskussion av sådana fakta kommer att behöva ske på svenska. Det är i sådana fall angeläget att det svenskspråkiga lektionsavsnittet tidsmässigt begränsas. Redan på nybörjarstadiet kan viss terminologi kring realia ges även på franska. Målet bör vara att eleverna dels skall tillgodogöra sig sakinnehållet, dels skall kunna formulera några enkla repliker kring det på franska. Successivt kan alltmer av kulturorienteringen ske utan att man skiftar lektionsspråk, men även på ett ganska högt stadium bör man inte tveka att medge diskussion på svenska hellre än att förbigå ett intressant men språkligt svårt ämne.

Diskussionen på det främmande språket underlättas givetvis, om de lästa texterna är realiabetonade: eleverna kan då hämta såväl sakinformationen som vokabulären ur dem. Jfr om stoff kapitlet Allmänna synpunkter s 7—8.

Italienska

Redan på nybörjarstadiet och då som avbrott i färdighetsträningen bör eleverna få information om italienska språkets utbredning, om Italiens geografi

med tyngdpunkten lagd på kulturhistoriskt särskilt intressanta områden som Rom—Florens—Neapel—Sicilien och på industriella sådana som Milano—Bologna—Turin—Genua. Vid tillfälle ger man dem också en kort översikt över Italiens moderna historia från il Risorgimento till våra dagar (Vittorio Emanuele II—Cavour—Garibaldi—fascismen—motståndsrörelsen). I de senare årskurserna ges tillfälle till återblickar på antikens Rom, Venedigs glansperiod, Florens och Neapels roller i italiensk historia, Siciliens storhetstid etc.

Det kanske mest betydelsefulla syftet med kulturorientering är att ge eleverna en inblick i och göra dem något förtrogna med en levande, för dem ny och främmande kultur och nya omgivningar samt försöka komma till rätta med fördomar och vulgäruppfattningar. Därför bör man sträva efter att ständigt på ett naturligt sätt i undervisningen få med praktiska upplysningar om italienska vardagsförhållanden och vardagssituationer (familjeliv, måltider, maträtter, gatuliv, kaféer, nöjesliv, resor etc) samt övriga sidor av italienskt liv som resenären kommer i kontakt med.

Vid sidan av olika former av samtida sakprosa har också skönlitteraturen sin givna plats i italienskstudier. När grunderna för det italienska språket inhämtats, kan eleverna få stifta bekantskap med moderna italienska författare som Moravia, Calvino, Cassola, Pavese, Levi, Malaparte, Vittorini, Bevilacqua, Natalia Ginzburg, Sciascia. I den högsta årskursen kan ges smakprov på äldre författare som Manzoni, Verga och Pirandello, hela tiden med hänsyn till klassens intresseinriktning och nivå. Läraren ger även orientering om de klassiska författarna Dante, Petrarca och Boccaccio, ur vilkas verk också något lättare utdrag kan läsas. En fördel är om det i skolbiblioteket finns tillgång till översättningar. I litteraturkursen kan ingå studium av några dikter av t ex Saba, Quasimodo, Montale, Ungaretti.

Avsikten med detta litteraturstudium är inte att ge någon litteraturhistorisk översikt i egentlig mening. Om stoffval jfr avsnittet Allmänna synpunkter s 7—8.

En orientering om italiensk konst — särskilt 1300—1600-talen — exemplifierad med diabilder eller fotografier ur uppslagsböcker hör hemma främst i de båda högre årskurserna. Detsamma gäller exempel på modern italiensk arkitektur. Ett viktigt inslag i italienskt kulturliv och folkliv är musiken. Musikinslag är välkomna som avbrott i språklektionens färdighetsövningar. Studiet av konsten och musiken sker gärna i samverkan med estetiska ämnen.

Den internationellt höga standarden inom italiensk film är väl känd och det är därför på sin plats att ge en kortfattad presentation av några italienska regissörer och deras verk.

Slutligen skall framhållas att den bild som eleverna genom denna undervisning får av Italiens kultur och samhällsförhållanden bör bli så mångfacetterad som möjligt, om än blygsam till omfånget. Om elevgruppen har en utpräglad intresseinriktning åt något särskilt håll, bör läraren dock inte tveka att söka tillgodose denna.

Spanska

Allmänt

Såväl litteratur, konst, musik, teater, film och historia som politiska, ekonomiska och sociala förhållanden, befolkningsutveckling, u-landsfrågor, miljövard etc kan innefattas i begreppet kultur i vid bemärkelse. Den spansktalande världen med sin stora geografiska utbredning, intressanta historia och litteratur och sina mycket varierade sociala, ekonomiska och politiska strukturer erbjuder ett oerhört rikt stoff att behandla. Svårigheten är att på den begränsade tid som står till förfogande kunna ge en så allmänbildande och sakligt givande orientering om spansk och spanskamerikansk kultur som möjligt. Uteslutningar och begränsningar måste göras. Urvalet kommer i stor utsträckning att bestämmas av den enskilde lärarens läggning och erfarenhet, klassernas sammansättning och läromedlens utformning.

Kulturorienteringen ges på ett naturligt sätt som kommentar till text eller som korta lustbetonade inslag i undervisningen eller mellanspel efter mera tröttande språkliga övningar. Den kan också ges direkt i de lästa texterna, särskilt om dessa är av sakprosetyp. Till en början kan man portionera ut realiaupplysningar i små doser som stimulerar elevernas intresse och ger dem lust att lära sig mer genom egna studier eller resor. Innehållet i den lästa texten kan då ge anledning till kompletterande eller mer systematiserad information. I åk 3 kan hela lektioner eller någon gång en koncentrationshalvdag anslås till kulturorientering.

Det kanske mest betydelsefulla syftet med kulturorientering är att ge eleverna en inblick i och göra dem något förtrogna med en levande, för dem ny och främmande kultur och nya omgivningar samt försöka komma tillrätta med fördomar och vulgäruppfattningar. Därför bör man sträva efter att ständigt på ett naturligt sätt i undervisningen få med praktiska upplysningar om spanska och spanskamerikanska vardagsförhållanden och vardags-situationer (familjeliv, måltider, maträtter, gatuliv, kaféer, nöjesliv, resor etc) samt övriga sidor av spanskt liv som resenären kommer i kontakt med.

Några normal- eller riktkurser i kulturorientering kan svårligen utformas. Följande förslag och rekommendationer är att betrakta som ett sätt av många på vilka man kan tillgodose elevernas behov av kulturinformation om de spansktalande länderna. Avsnitt som i förslaget förts till åk 1 kanske i vissa fall lämpar sig bättre för åk 2.

På nybörjarstadiet måste nödvändigtvis realiaupplysningar ges på svenska. På högre stadier bestämmer lämpligen ämnets natur om förklaringarna skall ges och diskussionen äga rum på spanska eller på svenska.

Åk 1

Som ett avbrott i det inledande språkliga studiet är det praktiskt att med hjälp av kartor över de spansktalande länderna orientera om det spanska språkets utbredning och med viktiga geografiska namn exemplifiera spanskt uttal (España, Cuba,

Méjico/México, Chile, Argentina, Castilla, Andalucía, Mallorca, Madrid, Barcelona, Zaragoza, Granada, Jerez, Buenos Aires, Santiago). Man kan också passa på att så snart som möjligt — som lämpliga mellanspel — på svenska informera om de allra viktigaste epokerna i Spaniens historia: t ex förklara varför det heter la península ibérica och med utgångspunkt i orter av turistintresse (t ex Segovia med sin akvedukt) nämna något om romarna i Spanien. Gibraltar och Granada liksom orden alfombra, almohada, alcalde kan ge anledning till att berätta lite om araberna i Spanien (när de kom, la Reconquista, los Reyes Católicos, år 1492). Informationen bör inte göras tyngande utan vara ett angenämt avbrott i den mer rutinmässiga språkliga färdighets-träningen eller givande exemplifieringar av någon uttalsregel eller något grammatiskt moment (användningen av don kan leda in på Don Quijote, Cervantes och Don Juan). I samband med genomgång av räkneorden nämner man viktiga årtal (711, 1492, 1898, 1936—1939) och kungar (Felipe II, Alfonso XIII) och tar tillfället i akt att säga något om dem.

Parallellt med den ständigt fortlöpande informationen om vardagsförhållanden och vardagssituationer som utökar det praktiska ordförrådet och tränar upp språkfärdigheten kan man således försöka göra eleverna något bekanta med de spansktalande ländernas geografi (några viktiga städer och provinser i Spanien, länder och viktiga städer i det spansktalande Amerika, viktigare öar, floder, bergsområden), några epoker i Spaniens och Spanskamerikas historia (Spanien under Rom, araberna i Spanien, år 1492, Karl V, Filip II, år 1898, Spanien efter 1930; något om den spanska erövringen av Amerika, speciellt av Mexiko (Hernán Cortés) och Perú (Francisco Pizarro), Spanskamerikas frigörelse från Spanien (Simón Bolívar), det moderna Spanskamerika (några problem). Avsikten bör vara att ge spansk och spanskamerikansk allmänbildning i form av "kulturella minnesstolpar". Till kulturorientering hör också kunskap om spanska namn (Pilar, Dolores, Rosario, Carmen osv), vilka förklaras i samband med textläsning.

Åk 2—3

De under åk 1 förvärvade grundkunskaperna be-fästs och kompletteras. I anslutning till läsningen av sakprosatexten kan det nu vara lämpligt att orientera om några provinser i Spanien, främst Castilla la Vieja, Castilla la Nueva, Andalucía, Cataluña, las Provincias Vascongadas och deras speciella förhållanden i vad gäller natur, klimat och ekonomi. Aktuella händelser i Spanien och Spanskamerika kan ge anledning till kortfattade förklaringar av orsakssammanhangen. Några spanskamerikanska länder, främst Argentina, Méjico, Chile, Cuba kan bli föremål för vidgat realia-studium som del av hemuppgiften, som "punktbeting" eller som grupparbete. Särskilt uppmärksammas vissa för de spanskamerikanska länderna gemensamma problem som la explosión demográfica, la reforma agraria, inkomstfördelningen, utbildningsbehovet, sysselsättningssvårigheterna, de politiska

lösningarna. Debatt i ämnen som dessa återfinns inte bara i renodlad sakprosatext av tidningstyp utan också i den engagerade litteratur som är så rikligt företrädd hos samtida spanskspråkiga författare. Att kontroversiella ämnen därvid inte kan undvikas är knappast någon olägenhet — tvärtom kan de uppmuntra till diskussion i klassen.

Som avbrott i den språkligt inriktade undervisningen kan man försöka få in smakprov på spansk och spanskamerikansk folkmusik samt upplysningar om spansk dans och spanska fiestas (los encierros, las Fallas, la feria de Sevilla) och gastronomi (paella, cochinillo asado, gazpacho, olla podrida, zarzuela de pescados). Upplysningar om tjurfäkting och andra i den spansktalande världen omtyckta sporter som fotboll och baskisk pelota hör också hemma i realiastudiet, las quinielas och las apuestas inte att förglömma.

Litteraturhistoriska upplysningar ges i första hand om de lästa författarna. Därutöver nämns i varje fall Cervantes, Lope de Vega, Calderón, García Lorca, Asturias, Neruda, inom filmen Buñuel och inom konsthistorien El Greco, Velázquez, Goya, Picasso, Miró och Dalí. När man talar om konstnärerna bör man utgå från konstverken.

En kortfattad orientering om spanskspråkiga tidningar och tidskrifter är också behövlig.

Förutom den fortlöpande orienteringen om aktuella frågor kan fördjupning allt efter elevernas och lärarnas intressen ske i förm av grupparbeten inom områden som spansk och spansk-amerikansk litteratur, främst el Siglo de Oro, García Lorca, Cela, Delibes, Asturias, Neruda, García Márquez. Inom historien kan fördjupningen gälla arabernas roll i Spanien, pilgrimsfärderna till Santiago de Compostela, de stora spanskamerikanska indiankulturerna, den kubanska revolutionen m m.

Eleverna kanske själva önskar att något ämne tas upp, inspirerade av ett TV-program, en film, en bok eller egna erfarenheter under en vistelse som turist eller som gäst i en spansk familj.

Avslutningsvis skall framhållas att den vägledande principen bör vara att man strävar efter att höja elevernas allmänkulturella nivå inom den spanskspråkiga sfären, samtidigt som man möjliggör för dem att tränga djupare ner i något eller några ämnen som intresserar dem. Viktigt är att kulturorienteringen inte enbart sker som information meddelad av läraren utan att också rika tillfällen till samtal och diskussion ges. Realiaorienteringen bör sålunda ingå som en naturlig beståndsdel i den språkliga träningen samtidigt som den bidrar till att öka elevernas kunskaper och allmänbildning.

Affärskommunikation

Franska på ekonomisk linje

Fördelning av tid och stoff

I timplanen för treårig ekonomisk linje har språken i åk 3 tilldelats 4 vtr på E Sp och 3 vtr på övriga grenar. På samtliga grenar skall eleverna under 2 vtr läsa "samma kurs som elever på annan treårig linje eller annan gren av samma linje. Ämnet kan samläsas under dessa timmar" (Lgy 70 II s 15).

Denna samläsning torde för franskans del vara det normala i de flesta skolor. Vid planeringen måste därvid tillses

- a) att den gemensamma kursen upptas av för språkfärdigheten centrala moment,
- b) att det övriga stoffet organiseras så att den gemensamma kursen kan byggas på med 1 vte för somliga elever och med 2 vtr för andra.

Detta kan ske på följande sätt:

Inom ramen för den textkurs som är gemensam för ekonomer och icke-ekonomer läses 40—50 sidor sakprosa, delvis med ekonomisk inriktning.

De två timmar då ekonomerna läser separat ägnas åt affärskommunikation.

Den timme som är gemensam för olika grenar av ekonomisk linje anslås till studium av text: brev, telegram, telex etc samt till enkla muntliga övningar. Enkla skriftliga uppgifter i anslutning till studerade dokument bör förekomma i mindre omfattning och mest syfta till att förstärka inläringen av ord och uttryck.

De egentliga skrivövningarna utförs på den veckotimme då E Sp läser ensam.

I de fall då antalet ekonomer är så litet att ämnet måste samläsas under mer än 2 vtr, bör den tredje samläsningstimmen användas till förstärkning av formalträningen, vilket torde vara av gemensamt intresse för både ekonomer och humanister. E Sp måste dock under alla omständigheter få åtminstone en separat veckotimme, om dess linjespecialisering skall kunna tillgodoses.

Undervisningen i affärskommunikation innebär kanske i ännu högre grad än vad fallet är inom andra grenar av språkundervisningen ett "inpluggande" av ord och uttryck. För att den skall ge effekt måste hemuppgifter ges. Detta innebär att ekonomernas hemuppgifter kommer att omfatta dels linjespecifika moment, dels för hela samläsninggruppen gemensamma moment.

Kursinnehåll

Kursen i affärskommunikation bör innehålla exempel som speglar de olika faserna i affärstransaktioner, gärna i form av serier innefattande brev, telegram eller telex, från förfrågan till betalning. Av brevxemplen studeras drygt hälften utpräglat intensivt genom inläring och memorering av frekventa uttryck och åtminstone på E Sp av hela brev. Kursens omfång kan variera avsevärt allt efter elevgruppens förutsättningar och den tid som med hänsyn till gruppens numerär kan anslås till momentet affärskommunikation. Vid planeringen bör man därför tillses att alla mera frekventa brevytyper blir representerade med åtminstone något exempel.

Med studiet av brevxempel integreras muntliga och skriftliga övningar. En i affärslivet vanlig kombination av muntlig och skriftlig kommunikation är att en uppgörelse per telefon bekräftas i brev, då ju företaget behöver dokumentation som kan registreras. Denna kombination är också väl lämpad för att i skolan åstadkomma samordning mellan undervisningen i muntlig och skriftlig affärskommunikation. Det kan här röra sig om okomplicerade förfrågningar, beställningar och tillrättaläggande av detaljer.

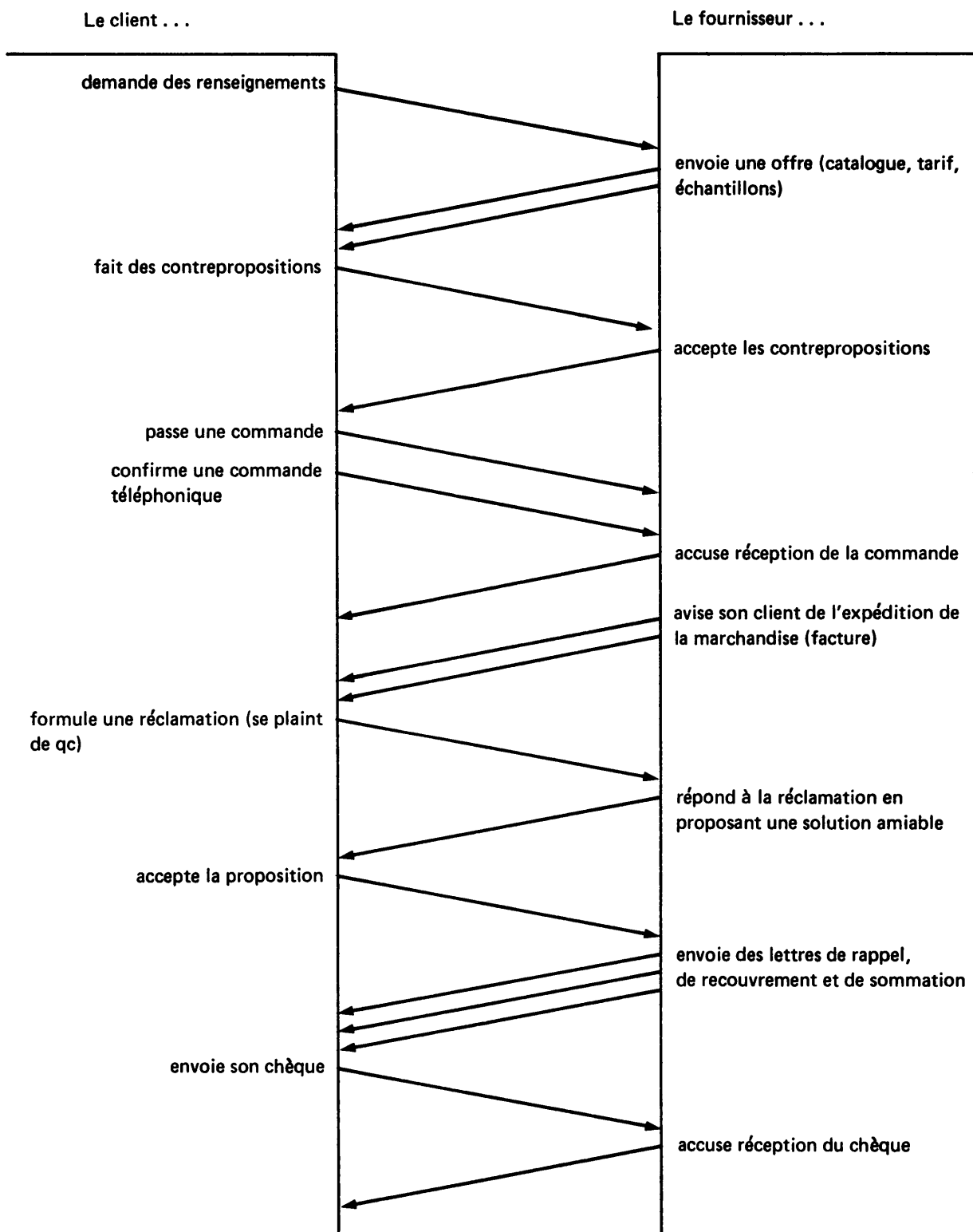
Metod

Introduktion. Översikt av formerna för affärskommunikation

Kursen inleds lämpligen med en översikt av olika former av muntlig och skriftlig kommunikation, samtidigt som man påvisar det samspel som i det praktiska livet sker mellan affärskommunikation och den rika floran av tryckt ekonomiskt material. Man erinrar om att den muntliga kommunikationen alltmer vinner terräng som en följd av de vidgade internationella telefonförbindelserna, den ökande resandeströmmen över gränserna m m. Man påpekar att det traditionella affärsbrevet fortfarande av flera skäl intar en betydelsefull plats bland företagets skriftliga kommunikationsmedel. Affärsbrevets stil och psykologiska uppbyggnad berörs, och vikten av att ett affärsbrev är språkligt och sakligt korrekt inskräps. Ett väl avfattat brev är ett betydelsefullt inslag i företagets goodwillskapande arbete.

I arbetsprojektör visas och diskuteras först en tablå över gången av skriftlig kommunikation med förslagsvis följande utseende:

Quelques lettres concernant une transaction commerciale



Avdrag av en sådan tablå delas ut till eleverna, och därefter visas exempel på korta och enkla originalbrev av de viktigaste i tablåen nämnda typerna. Brevets yttre form, dvs datering, adressering, referensbeteckningar, hälsnings- och avslutningsfraser, underskrift, angivande av bilagor etc, observeras. Standardiserad fransk brevuppställning (AFNOR) visas och jämförs med den uppställning (SIS-norm) som eleverna redan övat i ämnet maskinskrivning. Exempel på telegram och telexmeddelanden visas,

.....

.....

.....

.....

.....

.....

och deras stil jämförs med affärsbrevets. Telexförbindelsernas utveckling och teknik diskuteras, och eleverna bör beredas möjlighet att vid tillfälle bese en telexanläggning i arbete.

Inledande exempel

Som första exempel på affärskommunikation behandlas några ärenden av mera allmän karaktär: beställning av hotellrum, avisering av besök o.d. Detta kan lämpligen ske i form av demonstration av ett par bandade telefonsamtal eller andra dialoger som bildar mönster för efterföljande övningar med eleverna. Därefter tas de första enkla breven upp, vilka bör behandla liknande ärenden. Detalj för detalj genomgås brevets uppställning och yttre form, och eleverna bör hela tiden anteckna givna alternativ och kommentarer.

Textpreparation

Något längre fram i läroängsen kan man, mot bakgrunden av den tablå (s 53) över brevväxlingen i en affärstransaktion som eleverna fått och den information som de flesta läroböcker ger i inledningen till varje kapitel, presentera texten på ungefär det sätt som exemplifieras på s 82.

För övrigt kan en brevtext behandlas på i stort sett samma sätt som annan text. Endast i ett avseende kräver affärsbrevet en särbehandling: tolkningen. Det är viktigt att eleverna till alla delar förstår texten. De måste vara beredda att göra en exakt översättning till svenska, dels ordagrann, dels idiomatisk. Detta är för övrigt ett moment som lämpar sig utmärkt för samverkan med svenskämnet.

Övningar i affärskommunikation

Varierande övningar i skriftlig och muntlig kommunikation bör bedrivas.

De skriftliga övningarna kan först koncentreras till brevets uppställning och yttre form: daterings- och adresseringsövningar. Ord- och fraskunskapen befästs genom ifyllnads- och transformationsövningar, genom översättning av frekventa vändningar och enkla meningar och på språklig gren så småningom av hela kortare brev till och från franska. Särskilt på den språkliga grenen bör memoreringsövningar förekomma, gärna kombinerade med diktamensövningar. Se för övrigt det tillvägagångssätt som beskrivs i avsnittet om IS. Memoreringsövningar kan också kombineras med samtal om brevinnehållet, vars detaljer noteras punktvis på tavlan. Avslutningsvis får en eller flera elever diktera den fullständiga brevtexten. Memoreringen kan också tillgå så att eleven framför sig har den svenska versionen. Korta, rutinmässiga kommunikationer kan läras utantill i sin helhet.

Den intensiva inläringen genom memorering av hela brev på den språkliga grenen bör uppföljas med övningar i fri skrivning av affärsbrev efter på förhand angivna förutsättningar och "uppdrag", stolpar eller ledord. Elevernas förslag till lösningar kan ges muntligt eller skriftligt på tavlan, varefter läraren ger sin version med arbetsprojektor eller på annat sätt. Sådan enklare övning i fri skrivning

bör också någon gång bedrivas på den ekonomiska linjens övriga grenar.

Övningar i skriftlig och muntlig kommunikation kan lätt kombineras på olika sätt. En telefonbeställning av en vara kan bekräftas genom ett brev och en muntlig reklamation besvaras skriftligt. Eleverna kan också exempelvis först noggrant studera innehållet i en transaktion per brev, tex förfrågan, offert och beställning. Därefter indelas de i grupper om tex fyra, där två får agera växeltelefonister eller sekreterare och två förhandlare. Telefonisten eller sekreteraren upprättar förbindelse mellan förhandlarna, som diskuterar och slutför transaktionen muntligt. Det förutsätts att eleverna tidigare tränats i "telefonfranska". Bäst utförs övningen med hjälp av IS eller övningstelefoner, som i vissa fall kan anslutas till bandspelare för inspelning och senare genomgång av samtal.

Någon övning i att utforma telegram och telexmeddelanden bör ske, tex genom att ett brev reduceras till ett telegram eller omformas till ett telexmeddelande.

Ekonomisk text

Urval och behandling

Då ekonomiska originaltexter som inte språkligt förenklats ofta är svårtillgängliga, måste urvalet särskilt i början ske med stor omsorg, i den mån man inte har tillgång till specialskriften eller adapterad text, utgiven för ändamålet. Man kan såsom första exempel välja några enkla annonser, en kortfattad broschyr eller bruksanvisningar för att så småningom övergå till mera avancerade texter i form av kortare artiklar, prov på marknadsrapporter etc. Eleverna kan också själva söka och välja material ur tidningar eller tidskrifter eller anskaffa sådant från företag eller handelskammare. I princip tillämpas samma metodik vid studium av ekonomisk text som när allmän text läses. Noggrann översättning till svenska av enskilda uttryck eller begränsade textavsnitt kan ibland utgöra en nyttig övning och vara en väg till förståelse. Texterna ger rika uppslag till diskussioner i klassen och kan användas som underlag för muntliga eller skriftliga resuméer.

Så långt som möjligt bör textstudierna, såsom ovan sagts, integreras med affärskommunikationen. Sålunda kan en annons eller en reklamtext ge uppslag till en förfrågan och en tänkt brevserie.

Skriftliga prov

På den ekonomiska linjens språkliga gren skall i åk 3 B-språk anordnas ett skriftligt prov i affärskorrespondens per termin. Liksom beträffande andra skriftliga prov skall detta bygga på genomgången stoff och till utformningen anknyta till genomförda övningar. Ett prov kan därför tex innehålla en eller flera av följande uppgifter:

a) Ett franskt affärsbrev besvaras under vissa givna förutsättningar.

b) Ett franskt affärsbrev utformas med ledning av stolpar som lämnas på svenska eller franska.

rande för den enskilde eleven att finna att han i någon del av ämnet når en hygglig nivå av kunskaper och färdigheter, även om genomsnittsbilden skulle vara mindre tillfredsställande.

Diagnostiska prov

Under studiernas gång kan med vissa mellanrum ges diagnostiska prov, med vilkas hjälp läraren kan fastställa i vad mån inläringen fortskrider som planerat. Läraren får på så sätt anvisningar om de punkter där gemensamma eller individuella repetitioner behöver anställas.

Ett i början av ett nytt läsår inlagt diagnostiskt prov kan tjäna som utgångspunkt för differentierad övning allt efter de individuella behov som yppas. Detta gäller särskilt vid inträdet i åk 1 B-språk.

Elevernas självdiagnos

Eleverna bör också ges möjlighet att själva ställa diagnos på sitt arbete. Detta sker enklast med hjälp av självgående övningar med facit.

Hör- och läsförståelseprov

Hör- och läsförståelse kan prövas objektivt med flervalstest. Denna provform har fördelen att renodla förståelsen och tillåter läraren och eleven att snabbt konstatera i vad mån ett innehåll har uppfattats. Sådana prov är emellertid svåra att konstruera för den enskilde läraren. I den mån tidigare centrala prov inte är kända av eleverna kan sådana brukas. Enklare av läraren förfärdigade flervalfrågor till texten kan emellertid användas som självkontroll. Sådana frågor kan också finnas i anslutning till läromedlen.

Hör- och läsförståelseprov med krav på formulerade svar prövar däremot samtidigt produktionen på det främmande språket. Detta gör att det blir svårt att isolerat mäta den produktiva och den passiva färdigheten. Genom att även innehållsligt likvärdiga svar kan formuleras rätt olika blir bedömningen dessutom tidsödande och i viss mån subjektiv. Denna provtyp har emellertid ett övningsvärde som flervalstesten saknar. Förståelseprovet kan i viss mån renodlas, om svar får ges på svenska.

Läsförståelsen kan prövas genom att man låter eleverna på svenska sammanfatta en längre text. Svårigheten är att avgöra om en elev utelämnat vissa uppgifter i texten därför att han ansett dem som oväsentliga eller därför att hans språkkunskaper inte räckte till för att förstå dem.

Det snabbaste sättet att kontrollera detaljerad textförståelse torde vara att man låter eleverna noggrant översätta vissa meningar till svenska.

Dictée

I franskan med dess stumma ändelser, bindningar och elisioner utgör dictée ett ganska mångsidigt prov. Genom dictéen prövas hörförståelsen, ord- och formkunskapen och stavningsförmågan. Se vidare Skrivövningar s 23.

Strukturprov

Bundna strukturprov kan göras nästan helt objektiva. Åtskillnad bör göras mellan prov på aktiv strukturbehärskning å ena sidan och prov avseende förmåga att tolka en struktur ("passiv behärskning"). Om man vill komma åt graden av automatisering i strukturbehärsksningen, måste dessa prov vara strikt tidsbegränsade. Provet blir ofta inte särskilt livsnära, vilket är en nackdel.

Friare provtyper: skriftliga

Den skriftliga produktionen kan prövas i olika former av bunden, halvfri och fri skrivning (se kapitlet Skrivövningar s 23). Bedömningen kan inte här göras objektiv. Skrivningstyperna bör vara så varierande att varje elev får tillfälle att visa sitt bästa. Från lärarens synpunkt kan en uppsatsskrivning över ett gemensamt ämne vara mer tilltalande, då eleverna blir jämförbara, eftersom de tilldelats en och samma uppgift. Vissa elevkategorier kan emellertid då bli missgynnade.

Regelrätt uppsatsskrivning torde förekomma rätt sällan. Eleverna behöver nästan alltid någon form av underlag: bildserie, bild med text och frågor, frågebatteri med förslag till ord och fraser i svaren osv. Fri skrivning som prov kan lämpligen ansluta till tidigare moment i undervisningen som text, konversationsundervisning m m. Se vidare Skrivövningar s 27.

Friare provtyper: muntliga

Eleverna bör göras medvetna om att deras talförmåga tillmäts den största betydelse. En systematisk mätning av talproduktionen erbjuder emellertid stora svårigheter, i synnerhet i helklass. Många elever presterar torftiga svar på grund av blyghet inför kamraterna. Den på s 17 beskrivna gruppkonversationen mellan läraren och en elevgrupp ger bättre möjligheter till bedömning av talfärdigheten. Bedömningen måste dock ske diskret. Anteckningar görs sålunda efter konversationen för att inte förstöra det förtroendefulla samarbete som bör känneteckna gruppen. Talproduktionen kan också bedömas i IS, om elevsvaren talas in på band som läraren sedan kan lyssna på. Arrangemanget är dock tidsödande och kan inte upprepas alltför ofta.

Allmänt

Det faktum att konkreta momentförteckningar avseende grammatiska strukturer upptagits ovan, s 30—37, får givetvis inte innebära att bedömandet av andra funktioner försummas eller nedtonas. Ordkunskap, hör- och läsförståelse och förmåga till muntlig kommunikation med olika grad av korrekthet i uttal, fluency osv skall vägas in med samma vikt som den grammatiska färdigheten, oaktat dessa faktorer inte blivit föremål för en uppdelning i delmoment.

De flesta provtyper som nämnts ovan är behäftade med brister. Detta är ytterligare en anledning till att man bör variera proven. Man kan på så sätt

hoppas att de olika bristerna neutraliserar varandra.

Det är av vikt att läraren är öppen för förslag till provmodeller och att eleverna kommer till insikt om hur utomordentligt komplicerat bedömningsarbetet är. Tillgodoseendet av elevernas önskemål om provtyper måste dock givetvis ske inom ramen för de i läroplanen fastställda målen för språkundervisningen.

Sist men inte minst måste påpekas att bedömningen inte av eleverna får uppfattas som ett dominerande inslag i undervisningen.

Specialarbete

Allmänt

Eleven i gymnasieskolan skall inte bara inhämta kunskaper och färdigheter. Läroplanen framhåller som väsentligt att eleven därtill lär sig att självständigt planera och genomföra sina arbetsuppgifter. Det är med detta syfte som systemet med lågläxor införs under åk 1. Som nästa steg ges möjligheten för läraren att anordna beting. Det tredje steget i denna arbetsträning är specialarbetet.

Varje elev skall i sista årskursen utföra ett specialarbete i ett ämne. Information om specialarbetet ges under vårterminen i näst sista årskursen, och elevens val skall vara gjort före vårterminens slut. Med lärarens hjälp får eleven underlag för sitt arbete, och en lämplig uppläggning diskuteras fram. Sedan gäller det för eleven själv att disponera arbetet så att det blir färdigt under loppet av den sista årskursen. Läraren bör höra sig för med eleven om hur specialarbetet framskrider och om så behövs hjälpa eleven. Detta måste dock ske så att eleven känner att han själv har ansvaret för att arbetet fullföljs. Volymen för specialarbetet kan sägas motsvara en veckas genomsnittlig arbetsinsats. Vad beträffar administrationen av specialarbetet se läroplanens allmänna anvisningar.

I det följande lämnas en lista på förslag till specialarbeten. Här avses att ange vilka typer av ämnen som kan tänkas förekomma. Det står givetvis elev och lärare fritt att arbeta med varianter och med andra ämnen än dem som här föreslagits.

Redovisning av specialarbetet kan ske muntligt eller skriftligt. Om den sker muntligt kan det vara lämpligt att några korta punkter över arbetets uppläggning överlämnas till läraren skriftligen. Det räcker oftast inte med att ge eleven bara en titel, en bok, med instruktionen: läs det här och berätta. Arbetet blir då inte tillräckligt engagerande och fast strukturerat för eleven. En rubrik bör kombineras med deluppgifter och dispositionsförslag.

Eleverna kan med fördel utföra specialarbetet två och två eller i något större grupp.

Exempel på specialarbeten

1. Läs följande artikel om författaren Y. och den av honom skrivna bifogade texten. Skriv ett porträtt av författaren. Använd de givna ledfrågorna och dispositionsförslaget.
2. Berätta om en fransk (spansk) sångare och hans musik. Redovisa delvis genom presentation inför kamraterna.
3. (I samarbete med musiklektorn.) Lyssna på några inspelningar av en italiensk (etc) kompositör. Läs om kompositören och hans verk. Skriv en kort uppsats.
4. En aktuell fransk (spansk) film. Gå och se filmen. Redogör för innehållet. Sök efter bakgrundsinformation till filmen. Läs några recensioner av filmen. Ge ditt eget omdöme. I vissa teater- och filmtidskrifter, t ex L'Avant-scène, kan man hitta filmscenario.
5. Läs romanen (novellen, pjäsen) X. Utarbeta skriftliga svar till de givna arbetsuppgifterna. Förbered en muntlig resumé.
6. Om eleven har ett specialintresse, t ex ornitologi, kan han få en sakbok om fågelliv att studera. Sådana finns det gott om för olika nivåer. Sakböcker och fackproblem bör över huvud taget oftare än hittills få lämna ämnen till specialarbeten.
7. Läs följande tidningsartiklar och avsnittet... i boken... Skriv därefter ett porträtt av Z.
8. Gör en stor dekorativ väggkarta över Frankrike (etc), 1.50×1.50 m:
 - a) en ekonomisk-industriell karta
 - b) en litterär-konstnärlig kartaRita symboler, föremål och porträtt som anger var författare och konstnärer verkat. Skriv en kort kommentar.
9. Studera en fråga i några fransk- (spansk-)språkiga dagstidningar under en à två veckor. Sammanställ artiklarna till ett collage. Skriv en sammanfattning på franska (spanska).
10. (Om eleven reser till romanskspråkigt land under ferierna.) Låt eleven ta en serie fotografier och sedan muntligt eller skriftligt presentera och kommentera dem för lärare eller klass.
11. (Om eleven tillbringar en del av ferierna hos en fransk- (spansk-)talande familj.) Låt eleven ställa ett antal intervjufrågor till de olika familjemedlemmarna. Dessa kan gälla t ex familjeförsörjarens yrkesförhållanden, husmoderns dagliga arbetsrutin, barnens skolarbete och fritidsaktiviteter. Elevens arbete underlättas väsentligt, om läraren i förväg gör i ordning ett frågebatteri. Svaren kan bandas, om eleven tar med sig en liten kassetbandspelare. För redovisningen bör nog svaren åtminstone delvis skrivas ner.
12. Förbered med eleven en serie intervjufrågor kring ett givet tema, och låt eleven intervjua utlänningar i Sverige eller vid vistelse i utlandet. Eleven skall sedan sortera, kommentera och ge en sammanställning av intervjuerna.

13. Eleven presenterar för en italienare (spanjor) muntligt och skriftligt det samhälle där han bor. Material finns ofta att hämta på banker eller hos den lokala turistbyrån.

14. Eleven avlyssnar och spelar in ett par franska radioprogram samt ger kommentarer och sammanfattning av programmen på franska.

15. Eleven studerar och lär in en scen ur något teaterstycke samt skriver en introduktion till scenen och spelar sedan upp den inför klass. Här är grupparbete en lämplig arbetsform.

16. Elev på ekonomisk linje kan läsa en ekonomisk text med tillhörande arbetsuppgifter eller gå igenom en serie brev eller telefonsamtal och skriva en sammanfattning av hur ett ärende behandlats.

17. Elev på ekonomisk linje gör ett collage av annonser i utländsk press. Kommenteras under jämförelse med hur motsvarande artiklar marknadsförs i Sverige.

18. Studera ett latinamerikanskt land ur några olika synvinklar — geografi, historia, konst, musik... Gör en skriftlig sammanfattning som efter lärarens rättelser kan skrivas på stencil och delges klasskamraterna.

Modeller för specialarbeten i franska

Förslag nr 1 : Le tour de la Provence

Un étudiant suédois a fait le tour de la Provence. Il a pris des photos en couleur qu'il vous montre en racontant son voyage.

Stadium: åk 3 B- eller C-språk

Hjälpmedel av typ skolradiohäftet A l'écoute vt 1970, programmet Le tour de la Provence, jämte tillhörande diabilbilder och arbetsblad. Guide Michelin "Provence", kartor.

Förslag till arbetssätt

1. Före resan i Provence:

a) Läs igenom texten och lyssna på bandet. An-teckna de kommentarer som inte förekommer i den tryckta texten.

b) Studera bilderna och försök sedan besvara frågorna på arbetsbladen.

c) Studera de avsnitt av Guide Michelin "Provence" som berör de platser du tänker besöka. Bed din handledare hjälpa dig. Texten är nämligen rätt svår. Pricka in din resrutt på kartan.

d) Fotografering: diskutera med din handledare vilka motiv du skall välja för att få bilder som är typiska för trakten. Besöker du t ex Camargue bör du ta fotografier av flamingos, betande tjurar och "gardians" (cowboys) som rider på vita Camarguehästar. Även zigenarna är ett typiskt inslag i folklivet (särskilt omkring Saintes-Maries-de-la-Mer). Ta också en bild av risfälten i Camargue.

2. Resan i Provence:

a) Repetera Guide Michelin och de anteckningar du har gjort.

b) Ta 30—40 fotografier.

c) Samla broschyrer på platsen och anteckna, när du lyssnar på guiderna. Hämta dokumentation på ortens Syndicat d'initiatives. (Du kan också få sådan i förväg, om du skriver och skickar med internationell svarskupong.)

3. Efter resan i Provence:

Skriv en reseskildring som du kan använda som ett inledande föredrag till din bildföreläsning och kommentar till bilderna.

Redovisning:

Lämna in reseskildringen till din handledare. Förevisa diabilder med beledsagande kommentar för klassen.

Förslag nr 2: Jacques Prévert et ses poèmes

Stadium: åk 3 C-språk (även B-språk om uppgiften görs något mer omfattande)

Hjälpmedel: läroböcker och skolradioprogram.

Förslag till arbetssätt

Eleven samlar uppgifter om Préverts liv och diktning och lägger tonvikten på det typiska för hans dikter. Eleven och läraren väljer tillsammans ut ett antal dikter. Eleven läser igenom dem och försöker göra en enkel resumé av innehållet och en kort litterär analys med hjälp av frågor som finns i källorna och ev med lärarens hjälp. Någon mer ingående analys kan det inte bli tal om. Läraren bör ge hjälp också i form av vissa fraser som: Dans ce poème il s'agit de..., Je pense que ce personnage est un symbole de... Ce personnage symbolise... etc.

Man väljer i första hand bland följande dikter:

Pour toi mon amour — Pour faire le portrait d'un oiseau — L'accent grave — Le cancre — Chanson des escargots qui vont à l'enterrement — Familiale — Cet amour — Le message — Déjeuner du matin — L'Orgue de Barbarie — Les enfants qui s'aiment — Page d'écriture — Les belles familles — Quartier libre — Chanson de la Seine — Chanson — Premier jour — Paris at night — Le jardin — Barbara — Le contrôleur — Le fusillé — Et la fête continue.

Förslag till redovisning

Eleven kan redovisa sitt arbete skriftligt, men det torde också vara lämpligt att en del av arbetet redovisas muntligt, varvid eleven kan få i uppgift att kortfattat berätta om Prévert och hans diktning och läsa upp en dikt på ett njutbart sätt samt ge en kort analys av dikten. Han kan också kommentera ytterligare någon eller några dikter kortfattat och låta klassen höra dem på band eller skiva.

På liknande sätt kan man lägga upp ett specialarbete om La Fontaine, Gérauld eller Verlaine.

Koncentrations(halv)dag

Koncentrationshalvdagen är en värdefull arbetsform som bör utnyttjas även i språk. Särskilt lämpligt är detta längre arbetspass givetvis i B-språk, där det är lättare att variera övningstyperna. Under koncentrationshalvdagen har man tid att ge ett tema, ett problem, allsidig belysning. Det långa arbetspasset ger också läraren möjlighet att använda andra arbetsformer än den han tycker sig ha tid med på vanlig lektionstid. Under koncentrationshalvdagen bör de olika övningsformerna — lyssna, tala, läsa, skriva — tillgodoses. Givetvis kan denna synpunkt dock inte beaktas, om koncentrationshalvdagen får formen av textstudiebesök. Vid arbete i klassrummet är det av stort värde om en utländsk assistent kan utnyttjas för att ge en genuinare prägel åt det långa arbetspasset.

I det följande ges ett exempel på hur en koncentrationshalvdag även utan större förberedelser från lärarens sida kan ge goda resultat. Det har här förutsatts att en utländsk assistent finns tillgänglig. Om så inte är fallet, kan en annan lärare i språket på skolan än den som eleverna är vana vid ställa sig till förfogande sista arbetstimmen på koncentrationshalvdagen.

Med hjälp av de textböcker som används i klassen eller som finns i klassuppsättning väljer läraren i samråd med klassrepresentanter ut ett tema för koncentrationshalvdagen, t ex storstadscentrering kontra glesbygd. De texter som finns kring detta tema skall studeras av klassen och diskuteras under arbetspasset. De texter som utväljs bör vara försedda med frågor.

Klassen indelas i grupper, lika många grupper som det finns texter, kanske tre. Varje grupp läser sin text och besvarar skriftligen frågorna på texten. Arbetet kan utföras individuellt eller i smärre

grupper. Därpå läser varje grupp igenom de båda andra texterna för att bättre kunna tillgodogöra sig den del av arbetet som senare gäller dessa texter. Eleverna för nu upp svaren på tavlan. Svaren rättas och diskuteras. Vissa frågor utses därvid som lämpliga att ställa till en utländsk assistent. Sista timmen kommer den infödde assistenten, och eleverna får ställa de utvalda frågorna. Genom att frågor och svar genomarbetats strax innan, blir eleverna mindre ängsliga och har lättare att förstå vad assistenten säger. De har nyss stött på och arbetat med de ord och uttryck som hör till detta tema och känner det tillfredsställande att höra assistenten använda dem. Eleverna upplever också med större intresse sakinnehållet i assistentens svar, eftersom de genom eget arbete redan satt sig in i problemet.

Eleverna har i detta exempel fått både läs-, skriv-, tal- och hörövning. Allt efter klassens behov kan doserna av respektive övning ökas eller minskas. I stället för en av texterna kan ett kortare skolradioprogram i temat insättas (hörövning). Texternas längd och antal kan nedsättas för att diskussionen kring temat skall kunna tillåtas svälla ut (talövning). Denna kan göras styrd eller fri efter behov.

För arbetet under en koncentrationshalvdag kan man också lämpligen utgå från skolradions nyhetsprogram på språket i fråga. Efter avlyssningen av programmet arbetar klassen individuellt eller i grupper med att i tidningar hitta anknytande upplysningar eller artiklar, vilka sedan redovisas för klassen och diskuteras. Att göra en för kamraterna förståelig resumé av en utländsk tidningsartikel är dock en krävande uppgift, som även de mest avancerade eleverna kan ha svårigheter med.

Exempelsamling

Exempel på lektionsplanering

Exempel 1

Stadium: åk 1 B-franska vårterminen eller åk 2 höstterminen

Omfattning: en vecka, 3 lektionstimmar

I förslaget ingår exempel på långläxeplanering för eleven (se s 13, 62). Om en av arbetstimmarna faller bort, måste vissa moment reduceras till sin omfattning eller uteslutas.

Lektion 1: arbete med intensivtexten:

eleverna lyssnar till en bandinspelning av texten med öppen bok

eleverna läser texten tyst

elever och lärare arbetar gemensamt igenom texten med hjälp av tvåspråkig ordlista samt studiebookens frågor till texten

elever läser delar av texten högt; uttalsvård

elever översätter med lärarens hjälp vissa svårare textavsnitt, i regel omfattande några få rader

6—8 rader av texten ges i dictée-läxa och behövliga detaljer i dictée-stycket påpekas av läraren, några ordbeskrivningar på franska går igenom, i förekommande fall i anslutning till den enspråkiga ordlistan. 5—6 ordbeskrivningar ges i läxa (se kapitlet Ordförråd).

Lektion 2: fortsatt arbete med intensivtexten samt antingen arbete med extensivtexten eller andra aktiviteter:

elevernas frågestund till intensivtexten

understrykning av fraser i texten som innehåller den eller de grammatiska strukturer som skall ges i läxa

fraserna översätts och analyseras under jämförelse med framställningen i lärobokens grammatikavsnitt eller i den grammatiska läroboken

de övningar i studiebooken som skall ges i läxa går igenom och förklaras.

Alternativt: eleverna arbetar med extensivtexten under det att läraren går runt och hjälper till. Läsnigen fortsätter till lektionens slut. När eleverna har nått tillräcklig vana vid extensivläsning, kan denna i huvudsak förläggas till hemmet och tiden i stället användas till parträning av textfrågorna på intensivtexten eller till från långläxan helt fristående övningar, skolradioprogram, bildvisning, sånger, dikter.

Redovisningslektion

a) innehållstalövning över texten, huvudsakligen med de till texten hörande frågorna. Om några dagar gått mellan den sista arbetstimmen och redo-

visningstimmen, kan det vara nödvändigt att inleda redovisningsmomenten med avlyssning av texten från bandet.

b) dictée

c) genomgång av dictéen

d) högläsning ur texten

e) översättning av tidigare angivna och genomgångna rader med punktvis kontroll

f) förhör av ord och uttryck som givits i läxa (se under Ordförråd s 40)

g) redovisning av innehållet i extensivläxan, varvid början görs med de elever som skall redovisa på franska

h) snabb muntlig genomgång av de tidigare behandlade strukturövningarna

i) resonemang om reglerna för den grammatiska struktur som läxan omfattar och som just övats.

Exempel på långläxeplanering för eleven

Exemplet ansluter till ovanstående lektionsplanering.

Redovisningsdagen anges. Läxan ges i textboken (intensivstycket i textboken), i extensivläsningsboken (extensivläsningsstycket i textboken) och i grammatikboken.

Intensivläsning:

1½ à 2 sidor i textboken (= maximalt 1 normalsida)

förbered innehållstalövning över angivna delar av texten

översätt angivna 10 rader av texten

förbered dictée av angivna 6 rader

beskriv på franska angivna 5 ord och fraser

lär in understrukna ord och fraser.

Extensivläsning:

förbered muntlig innehållsredovisning av angivna sidor i extensivboken (extensivläsningsstycket i textboken). Eleverna X, Y och Z gör enligt särskild överenskommelse sin redovisning på franska, de övriga på svenska, eleverna V, U, X, Y och Z redovisar kort lästa sidor av bredvidläsning.

Grammatik:

angivna paragrafer i grammatiken

angivna övningar i studieboken.

Kommentar: Dessa anvisningar kan enklast för varje gång antecknas av eleven i respektive bok eller på fortlöpande anteckningsblad. Bäst är stencil varje vecka till varje elev. Anvisningarna kan också fästas på klassens anslagstavla. Det förslag till planeringsblankett som återfinns på s 64 kan också gälla som förslag till "delgivningsblankett" för elevens bruk.

Exempel på lektionsplanering

Exempel 2

Stadium: åk 2 B-franska

Omfattning: 2 veckor, 6 lektionstimmar

Detta är ett exempel på en tvåveckorsuppgift med gemensam intensivtext och individuellt lästa extensivtexter valda efter svårighetsgrad och elevernas intresseinriktning.

Den gemensamma intensiva textläxan omfattar 1 normalsida. Till denna textläxa knyts uppgifter av olika slag: övningar på centrala strukturer som förekommer i texten, uppgifter inom vokabulär och fraseologi. Dessa uppgifter kan hämtas ur tillgänglig studiebok eller sammanställas av läraren. I långläxan ingår dessutom en fristående uppgift inom grammatiken, lämpligen av repetitionsnatur.

Den extensiva uppgiften kan redovisas i form av skriftliga resuméer. Läraren kan ju nämligen inte förväntas producera frågor till alla de texter som klassen läser vid individualiserat textval. Resuméerna inlämnas för rättning. Hos svaga och medelgoda elever rättas endast de större felen; stickprovsrättning kan också tänkas. Ett annat, mer tidsbesparande sätt att kontrollera i vilken utsträckning textinnehållet gått hem hos varje elev är att använda prefabricerade flervalstest.

Eleverna förutsätts bli noggrant informerade om vad som ingår i långläxan och om hur arbetet skall redovisas.

Arbetet under de mellanliggande lektionerna 2—5 kan anknyta till intensivtexten, tex till textens ämnesinnehåll, men kan också vara fristående. Den senare modellen underlättar konversationsundervisningen (lektionerna 2 och 4).

Lektion 1

Instruktion för periodens arbete, helst skriftlig. Intensivtexten presenteras, uppspelas. Vokabulär- och fraseologiuppgiften genomgås. Några av de i långläxan ingående övningarna utförs. Läraren går då runt i klassen och instruerar individuellt.

Lektion 2

Förberedelse för gruppkonversation. Läraren berättar ett händelseförlopp knutet till en bildserie som presenteras dels på transparang, dels som stencil till varje elev. Eleverna antecknar ord och uttryck. Man kan också använda en övningsbok med bild, text och frågor. Somliga elever kan redan nu vara aktiva genom att svara på vissa frågor. Eleverna får under senare hälften av lektionen förbereda konversationen genom att nöta in ord och uttryck, konversera med varandra parvis eller skriva en miniatyruppsats baserad på bild, glosor, i förekommande fall texten till bilden. Läraren går runt och rättar. Om tillgång finns till inlärningsstudio, kan utfrågningen ske där, varvid eleverna hela tiden får modellsvaret av läraren. Som avslutande moment kan var och en få berätta historien sammanhängande "för sin mikrofon". Läraren lyssnar stickprovvis och gör ev mot slutet eller under några minuter av en följande lektion någon övning på strukturer han märkt att eleverna behöver träning på.

Lektion 3

Grammatikövning. Eleverna övar på i långläxan ingående själv rättande övningsmaterial. Övningen kan även ske i inlärningsstudio, antingen från pre-

fabricerat band eller som ad hoc-program framställt av läraren. Grammatikträningen kan avlösas med att eleverna får lyssna på en fransk sång, ev med tillgång till texten, detta som ett avkopplande och atmosfärskapande moment. Kursiv läsning av tidningstext, t ex aktuella händelser. Läraren läser och ger ordförklaringar. Viktiga ord och uttryck stryks under. Under de sista minuterna får eleverna läsa på dessa.

Lektion 4

Gruppkonversation som uppföljning av lektion 2. Avdelningen är indelad i konversationsgrupper på 4—5 elever, som nivågrupperas så att varje grupp är någorlunda jämspelt. Eleverna samlas gruppvis kring läraren, gärna i ett bibliotek eller liknande, detta för att komma i en ny miljö. Läraren rättar diskret, t ex genom upprepning av elevernas svar i korrigerat skick. Elever som för tillfället inte konverserar arbetar med långläxan.

Lektion 5

AV-lektion, t ex skolradioprogram eller ljudbildband med anknytning till intensivtexten eller fristående.

Lektion 6

Redovisning enligt följande: Dictée på någon passage i intensivtexten. Grammatikuppgift på det som inövats under långläxeperioden. Detta test, som bör vara kort och starkt tidsbegränsat, kan gärna också "fråga tillbaka" på grammatiska moment som ingått i tidigare långläxor. Redovisning av strukturer, fraseologi och ordförråd. Textutfrågning: någon elev kan ha fått till uppgift att sammanställa frågor till intensivtexten, frågor som presenteras på transparang. Oftast används dock frågor som finns i elevernas studiebok. Eleverna frågar ut varandra parvis med öppen bok. Därefter lärarlett förhör med slutna bok. Resuméerna över intensivtexterna lämnas in.

Exempel på planeringsblankett

planerings- skede	moment						övrigt			
	fiction		sakprosa		realia	hörförståelse		grammatik	skrivträning	
	int	ext	int	ext		aktiv				passiv
5	s 32	s 78-80					SR (pro-gram: ...)	aktiv aller + inf. passiv venir de+ inf.		
6		s 81-85	s 15		partis poli-tiques		resumé s 15	aktiv passi- vum		

Exempel på skrivövningar i franska

Förvandlingsövningar

1. Mme Monnet veut partir pour l'Espagne. M.M.ne veut pas. Il n'aime pas l'Espagne. Mme M. lui demande d'expliquer pourquoi. Il donne mille raisons, mais enfin il ne sait pas. Mme M. répète qu'elle ne veut pas passer les vacances en Bretagne cette année. Elle préfère aller ailleurs, surtout en Espagne, etc.

Eleverna får nu instruktionen: Ecrivez le dialogue. Commencez: M. M.: Je ne veux pas partir . . . etc.

2. Pierre demande à Marie où elle veut aller dimanche.

Marie répond qu'elle veut passer la journée à la campagne.

Pierre lui dit que la voiture est en panne.

Marie réplique qu'ils ont des bicyclettes.

Pierre veut savoir s'ils doivent manger au restaurant.

Marie répond que non et qu'on va faire un pique-nique.

Pierre lui demande ce qu'elle a préparé.

Marie lui dit qu'elle a préparé du pain, du jambon et du vin.

Pierre veut savoir dans quoi ils doivent emporter les provisions.

Marie lui rappelle qu'ils viennent d'acheter un sac à dos.

Instruktion: Ecrivez le dialogue. Commencez: (Pierre:) Où veux-tu aller?

3. Ovanstående text kan bjudas eleverna i direkt tal. Uppgiften blir att strukturera om till indirekt tal.

4. La scène se passe dans un train.

Le contrôleur: Vous n'êtes pas ici dans un compartiment pour fumeurs.

Le voyageur: Je sais, et je ne fume pas.

Le contrôleur: Mais vous avez votre pipe à la bouche.

Le voyageur: Ça ne prouve rien . . . J'ai même mes deux pieds dans mes chaussures, mais je ne marche pas.

Instruktion: Mettez le texte en style indirect: Le contrôleur fait remarquer au voyageur qu'il n'est pas dans un . . .

5. M. et Mme Chambon sont tous les deux fonctionnaires. M. C. travaille à la poste, Mme C. est secrétaire à la préfecture. Ils sont mariés depuis dix ans et ils ont deux enfants, l'un de neuf ans et l'autre de sept ans. Les C. vivent dans un appartement de trois pièces qu'ils ont acheté il y a deux ans.

Aujourd'hui Mme C. s'est levée à 6h30. Elle a préparé le petit déjeuner. Elle a accompagné les enfants à l'école, puis elle est allée au bureau. A midi, elle a fait son marché: elle a acheté des biftecks, du fromage et des fruits. Son mari est arrivé à la maison vers midi et demie avec les enfants qu'il avait été chercher à l'école.

L'ainé met la table. Aujourd'hui, Mme C. n'a pas besoin de faire la vaisselle parce que Josette, la femme de ménage, vient travailler trois heures comme tous les mardis et tous les vendredis.

Instruktion: Imaginez les questions posées par le journaliste qui a écrit cet article et les réponses que font M. et Mme C. Commencez: Que faites-vous dans la vie, M. et Mme Chambon? — M. et Mme C.: Nous sommes tous les deux fonctionnaires...

6. Les Legros et leur femme de ménage sont interviewés par un journaliste. Ils sont tout en larmes. Pourquoi? Eh bien, lisez ce dialogue et vous verrez.

Journaliste: Vous m'avez dit que vous avez été en vacances?

M. Legros: Oui, au bord de la mer. Le jour où il fallait rentrer reprendre notre travail, j'ai demandé à ma femme si elle avait averti notre femme de ménage de notre retour.

Mme Legros: Je lui ai répondu qu'il fallait lui envoyer un télégramme tout de suite.

Femme de ménage: Après l'avoir reçu, je me suis immédiatement rendue chez les Legros.

Journaliste: Qu'est-ce que vous avez fait exactement?

Femme de ménage: Eh bien, j'ai mis toute la maison en ordre. J'ai trouvé du linge sale et je me suis empressée de le passer à la machine à laver.

Mme Legros: Vous avez même dû trouver le temps de repasser le linge?

Femme de ménage: Oui, c'est ça.

M. Legros: En arrivant chez nous, j'ai vu mon pyjama tout propre étendu sur le lit et je me suis exclamé que Mme Martin était un véritable trésor.

Mme Legros: A ce mot de "trésor", je me suis élancée dans la cuisine.

M. Legros: Je l'ai suivie et j'ai vu ma femme sortir de la machine à laver une poignée de papier sans forme et sans couleur. Ses yeux étaient pleins de larmes.

Journaliste: Mais expliquez-moi, cette poignée de papier, qu'est-ce que c'était?

Mme Legros: C'était les 5 000 francs que nous avions économisés pour acheter un poste de télévision couleur. Avant de partir, je les avais cachés dans la machine à laver.

Instruktion: Vous êtes le journaliste. Ecrivez maintenant pour votre journal un article intitulé "Les 5 000 francs étaient dans la machine à laver" en vous basant sur ce dialogue. Commencez: Les Legros avaient passé leurs vacances au bord de la mer. Quand il fallait rentrer... etc.

Omvänt kan samma text men i berättande skick föreläggas eleverna, som då får förvandla den till dialog.

Meddelanden och brev

La première lettre à un(e) correspondant(e)

Date.

Cher (Chère)..., (obs! kommatecken)

Comment avez-vous obtenu l'adresse?

Cela vous fait-il plaisir d'avoir un(e) correspondant(e)?

Votre nom? (Comment vous appelez-vous?)

Votre âge? Faites un portrait de vous-même. Envoyez-vous une photo?

Vous êtes au lycée? Quand terminerez-vous vos études au lycée?

Où habitez-vous?

Dites quelque chose sur la ville (le village) où vous habitez: situé(e) sur un lac (une rivière); entouré(e) de forêts et de montagnes; une ville commerçante, administrative, militaire, industrielle; centre régional.

Parlez un peu de votre famille.

Que désirez-vous savoir dans la première lettre de votre correspondant(e)?

Est-ce que vous espérez qu'il (elle) vous écrira bientôt?

Phrase finale (Amicalement à toi [à vous]).

Uppsatsskrivning

Förslag till anvisningar och hjälp för en uppsats över ämnet "Comment j'ai passé mes dernières vacances". Uppsatsen är tänkt som ett brev.

1. Date.

2. Cher (Chère)..., (obs! kommatecken).

3. Remerciez votre ami(e) de sa dernière lettre.

4. Qu'est-ce que vous allez lui raconter? (voir le titre).

5. La durée des vacances. (Quand ont-elles commencé et quand ont-elles terminé?)

6. Vous êtes resté(e) à la maison?

7. Vous avez passé un certain temps dans votre maison de campagne?

8. Vous avez travaillé? Pendant combien de temps? Comme quoi? (vendeur (-euse), domestique, facteur, jardinier..., vous avez gardé des enfants, planté des arbres, travaillé dans une ferme etc).

9. Vous avez fait un voyage? Où êtes-vous allé(e)? (à l'étranger, chez des amis ou des parents).

10. Qu'est-ce que vous avez fait (dans la journée, le matin, l'après-midi, le soir)? (se baigner, prendre des bains de soleil, se promener (en voiture, en bateau), faire du bateau, faire du ski nautique, jouer au football, faire du ski, patiner, jouer au hockey sur glace, aller danser [dans une discothèque]...)

11. Vous vous êtes bien amusé(e)?

12. Vous êtes content(e) de vos vacances?

13. Qu'est-ce que vous voudriez que votre ami(e) vous raconte dans sa prochaine lettre?

14. Vous espérez avoir bientôt de ses nouvelles.
15. Phrase finale.

Förslag till anvisningar och hjälp för en uppsats över ämnet "Je montre ma ville natale (mon village natal) à un(e) Français(e)".

1. Qui va venir vous voir?
2. Comment vous a-t-il (-elle) averti(e)?
3. Où allez-vous le (la) chercher?
4. Comment allez-vous le (la) ramener à la maison?
5. Parlez de la situation de la ville (du village), (sur un lac, sur une rivière, sur une colline, entouré(e) de forêts, de montagnes, de prés et de champs)
6. Comment est le paysage?
7. Dites de quoi vivent les habitants (ville commerçante, administrative, militaire, industrielle; magasins, préfecture, tribunaux, écoles, régiment, entreprises industrielles; village; le centre d'une région; magasins, écoles, agriculture, élevage d'animaux).
8. Y a-t-il des édifices intéressants à visiter? (églises, hôtel de ville, préfecture, écoles, musée [de plein air], centre municipal culturel, [quartiers de] villas modernes . . .).
9. Y a-t-il des monuments historiques? (pierre runique, église, ruine, le monument sur la retraite des soldats de Charles XII).
10. Comment est-ce qu'on s'amuse? (les sports: établissement de sports [de bains]: la natation, nager, la gymnastique, jouer au ping-pong, faire du ski, une piste de slalom, promenade à ski, le patinage, patiner, jouer au football, au hockey sur glace; aller danser: restaurant, la discothèque, le centre populaire [de plein air]; pâtisserie: prendre du thé, du café, un coca-cola, de la limonade, des gâteaux, bavarder; cinémas, théâtre, clubs).
11. Quelles seront probablement les impressions de votre hôte?

Exempel på skriftligt prov i franska

Stadium: åk 2 B-språk

Lisez le texte suivant:

A Paris, je m'enfermai dans ma minuscule chambre d'hôtel et, abandonnant mes études de droit, je me mis à écrire avec frénésie.

Un matin, alors qu'il me restait seulement cinquante francs, je trouvai, en ouvrant l'hebdomadaire "Gringoire", ma nouvelle "L'orage" imprimée sur toute une page et mon nom en gros caractères. La nouvelle me fut payée mille francs. Je n'avais jamais vu une telle somme d'argent et je me sentis sans soucis d'argent jusqu'à la fin de mes jours. Je courus immédiatement au restaurant Balzar où je commandai un poulet et deux biftecks. Puis je louai une chambre au cinquième avec fenêtre sur la rue et j'écrivis une lettre à ma mère dans laquelle j'expliquai que j'avais obtenu un contrat permanent avec Gringoire, ainsi qu'avec plusieurs autres publications, et que, si elle avait besoin

d'argent, elle n'avait qu'à me le faire savoir. Je lui envoyai un énorme flacon de parfum et un bouquet de fleurs. Puis j'achetai une boîte de cigares et j'écrivis, coup sur coup, trois nouvelles, qui me furent toutes renvoyées, non seulement par Gringoire, mais aussi par tous les autres hebdomadaires parisiens. Elles étaient jugées trop littéraires.

1. Vous avez compris le texte?

Voici quelques affirmations concernant ce texte. Soulignez celles qui vous semblent exactes.

- a) Le jeune homme ne pensait qu'à s'amuser
- b) Il étudiait énergiquement
- c) Il se livrait à une activité littéraire
- d) Il travaillait dans une rédaction de journal
- e) Avec l'argent reçu, il se paya le luxe d'un repas copieux
- f) Il donna de l'argent à sa mère
- g) Il croyait qu'il n'aurait plus de problèmes d'argent dans sa vie
- h) Il a acheté un appartement qui donnait sur la rue
- i) On a publié sa première nouvelle quand il se trouvait dans une situation difficile
- j) Il a menti à sa mère
- k) On a publié encore trois de ses nouvelles

2—5. Grammaire

2. Savoir

Si tu venais, tu ... la vérité

Monique veut que les enfants ... tout

Nous ... la nouvelle hier soir

Je ne ... pas que vous aviez été malade

Ils ... le résultat dans quelques jours

3. Modèle: Vous avez terminé? — Non, je n'ai pas terminé, mais je vais bientôt terminer. Suivez ce modèle en remplaçant le complément souligné par un pronom:

a) Les élèves ont parlé au professeur?

Non, ils ...

b) Michel et Jean, vous avez lu l'article?

Non, nous ...

c) Bernard a vu ce film?

Non, il ...

4. Faire

Traduisez:

a) Du måste göra det

b) Han skall göra det i kväll

c) Vad gör ni?

d) Vi har inte gjort det

e) De vill inte göra det

f) Jag skulle göra det, om jag kunde

g) Gör det, min herrel

5. Très ou beaucoup?

a) Vous êtes ... aimable, monsieur

b) Notre professeur de français parle ... vite

c) C'est ... plus difficile cette année

d) Cette route est ... longue

e) Elle lit ... quand elle a le temps

f) Vous jouez ... mieux maintenant

6. Vocabulaire

Complétez les phrases par les mots (le mot) qu'il faut:

a) On ne peut pas stationner ici, c'est ...

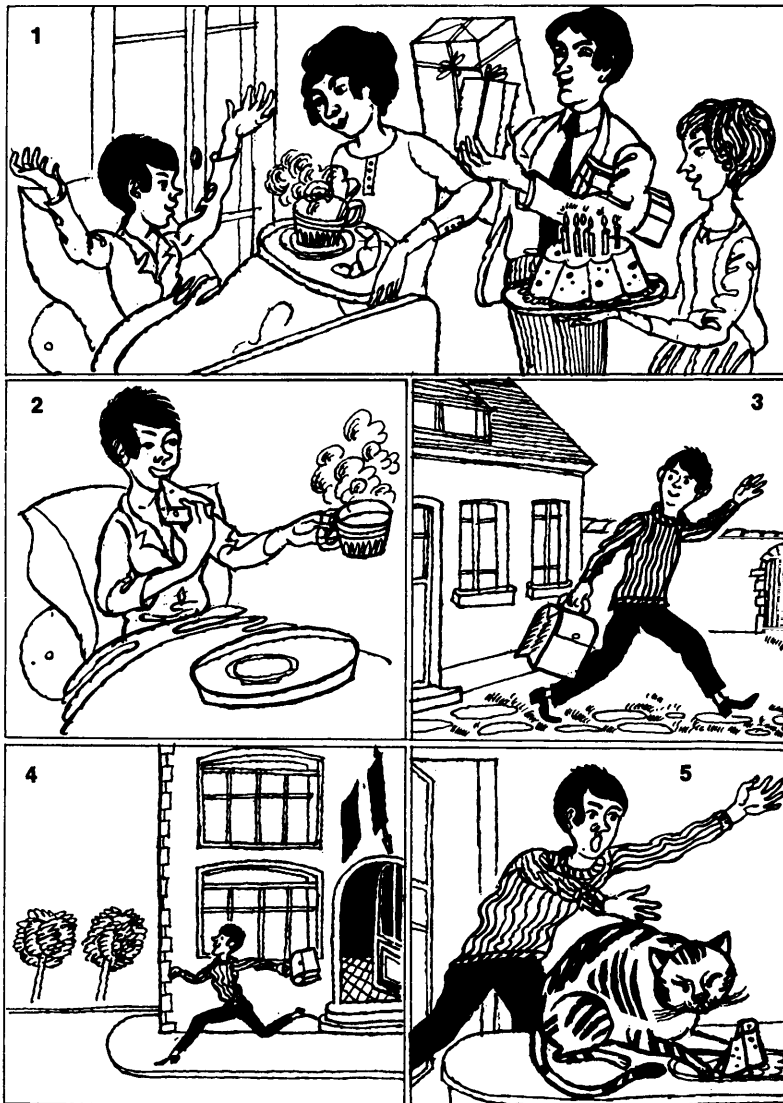
b) — Comment est-ce que je ferai pour arriver chez toi? — Je viendrai te ... avec ma voiture.

c) — Tu as oublié son nom? — Oui, je ne ... comment il s'appelle.

d) Martin veut rouler vite, mais sa femme préfère aller ...

e) Ma voiture est en ...: elle ne marche plus.

7. Composition



Racontez l'histoire au temps passé.

Employez le passé composé et l'imparfait.

Voici quelques mots pour vous aider:

namnsdag: fête (f)

tårta: gâteau (m)

stearinljus: bougie (f)

Exempel på skrivövningar i spanska

Förvandlingsövningar

1. Rolf (Rodolfo) es un chico sueco que acaba de llegar a Barcelona. Deja su maleta en la estación. Después va al hotel Laredo. Desea una habitación de una cama y con ducha. No hay. Sólo hay habitaciones dobles con baño. Valen 600 pesetas. Rolf no tiene mucho dinero y no sabe qué hacer porque no conoce otros hoteles. El recepcionista le dice que las pensiones son más baratas y le da la dirección de la pensión Gómez, que está bastante cerca, en la calle de Alcocer. Rolf le da las gracias al recepcionista y se despide.

Ahora, escriba usted el diálogo entre Rolf y el recepcionista:

Rolf: Buenos días.

Recepcionista: Buenos días, señor. ¿Qué desea usted?

Rolf: ...

2. Rolf va a la pensión Gómez y llama a la puerta. Le abre una señora.

Sra.: Buenos días. ¿Qué desea usted?

R.: Buenos días. ¿Tiene usted una habitación libre?

Sra.: ¿Para cuántos días la desea?

R.: La deseo para dos semanas.

Sra.: Tenemos una habitación individual muy buena cerca del baño.

R.: ¿Cuánto vale?

Sra.: Vale 200 pesetas con el desayuno. Con pensión completa son 600 pesetas.

R.: Quiero sólo el desayuno. ¿Es posible ver la habitación?

Sra.: Claro. Es el número 17.

R.: Me gusta. Voy a buscar mi maleta a la estación.

Sra.: Pero tiene usted que rellenar la ficha. Quiero ver su pasaporte, por favor.

R.: Lo tengo en el bolsillo. Espere un momento.

Sra.: Cuando vuelva usted, le daré la llave de su habitación.

R.: Muy bien. ¡Hasta luego!

Sra.: Adiós.

Ahora, cuente usted lo que pasó en la pensión Gómez, en estilo indirecto:

a) en presente o:

b) en tiempo pasado.

Emplee usted las frases siguientes: pregunta si (preguntó si), contesta que (contestó que), dice que (dijo que), quiere saber si (quiso saber si) etc.:

Rolf va (fue) a la pensión Gómez y llama (llamó) a la puerta. Le abre (abrió) una señora que le dice (dijo) buenos días y le pregunta (preguntó) ...

3. Alfonso y María Sánchez y sus seis hijas han tenido que dejar su pueblo natal porque allí Alfon-

so no podía encontrar trabajo. En 1970 vinieron a Madrid donde se instalaron en una casa de planta baja de dos dormitorios, un comedor y una cocina. El alquiler es de 700 pesetas al mes. Alfonso ha obtenido un trabajo en la construcción. Las hijas tienen desde once hasta dos años. Todas salvo la menor van al colegio. María no trabaja fuera de casa pero ayuda a la economía de la familia haciendo la ropa de sus hijas y hasta la de su marido. Ha comprado a plazos una máquina de coser y cuando terminen de pagarla piensan comprar una radio para distraerse escuchando las seriales y el partido.

¿Qué preguntas ha hecho el periodista que escribió este artículo? ¿Cómo han contestado los Sánchez? Escriba el diálogo. Empiece:

Periodista: ¿Cómo se llaman ustedes?

Alfonso: ...

4. Periodista: ¿Cómo se llama usted?

Chica: Me llamo Mari-Carmen González.

P. ¿Cuántos años tiene?

C. Tengo veintiún años.

P. ¿De dónde es usted?

C. Soy de Villafranca de Barros, en Badajoz.

P. ¿Cuánto tiempo lleva usted en Madrid?

C. Llevo cinco años viviendo aquí, pero no vivo en el mismo Madrid sino en las afueras.

P. ¿Vive con su familia?

C. Sí, con mis padres y mis hermanas. Tengo tres.

P. ¿Qué le gusta más, su pueblo o Madrid?

C. Bueno, en Madrid hay más posibilidades, más porvenir. Por esto me gusta vivir aquí. Si yo no hubiera venido a Madrid usted no me hubiera entrevistado hoy, porque nadie me conocería.

P. ¿Cuándo empezó usted a cantar?

C. Bueno, cantar he cantado toda mi vida, pero empecé a cantar en salas de fiesta hace dos años.

P. ¿Qué tipo de música prefiere?

C. La música ye-yé.

P. ¿Qué hace usted en sus horas libres?

C. Pues, como canto por la noche tengo que dormir durante el día. Cuando no duermo salgo con mis hermanas.

P. ¿Le gustan los deportes?

C. No.

P. ¿Cuáles son sus proyectos para el futuro?

C. Espero seguir cantando en clubs y ganando dinero hasta que me case.

P. ¿Y cuando se case usted?

C. Entonces no voy a trabajar. A mi novio no le gustaría.

P. ¿Tiene usted novio?

C. No, pero sé cómo son los hombres.

Ahora usted es el periodista. Escriba para su revista un artículo sobre la cantante Mari-Carmen, basándose en el diálogo que acaba de leer. Empiece: Mari-Carmen es una joven cantante que empieza a tener fama. ...

Uppsatsskrivning

1. Usted ha recibido la carta siguiente de un chico español que conoció usted durante sus vacaciones en España el año pasado. Conteste la carta.

Coín, 25 de mayo de 19. ...

Querido Johan:

Muchas gracias por tu carta del 15. Me alegra mucho que vengas a España este año también. ¿Pero cómo es posible que vengas ya a principios de junio? ¿No me dijiste que en Suecia las clases terminan a finales de junio?

Me dices que vas a ir con una agencia a Torremolinos pero que no piensas utilizar la habitación del hotel más que una semana. ¿Por qué pagas el hotel si no vas a utilizarlo? ¿No sería más barato sacar un billete normal?

En todo caso me alegra mucho que quieras venir a pasar unos días en mi casa. ¿Cuánto tiempo podrás estar?

Me preguntas cómo debes ir de Torremolinos a Coín. Pues hay autobuses pero, si quieres, puedo ir a buscarte en mi moto. Ya tengo el permiso de conducir. Y tú, ¿qué tal lo del permiso — lo sacaste?

Me escribiste el nombre del hotel pero tienes que decirme también qué día te puedo ir a buscar y dónde te puedo encontrar. Si salgo de aquí después de comer puedo estar en Torremolinos a las seis de la tarde. ¿Dónde estarás a esa hora?

¿Cómo están tus padres? ¿No te acompañan ellos este año? Dales un abrazo de mi parte.

Espero tener pronto tus noticias. Un abrazo de tu buen amigo

Pepe

2. Följande material till "uppsatsskrivning" innebär en mycket generös styrning och hjälp. Det lämpar sig i första hand som en introduktion till mer självständig produktion. Också elever som har svårt att komma sig för att skapa en sammanhängande framställning kan med denna metod successivt förmås producera allt friare alster.

este verano fui a	Inlaterra	España
seguí un curso en	Alemania	Italia
	Francia	Grecia

estaba con . . . en	una	casa en	el campo
	nuestra		la costa
			el archipiélago

pasé . . . | meses allí
 | semanas allí

(no) me gustó mucho estar allí

viví | en un hotel
 | con una familia

tienen | una casa | grande | de . . . habitaciones: un cuarto de estar, una cocina, un cuarto de baño y . . .
tenemos | | pequeña dormitorios

hacía (muy) | buen | tiempo | hacía mucho | frío
 | mal | | | calor

(no) llovía mucho

cada día me levantaba a las . . . aproximadamente

desayunábamos |
comíamos | a las . . .
cenábamos |

por la | mañana | iba a la playa, a la piscina
 | tarde | tomaba el sol en la playa, en el jardín
 | noche | me bañaba en el mar, en la piscina, en el río, en el lago

a veces | leía un libro, el periódico, revistas
 | estudiaba
 | daba un paseo
 | iba en un barco de vela, en bicicleta, en coche
 | montaba a caballo
 | pescaba
 | jugaba al tenis
 | escuchaba la radio
 | iba al cine
 | veía la tele
 | estaba con mis amigos
 | iba a bailar

me acostaba a las . . .

un día | fui a la playa, a la piscina
 | me bañé

 | di un paseo
 | fui en un barco de vela
 | etc.

3. Por medio de su profesor(a) de español usted ha obtenido las señas de un español (una española) con quien usted va a cartearse. Ahora usted va a escribir la primera carta. Las preguntas más abajo pueden ayudarle. Escriba de la forma siguiente:

..., el ... de ... de 19....

(lugar) (fecha)

Querido (Querida)...

...

Espero tener pronto tu primera carta.
Te saluda tu nuevo amigo (nueva amiga)

Preguntas:

¿Cómo se llama usted?

¿Cómo obtuvo el nombre de la persona a quien escribe usted?

¿Cuántos años lleva usted estudiando español?

¿Le gusta el español? ¿Es fácil o difícil?

¿Cómo es usted? (alto, bajo, rubio, moreno etc.)

¿Le manda usted una foto a su amigo?

¿Tiene usted hermanos?

¿Tiene un perro, un gato, un pájaro, etc.?

¿Dónde vive usted? ¿Dónde está situado su pueblo?

¿Vive en una casa particular o en un piso?

¿En qué curso está usted? ¿Cuántos años le faltan para graduarse?

¿Le gusta el colegio?

¿Qué asignatura le gusta más?

¿Tiene un hobby? ¿Qué es?

¿Qué quiere usted que le cuente su nuevo amigo en su primera carta?

4. ¡Señoras, señores, muy bienvenidos a ... (Ystad, Haparanda, Bromma, Grebbestad, etc.)!

Usted trabaja como guía. Enseña la ciudad (el pueblo) a turistas. Ahora, prepare usted lo que va a decir a un grupo de turistas españoles. (Usted puede hablar de su propia ciudad (su propio pueblo) o de otra (otro) que conoce.) Primero da usted unos datos geográficos y económicos, luego enseña los monumentos históricos que hay, y por fin la parte moderna de la ciudad.

Las preguntas siguientes pueden ayudarle:

1. Geografía y economía.

¿En qué parte de Suecia está situada la ciudad?

¿Está situada a orillas del mar, de un lago o de un río?

¿Está situada en la sierra o en la llanura?

¿Hay bosques, prados, campos cultivados? ¿Cuántos habitantes tiene? ¿A qué se dedican los habitantes — a la industria, la agricultura, la ganadería, la pesca, la industria forestal, el comercio, el turismo? ¿Hay oficinas del gobierno, un regimiento, un instituto? ¿Es un suburbio de otra ciudad más grande? ¿Hay muchas personas que van a otro sitio para trabajar?

2. Historia.

¿Hay monumentos de la época de los vikingos, por ejemplo piedras rúnicas? ¿De qué siglo es la iglesia? ¿Tiene pinturas interesantes? ¿Tiene la ciudad una parte vieja? ¿De qué siglo son las casas allí? ¿Son de madera o de piedra? ¿Cómo son las calles? ¿Hay un museo? ¿Nació en la

ciudad algún personaje conocido? ¿Hay una estatua interesante? ¿Qué representa?

3. Actualidad.

¿Qué hay de interesante en la parte moderna de la ciudad (del pueblo)? ¿Hay un centro comercial, un teatro, casas modernas de alquiler, quintas?

Exempel på grammatikövning i franska (1)

Inlärningsmål: aktiv behärskning av frekventa former av verbet boire.

Presentation

Arbetet kan inledas med ett stycke "brukstext", laddat med den aktuella företeelsen. Inledningsvis upplyses eleverna om att det oregelbundna franska verbet för 'dricka' skall inövas. Texten föredras av läraren eller läses av eleverna:

En Suède nous buvons souvent du lait aux repas. Mais les Français ne boivent pas souvent du lait. Ils boivent plutôt de l'eau ou du vin aux repas.

Le magazine "Salut les copains" a interviewé un jeune lycéen pour savoir ce qu'on boit chez lui. Voici l'interview.

— Qu'est-ce que tu bois aux repas?

— Je bois toujours du vin, mais pas beaucoup.

— Tu n'as jamais bu autre chose?

— Si, quand j'étais plus jeune, je buvais de l'eau ou du lait.

— Et le matin, qu'est-ce que vous buvez dans la famille?

— Mon frère et moi nous buvons du chocolat. Mes parents boivent du café au lait.

Analys

Presensparadigmet får växa fram på klassrumstavlän. Det läses upp, helst med objekt: je bois de l'eau, tu bois de l'eau etc. Principen för växlingen u-oi fastställs, gärna induktivt. Övriga i "brukstexten" belagda former skrivs upp till höger om presensparadigmet. Verbet boire slås upp i grammatikboken. Temat läses upp, och vid behov erinras om hur man ur de olika temaformerna kan få fram respektive tempusform.

Hemuppgift

Hemuppgiften blir att förbereda lämpligt antal övningar på verbet boire i övningsboken under anlitande av grammatiken som uppslagsbok. Någon av övningarna bör skrivas ner. Hemuppgiften kan i mån av tillgång på exempel differentieras på två nivåer.

Redovisning

Läraren börjar med en muntlig utfrågning, tex enligt följande:

(Lärare:) Vous savez qu'en général, les Français boivent du café au lait, le matin. Mais je connais une famille française qui n'est pas comme les

autres. Chez les Malcor on ne boit pas du café mais du thé tous les matins. Donc, M. et Mme Malcor ont bu du thé ce matin, comme tous les matins. Qu'est-ce que M. Malcor fait tous les matins?

(Elev:) Il boit du thé.

(Lärare:) Et les enfants?

(Elev:) Ils boivent du thé.

(Lärare:) Qu'est-ce qu'ils ont fait hier matin?

(Elev:) Ils ont bu du thé.

(Lärare:) Qu'est-ce que M. Malcor fera demain matin?

(Elev:) Il boira du thé.

(Lärare:) Et les enfants?

(Elev:) Ils boiront du thé.

(Lärare:) Qu'est-ce qu'ils faisaient tous les matins, quand ils étaient plus jeunes?

(Elev:) Ils buvaient du thé.

(Lärare:) C'est ça. Maintenant, demandez à Mme Malcor ce qu'elle fait tous les matins!

(Elev A:) Qu'est-ce que vous faites tous les matins, Mme Malcor?

(Elev B:) Je bois du thé.
osv.

Medan flertalet elever engageras i denna utfrågning, skickas 3—4 elever fram till tavlan för att skriva ner paradigmet i présent och imparfait samt i varje fall tredje person av futur, conditionnel och présent du subjonctif (föregånget av il faut que). Slutligen föredras den nedskrivna delen av hemuppgiften. Läraren kontrollerar stickprovsvi i klassen, i den mån inte facit används.

Hela redovisningen enligt ovan bör knappast få ta mer än tio minuter i anspråk.

Givetvis är inte inläringen av verbet boire härmed avslutad en gång för alla. När tillfälle erbjuder sig, kan läraren återkomma med en förkortad och vad innehållet beträffar modifierad version av utfrågningen enligt ovan, eller med en annan form för inövning.

Exempel på grammatikövning i franska (2)

Inlärningsmål: högfrekventa verbs konstruktion.

Verben kan i franskan konstrueras på två sätt: donner qch à qn eller remercier qn de qch. För aktivt språkbruk bör tyngdpunkten ligga på den förra konstruktionen, då det finns få verkligt frekventa verb av den senare typen.

I det följande ges ett förslag till inövning av verbkonstruktionen offrir qch à qn. Svårighetsgraden i denna övning kan variera från nybörjarstadium och uppåt.

Diverse substantiv sätts upp i en spalt på tavlan under dialog mellan läraren och eleverna:

C'est Noël. Quels sont les cadeaux? Qu'est-ce qu'il y a dans les paquets? Elevernas ordförråd vad gäller substantiv aktiveras med hjälp av tex

flanobilder: un livre, une cravate, des crayons, des jouets, un savon, des outils... Quelles sont les personnes qui se font des cadeaux? Elevernas personförråd aktiveras och sätts upp i två spalter, en till vänster (givarna), en till höger (mottagarna): le père, la mère, les voisins, l'oncle... Qu'est-ce qu'ils font? Eleverna har vid utfrågning en del verb att komma med: donner, acheter, offrir, demander, promettre..., vilka sätts upp i en spalt mellan "givarna" och "gåvorna".

Hittills har elevernas ordförråd aktiverats, och på tavlan står nu fyra spalter: givarna — verben — gåvorna — mottagarna, en sk Satzbaufafel.

På nybörjarstadium blir övningen som följer av enkel typ i presens:

Le père, qu'est-ce qu'il offre à la mère? Eleven letar bland orden på tavlan (eller läraren pekar på

ett ord) och svarar kanske: Le père offre un livre à la mère. Etc.

Övningen kan emellertid lätt svårighetsgraderas, t ex som i det följande: Qu'est-ce que le père offre à la mère? I svaret krävs objektspronomen: Il lui offre un livre.

Övningen kan utvidgas:

Le père n'est pas content. On lui offre une cravate. Qu'est-ce qu'on lui avait promis? Elev: On lui avait promis des outils.

Stolpstöd på tavlan av ovanstående typ är alltid mycket värdefulla vid muntlig övning. De ger stadga åt övningen och hjälper eleven att inse vad övningen gäller.

Nedanstående "Satzbaufafel" ger material till något friare övning av konstruktionen verb+quelque chose+à quelqu'un.

Qui?		Quoi?		A qui?
le chauffeur	apporter	les légumes		marchand
elle	demander	le chemin		agent de police
mon frère	devoir	cinq francs		Pierre
ils	dire	la vérité		enfants
le marchand	donner	de la monnaie	à	garçon
le client	écrire	une longue lettre	à l'	ses parents
je	lancer	une balle	au	ma sœur
il	montrer	la radio	à la	pauvre jeune homme
les parents	permettre	d'y aller	aux	petits élèves
on	promettre	du travail		jeune fille
il	raconter	une histoire		professeur
le professeur	prêter	dix francs		sa mère
la jeune fille	emprunter	de l'argent		vieille dame
le petit garçon	prendre	des bijoux		mon frère
l'homme	voler	un paquet		Colette

Exempel på grammatikövning i franska (3)

Inlärningsmål: olika tempus av verbet faire.

Man enas — på franska! — om nödvändigheten att i en familj, där alla yrkesarbetar, dela upp hushållsuppgifterna på olika familjemedlemmar.

Tillsammans gör man på franska upp ett schema av följande typ på tavlan.

1 ^e semaine	2 ^e semaine (cette semaine)	3 ^e semaine	4 ^e semaine	
Papa	Maman	les jumeaux	Monique	faire la cuisine
Monique	Papa	Maman	les jumeaux	faire le ménage
les jumeaux	Monique	Papa	Maman	faire la vaisselle
Maman	les jumeaux	Monique	Papa	faire les courses

Redan uppsättningen av schemat har gett anledning till en hel del övning på verbet, men nu följer en systematisk inövning, först i presens:

Papa, qu'est-ce qu'il fait cette semaine? Et maman? Et les jumeaux (valda för att ge anledning till övning i pluralis)?...

Demandez-moi ce que fait Monique! Demandez à Daniel ce que font les jumeaux!... Och frågorna glider över till eleverna själva: Et vous, qu'est-ce que vous faites cette semaine, vous? Demandez à... Demandez-moi...

På samma sätt utnyttjas schemat för övning i passé composé (Qu'est-ce que papa a fait la semaine dernière? . . .), i imparfait (Donc, la semaine dernière, papa faisait tous les jours la même chose. Qu'est-ce qu'il faisait? . . .), i futur immédiat (Papa, qu'est-ce qu'il va faire la semaine prochaine? . . .), i futur simple (Papa, qu'est-ce qu'il fera la quatrième semaine? . . .), i présent du subjonctif (Qu'est-ce qu'il faut qu'il fasse? . . .) och kanske även i conditionnel (Papa n'aime pas travailler à la maison. Qu'est-ce qu'il ferait bien volontiers? Il ne ferait rien. Et Monique? . . .)

Vid muntliga övningar av denna typ är det alltid värdefullt med något slags stolpar på tavlan. Övningen går lättare och snabbare, då eleverna slipper sitta och fundera fram glosor.

Exempel på grammatikövning i italienska (1)

Inlärningsmål: presens och passato prossimo av prendere.

Till grund för den grammatiska företeelse som skall inövas bör ligga en kortare "brukstext", i vilken alla glosor är kända för eleven. Texten går igenom av läraren. Till den aktuella texten härnådan kan fogas en matsedel.

Signor Bertoni, sua moglie e i due bambini hanno preso l'autobus per andare in Via Cavour. Il tragitto dura un quarto d'ora e poco dopo sono al ristorante.

S.B.: Mangiamo a prezzo fisso o prendiamo il menu?

Signora B.: Preferisco prendere il menu perché c'è possibilità di scelta.

S.B.: Allora tu, che cosa prendi?

Signora B.: Io e i bambini prendiamo pollo alla diavola. E tu?

S.B.: Vediamo un po' . . . prendo spaghetti e un po' di carne con insalata verde. E dopo prendiamo un espresso e gelato per i bambini.

Paradigmet får växa fram på tavlan eller på stordia och övas, först muntligt, sedan skriftligt. Eleverna läser därefter parvis dialogen och byter roller. Läraren kan sedan göra en muntlig utfrågning.

Läraren: Che cosa hanno preso i Bertoni per andare al ristorante?

Eleven: Hanno preso l'autobus.

L: E tu, cosa prendi per andare a scuola?

E: Prendo la bicicletta.

L: Allora cosa hai preso stammattina?

E: Ho preso la bicicletta.

L: Cosa prende la signora B. al ristorante?

E: Prende un pollo.

L: E i bambini?

E: Anche loro prendono pollo.

L: Cosa avete preso ieri?

E: Abbiamo preso carne . . . etc.

Detta moment bör inte ta mer än c 10 minuter.

Exempel på grammatikövning i italienska (2)

Inlärningsmål: obetonade objektspronomen.

a) Ackusativ

Ett grammatiskt moment kan också med fördel utföras som parträning. Elev A har både frågor och facit, elev B bara frågorna. Eleverna byter sedan roller.

Typexempel: Conosce la signora Vitali? — Sì, la conosco.

A: Conosci il signor Bertoni?

B: Sì, lo conosco.

A: Vedi spesso Maria?

B: Sì, la vedo spesso.

A: Capisci i signori italiani?

B: Sì, li capisco. etc.

b) Dativ

Typexempel: Hai scritto a Carlo? — No, non gli ho scritto.

A: Mi hai raccontato tutto?

B: No, non ti ho raccontato tutto.

A: Avete dato i libri a Maria?

B: No, non le abbiamo dato i libri.

A: Ci prometti qualcosa?

B: No, non vi prometto niente.

A: Le ha regalato il biglietto?

B: No, non mi ha regalato il biglietto. etc.

Exempel på ordförrådsövningar i franska

1. Tematisk ordpresentation

Stadium: åk 2 C-språk, åk 1 B-språk

Text:

Ils passent sous un pont de chemin de fer, parcourent encore cinquante mètres, et arrivent devant un café sale, mal éclairé: le Café des Cheminots. Ils entrent. Il fait bon et chaud à

5 l'intérieur. Le jeune homme va s'asseoir à une table au fond de la salle; l'autre va au bar et échange quelques mots avec le patron avant de le rejoindre. Après quelques minutes, un garçon apporte deux grogs et un sandwich.

10 — Voilà, messieurs. Un sandwich au jambon et deux grogs. Ça réchauffe, n'est-ce pas? — Merci.

Les verres ne sont pas propres et le sandwich n'est pas frais. Mais c'est vrai: le grog, ça

15 réchauffe. L'homme en commande deux autres, et le jeune homme avale le deuxième d'un seul trait. Il est toujours tout mouillé mais il se sent mieux, plus courageux.

Nedanstående ord skall presenteras för eleverna: patron, garçon, apporter, commander, mouillé, sale, éclairer, sandwich, frais, chauffer.

Presentationen görs med öppen bok:

Lärare: Où sommes-nous dans ce texte?

Elev: Nous sommes dans un café.

L: Dans la salle d'un café, il y a beaucoup de tables. Mais on peut aussi prendre quelque chose au bar. Au bar, beaucoup de gens restent debout. Là, on trouve beaucoup de bouteilles. Est-ce qu'il y a des tables au bar? (svar) Et des chaises?

E: Non, il n'y a pas de chaises.

L: Sì, souvent il y a des chaises devant le bar. Elles sont très hautes. Qu'est-ce qu'on fait au bar?

E: On boit.

L: Oui, et on discute. Toujours assis? (svar) Comment appelle-t-on un monsieur qui a un café?

E: C'est le patron.

L: Et le patron d'une usine, comment l'appelle-t-on en général?

E: Le directeur.

L: Dans un café français, le patron et la patronne — répétez! — travaillent souvent derrière le bar. Et le garçon, qu'est-ce qu'il fait? Regardez ligne 9!

E: Il apporte deux grogs et un sandwich.

L: Oui, dans notre texte. Qu'est-ce qu'il peut encore apporter, ou servir? (svar) Bien, il apporte tout cela aux clients. (Skriver apporter/servir qch à qn). Qu'est-ce qu'il apporte aux deux messieurs plus tard? Cherchez à la ligne 15!

E: Il leur apporte deux autres grogs.

L: En France, un grog, c'est du rhum et de l'eau chaude avec du sucre. Donc, un grog, qu'est-ce que c'est? (svar) Si vous voulez un sandwich, que dites-vous au garçon? (svar) Bien, mademoiselle. Qu'est-ce que Suzanne a fait? Regardez ligne 15!

E: Elle a commandé un sandwich.

L: Commandez un verre de citron pressé au garçon, Anders. (svar) Qu'est-ce que vous avez fait? (svar) Et maintenant, que fera le garçon?

E: Il apportera un verre de citron pressé.

L: Oui, il vous apportera ce que vous avez commandé. — Ligne 17, on dit que le jeune homme est mouillé. Il pleut, et il s'est promené sans parapluie. Donc, comment est-il?

E: Il est mouillé.

L: Traduisez en suédois, s'il vous plaît. (svar) Alors, un sandwich est mouillé? (svar) Et un grog? (svar) Et un citron pressé? (svar) Et vos vêtements, quand sont-ils mouillés? (svar). — Le café dans ce texte, est-il très agréable? Cherchez dans le texte!

E: Il est sale.

L: Bien. Donc, qu'est-ce qu'il n'est pas?

E: Il n'est pas propre.

L: Regardez la ligne 13! Comment sont les verres, dans ce café? (svar) Alors, il ne sont pas lavés ou mal lavés. On dit, à la ligne 3, que le café est mal éclairé. Il n'y a pas assez de lampes, ou bien elles ne sont pas assez fortes. Mal éclairé, qu'est-ce que ça veut dire en suédois? (svar) Ici, il y a de très bonnes lampes, n'est-ce pas? Comment est cette salle?

E: Elle est bien éclairée.

L: Le soir aussi? (svar) Expliquez pourquoi (svar) Oui, l'éclairage de cette salle est très bon. (Skriver: éclairer une pièce, éclairage, m.) — Maintenant, parlons du sandwich. Qu'est-ce que c'est?

E: Du pain et du beurre.

L: Non, ça c'est une tartine (skriver ordet). Un sandwich, c'est du pain et du jambon — skinka — du fromage, etc. Mais sans beurre. Alors du pain avec du beurre, qu'est-ce que c'est? (svar) Et du pain avec du jambon seulement? (svar) C'est très bon quand le pain est frais, quand il n'est pas vieux. Maintenant, commandez du pain frais, Eval (svar) Du beurre... (svar). Du jambon... (svar). Moi, je voudrais de l'eau fraîche (skriver: frais/fraîche). Voilà le masculin et le féminin. Lisez, s'il vous plaît! L'eau fraîche est froide, agréable à boire. Commandez une bonne limonade, Anital (svar) Alors, comment est-elle? Chaude?

E: Non, elle est fraîche.

L: Et pour vous, une bière... (svar). Et les grogs de ces clients sont frais?

E: Non, ils sont chauds.

L: Oui, ils les ont commandés pour se réchauffer, parce qu'ils avaient froid. Quand faut-il se réchauffer?

E: Quand on a froid.

L: Et après, quand vous vous êtes réchauffé, vous avez toujours froid?

E: Non, j'ai chaud.

L: Quand faut-il chauffer les maisons? Quand il fait chaud ou froid? (svar) Donc, en quelle saison? (svar) Et en hiver, dans une pièce bien chauffée, il fait bon. La température est agréable. Traduisez, s'il vous plaît. A 40 degrés, il fait bon? (svar) Et à 20? (svar) Et à moins 20? (svar)

2. Gruppering i begreppsområden

a) Ord som uttrycker placering

Français fondamental, 1^{er} degré: poser, mettre, placer, installer, ranger, remettre, accrocher, attacher, pendre, coller.

FF 2^e degré: déposer, disposer, garer, suspendre, fixer, enfoncer, appuyer.

Vid inövningen är det viktigt att förse verben med lämpliga objekt och rumsadverbial: poser les assiettes sur la table, ranger des livres sur les rayons, accrocher un tableau au mur, déposer sa valise par terre, disposer des fleurs dans un vase,

garer une voiture sur le bord de la route, suspendre une lampe au plafond, etc.

b) Uttryck för samtycke

FF 1^{er} degré: mais oui, bien sûr, d'accord, certainement, vous avez raison, je suis de votre avis, je veux bien, comme vous voulez.

FF 2^e degré: parfaitement, évidemment, absolument, assurément, il n'y a pas de doute.

Övas lämpligen parallellt med avvisande uttryck: pas du tout, impossible, pensez-vous!, absolument pas, mais non, vous avez tort, etc. Läraren framför en rad synpunkter och förslag; eleverna reagerar positivt eller negativt.

c) Formulering av omdöme och åsikt

FF 1^{er} degré: je trouve, il me semble, ça me semble, je pense que, je crois, je suis sûr, ça me paraît, à mon avis.

FF 2^e degré: je considère, j'estime, je suis convaincu, mon opinion est . . .

Uttrycken används förslagsvis i samband med verklig eller fingerad opinionsundersökning.

d) Inövning av begreppen "för lite — lagom — för mycket"

Utgångspunkt:

Un groupe de jeunes voudrait faire un voyage en autocar. Le car qu'ils veulent louer a 40 places. Il faut le remplir pour que le voyage ne soit pas trop cher. Voici le nombre des inscriptions (skrivs på tavlan)

15 avril	—	15 inscriptions
1 ^{er} mai	—	28 inscriptions
15 mai	—	35 inscriptions
1 ^{er} juin	—	40 inscriptions
15 juin	—	48 inscriptions
1 ^{er} juillet	—	62 inscriptions

L: Quelle est la situation le 15 avril? Il y a assez d'inscriptions?

E: Non, il n'y a pas assez d'inscriptions.

L: Non, il y en a trop peu. Et le 1^{er} mai? (svar) Le 15 avril, il manque combien de personnes? (svar) Et le 1^{er} mai, il faut encore combien de voyageurs pour remplir le car? (svar). Donc, ce jour-là, le nombre des inscriptions est suffisant ou insuffisant?

E: Il est insuffisant.

L: En effet, 28, c'est insuffisant, ce n'est pas assez. Et le 15 mai, ils sont combien? (svar) C'est toujours un peu juste — lite knapp. Répétez, s'il vous plaît! Il faut encore 5 inscriptions pour remplir le car. Et le 1^{er} juin?

E: Il y a assez de voyageurs.

L: Oui, maintenant, c'est suffisant. C'est exactement ce qu'il faut. Pourquoi?

E: Parce que le car a 40 places.

L: Et le 15 juin, il y a toujours assez de monde?

E: Il y a encore 8 inscriptions.

L: Alors, c'est trop. Il y a trop de monde. Combien de trop?

E: Huit personnes de trop.

L: Oui, on a dépassé le nombre des places. Et le 1^{er} juillet, on l'a même largement dépassé. Il y en a combien maintenant? (svar) En bien, c'est beaucoup trop, n'est-ce pas? (svar)

Nu presenteras de ord som skall övas på stordia eller på tavlan. Eleverna får därefter yttra sig om tillgången på resenärer vid olika tillfällen, gärna i form av parövning.

3. Inövningsexempel till ordbildningen

Textställe:

— J'admiraais beaucoup ce chanteur.

L: Pourquoi Françoise admirait-elle ce chanteur?

E: Parce qu'il chantait bien.

L: Donc, comment le trouvait-elle? Détestable?

E: Elle le trouvait admirable.

L: Oui, elle trouvait qu'il chantait admirablement bien. Elle avait beaucoup d'admiration pour lui. Vous admirez l'actrice B., n'est-ce pas? Alors quel sentiment avez-vous pour elle?

E: J'ai de l'admiration pour elle.

L: Pourquoi? Comment joue-t-elle?

E: Elle joue admirablement bien.

L: Vous êtes donc un de ses admirateurs. Françoise admirait un chanteur. Qu'est-ce qu'elle était?

E: Elle était son admiratrice.

Orden antecknas undan för undan.

Exempel på textbehandling i franska

Preparation av intensivläst text

Nedan ges ett exempel på preparation av intensivläst text enligt modell 1 (s 44). Stadium: B-språk från åk 1 och uppåt. Modellen är ambitiös. Läraren måste hela tiden vara på sin vakt mot risken för monolog från katedern. I en mer passiv klass torde modellen inte vara så lämplig.

Texten:

Partir «au pair» dans une famille à l'étranger, c'est la solution idéale. Cependant, dans 80 % des cas, le séjour «au pair» finit mal. Pourquoi? Anne Claude a connu cette expérience. Elle vous raconte son aventure.

— J'avais trouvé «ma» famille par une agence anglaise très connue. Cela avait l'air parfait: trois enfants, une grande maison confortable dans un quartier élégant de Londres, quelques heures de travail seulement par jour, deux livres d'argent de poche par semaine, c'est-à-dire vingt-deux francs. C'était mon premier «job» et j'étais enchantée! Mais quand je suis arrivée, j'ai été déçue! Les enfants avaient plus de quatorze ans. Ils avaient besoin de moi seulement pour faire leur lit et ne me parlaient presque jamais. La maison avait dix chambres, chacune avec une salle de bains. Je devais nettoyer tout cela chaque jour. Il fallait aussi faire la vaisselle, laver le linge, faire la cuisine et passer l'aspirateur, naturellement! Après le

petit déjeuner, j'étais toute seule jusqu'à quatre heures de l'après-midi, puisque toute la famille travaillait jusqu'à cette heure-là . . .

a) Presentation

L: Pour apprendre à bien parler le français, le mieux c'est d'aller en France vivre avec une famille française. Mais souvent il y a un problème: l'argent. Le voyage coûte cher, vivre coûte cher aussi. Il y a une solution au problème de l'argent. Je vais vous expliquer quelle est la solution de ce problème. Une solution, qu'est-ce que c'est en suédois? (skriver på tavlan).

E: Lösning.

L: C'est ça. Et maintenant, savez-vous comment on peut aller vivre chez une famille française (ou anglaise, ou allemande) sans rien payer?

E: On peut travailler dans la famille.

L: Oui, on peut travailler "au pair". C'est-à-dire, (L eller E:) on travaille et la famille vous donne la chambre, les repas (le déjeuner, le dîner) et un peu d'argent de poche. Qu'est-ce que c'est, l'argent de poche?

E: Fickpengar.

L: Quelle sorte de travail, croyez-vous?

E: Faire la cuisine, garder les enfants.

L: C'est ça. Où est-ce qu'on va travailler au pair? Vous allez en France, en Angleterre, c'est-à-dire, à l'étranger. Vous allez en Allemagne, par exemple. Où allez-vous alors?

E: Je vais à l'étranger.

L: Répétez tous: à l'étranger (skriver på tavlan). Bon. Quand on fait un séjour — en vistelse — (skriver på tavlan) à l'étranger, on fait beaucoup d'expériences (skriver på tavlan, jämför med engelska, frågar efter betydelsen). Maintenant je vais vous parler d'une jeune fille qui s'appelle Anne Claude et qui a fait cette expérience. Quelle expérience?

E: Elle a travaillé au pair.

L: Oui. Elle a travaillé au pair en Angleterre, à Londres. C'est la capitale de l'Angleterre. Les Anglais disent London, mais les Français disent Londres. Répétez tous: Londres (skriver). Elle avait trouvé une famille par une agence anglaise (skriver une agence); une agence, c'est un bureau. Répétez: une agence. Comment est-ce qu'Anne Claude a trouvé l'adresse de sa famille?

E: Par une agence.

L: C'était dans quel pays?

E: En Angleterre.

L: Dans quelle ville?

E: A Londres.

L: Voici ce que l'agence avait dit de cette famille: elle avait trois enfants, elle habitait dans une grande maison confortable, dans un quartier élégant de Londres. Comment était donc la maison?

E: Elle était confortable.

L: Est-ce qu'il y avait des enfants?

E: Oui, il y avait trois enfants.

L: Et comment était le quartier?

E: Il était élégant.

L: Bon. Quand on est au pair, est-ce qu'on est payé?

E: Oui, on a de l'argent de poche.

L: C'est ça: de l'argent de poche. Répétez tous: de l'argent de poche. Anne Claude avait deux livres d'argent de poche par semaine. Une livre, c'est cent pence. Une livre, c'est 11 francs ou 11 couronnes. Combien de francs par semaine avait Anne Claude?

E: 22 francs.

L: Anne Claude devait travailler quelques heures par jour. Combien de travail avait-elle?

E: Quelques heures par jour.

L: Oui. Ça avait l'air très bien, n'est-ce pas? Traduisez: ça avait l'air très bien... Répétez tous: ça avait l'air très bien (skriver)... Et Anne Claude était très contente: elle était enchantée (skriver). Mais quand elle est arrivée, elle a été déçue. — Qu'est-ce qui s'est passé quand elle est arrivée? E: ????

L: Elle a été déçue, hon blev besviken (skriver déçu(e) på tavlan). Répétez tous: déçu. Je vais vous dire pourquoi... On avait dit que la famille était bien, mais ce n'était pas tout à fait vrai.

Resten av texten refereras i förenklad form av läraren. Han förklarar orden nettoyer, laver le linge, passer l'aspirateur.

b) Et maintenant, écoutez le texte. (Texten avlyssnas på band eller efter lärarens uppläsning).

c) Ouvrez vos livres et lisez le texte. (Eleverna läser texten tyst och rådfrågar samtidigt ordlistan. Läraren bör vara beredd att ingripa med hjälp och stöd när så erfordras).

d) Traduisez les phrases suivantes: une famille à l'étranger — cependant — Anne Claude a connu cette expérience — cela avait l'air parfait — deux livres d'argent de poche par semaine — mais quand je suis arrivée, j'ai été déçue — les enfants avaient plus de quatorze ans — je devais — il fallait — puisque.

e) Förberedande utfrågning

1. Qu'est-ce qu'Anne Claude a fait?
2. Comment avait-elle trouvé "sa" famille?
3. Selon l'agence, comment était la famille? — Combien d'enfants? — Quel genre de maison? — Comment la maison était-elle située? — Combien de travail y avait-il? — Combien était-on payé?
4. Avant de partir, que pensait Anne Claude de ce travail?
5. Arrivée à Londres, quelle a été son impression?
6. Pourquoi? — Quel âge avaient les enfants? — Quels étaient les rapports d'Anne Claude avec les enfants de la famille? — Qu'est-ce qu'Anne Claude devait faire tous les jours? — Comment passait-elle les après-midi? — Pourquoi?

f) Bunden övning

Grammatikövningen kan på det aktuella stadiet samlas kring ett par moment i texten, exempelvis övning av connaître och faire. Övningen kan förslagsvis få följande utformning, som utgår från att verbet connaître är bekant sedan tidigare:

L: Le texte dit que c'est à Londres qu'Anne Claude a connu cette expérience. Est-ce que vous connaissez Londres?

E: Oui, je connais Londres.

L: Demandez à Suzanne si elle connaît Londres!

E: Tu connais Londres, Suzanne?

E: Oui, je connais Londres.

L: Demandez à Marie et à Anne si elles connaissent Londres.

E: Vous connaissez Londres, Marie et Anne?

E: Oui, nous connaissons Londres.

L: Et alors, est-ce qu'elles connaissent Londres?

E: Oui, elles connaissent Londres.

L: Bien. A son arrivée à Londres, qu'est-ce qu'Anne Claude a connu?

E: Elle a connu sa famille.

L: Est-ce qu'elle connaissait déjà la famille?

E: Non, elle ne connaissait pas la famille.

L: Mais avant de partir pour Londres, qu'est-ce qu'elle a pensé qu'elle ferait?

E: Elle a pensé qu'elle connaîtrait la famille.

L: Bien. Comment exprimait-elle sa pensée?

E: Elle a pensé: je vais connaître la famille.

L: Oui. Peut-on dire cela autrement?

E: Je connaîtrai la famille.

L: Très bien. Maintenant, ouvrez vos grammaires, page 00.

Man studerar verbets uppställning i grammatiken, lär sig temat, gärna i kör, samt presensparadigmet, eventuellt också i kör. Verbet faire blir därpå föremål för en liknande övning.

g) Sammanfattning

Förden under Redovisning s 46 omnämnda sammanfattningen kan man i den föreliggande texten tänka sig att eleverna får stryka under följande stödord: travailler au pair — solution — le séjour finit mal — raconter — une aventure — trouver une famille — une agence — enfants — maison confortable — quartier élégant — heures de travail — argent de poche — enchantée — déçue — plus de quatorze ans — avoir besoin — faire le lit — chambres — salle de bains — nettoyer — faire la vaisselle — faire la cuisine — laver le linge — passer l'aspirateur — toute seule — la famille travaillait.

Exempel på textbehandling i italienska

Preparation av intensivläst text

1. Texten förutsätts innehålla få nya ord. Läraren kan därför spela upp den från bandet direkt. Eleverna lyssnar med öppna böcker.

Milano, martedì 11 giugno

Cari genitori,

il viaggio fino a Milano è andato bene e non ci sono state complicazioni nè difficoltà. Il tempo variava a seconda delle regioni, ora c'era il sole e ora pioveva.

Ad Amburgo saliva una studentessa italiana; così avevo già l'occasione di parlare italiano. Si chiamava Luigia ed era romana; mi invitava a casa sua a Roma.

Il paesaggio svizzero era incantevole, con le magnifiche Alpi, e così pure il paesaggio italiano, quando il treno percorreva il tratto Chiasso — Como. Poi tutto diventava monotono; però lì non si deve giudicare l'Italia, ma in altre parti, dove la bellezza è unica.

Adesso voglio fare un giro per Milano e domani parto per Venezia.

Tanti saluti e arrivederci alla prossima lettera!

Christina

2. Presentation

Ett sammandrag av brevet visas på stordia som avmaskas efterhand. Eleverna har böckerna slutna.

Läraren: Dove si trova Christina?

Eleven: Si trova a Milano.

L: Che giorno e data è?

E: È martedì 11 giugno.

L: A chi scrive?

E: Scrive ai suoi genitori.

L: Ha avuto difficoltà?

E: No, non ha avuto difficoltà.

L: Il tempo variava. Cosa vuol dire?

E: Faceva bel tempo e pioveva.

L: Cosa vuol dire "a seconda delle regioni"?

E: ???

L: In una regione c'era il sole, in un'altra pioveva. In svedese?

E: Allt efter . . .

L: Dove poteva parlare italiano?

E: Da Amburgo.

L: E perché?

E: Saliva una studentessa italiana.

L: Dove abitava?

E: Abitava a Roma.

L: Come si chiama una ragazza che abita a Roma?

E: Romana.

L: Tutta la frase per favore.

E: Si chiama romana.

L: Il paesaggio svizzero era incantevole. Cosa vuol dire in svedese?

E: Mycket vackert.

L: Egentligen "förtrollande".

L: Dove era incantevole il paesaggio italiano?

E: Tra Chiasso e Como.

L: E "tratto" in svedese?

E: ??

L: Vuol dire "sträcka".

L: Cosa vuol fare Christina adesso?

E: Vuol fare un giro per Milano e partire per Venezia.

3. Bunden övning sker i detta fall i imperfektum så att alla personer övas. Typexempel:

Cosa facevi ogni giorno l'anno scorso?

Facevo colazione alle sette.

4. För att eleven skall kunna prestera ett längre referat av texten stryks vissa stödord under i texten eller skrivs ner av eleven på särskilt papper. Läraren måste givetvis hjälpa eleven med "stolptekniken". Följande ord kan tänkas komma med:

il viaggio — niente complicazioni — il tempo — Amburgo — parlare italiano — romana — il paesaggio — le Alpi — Chiasso — Como — un giro per Milano.

Exempel på preparation av affärsbrev

Brevtext

CHAUSSÛRES KILLY

15, avenue de Ménilmontant,
750 20 PARIS 20^e

AB Wiklunds Import
Sibyllegatan 13
STOCKHOLM

Paris, le 15 septembre 19...

Messieurs,

Je vous ai expédié ce jour par petite vitesse les articles faisant l'objet de votre ordre No 2456 du 23 août.

Vous trouverez, sur la facture ci-jointe, tous les renseignements relatifs à cette livraison.

La plus grande attention a été apportée à l'exécution de votre commande et j'espère que vous serez convaincus de la bonne qualité de mes articles.

En raison de la hausse persistante des cuirs, je crains d'être dans l'obligation d'augmenter, à brève échéance, mon tarif actuel d'au moins 15%.

Je me permets de vous conseiller, dans votre propre intérêt, de me passer le plus tôt possible les commandes que vous envisagez.

Veuillez agréer, Messieurs, mes salutations les plus empressées.

Killy.

Pièce jointe:

1 facture

1. Lärarutspel

L: Une maison suédoise, Wiklunds Import, Stockholm, a passé, au mois d'août, une commande de chaussures de ski et de quelques autres articles de sports d'hiver à une maison française, Chaussures Killy à Paris. (Skriver på tavlan: client: Wiklund, Stockholm; fournisseur: Chaussures Killy, Paris; marchandise: chaussures, articles de sports d'hiver). Des chaussures, qu'est-ce que c'est? Dites en suédois!

E: Skor.

L: Le 5 septembre Killy expédie les marchandises. Vous croyez qu'il va les envoyer par avion?

E: Non, par chemin de fer.

L: Pourquoi pas par avion?

E: C'est trop cher.

L: Dans quels cas faut-il faire des envois par avion?

E: Quand on est pressé, et quand la marchandise peut être endommagée.

L: Oui, quand il s'agit d'une marchandise *périssable* (på tavlan). Donnez-moi un exemple d'une marchandise périssable!

E: Des tomates et des fleurs.

L: Très bien. Mais les chaussures de ski, au début de septembre, ça ne presse pas, et ce n'est pas une marchandise périssable. Le chemin de fer a différents régimes de transport aussi. Est-ce que Killy choisit la grande vitesse ou la petite vitesse?

E: Il choisit la petite vitesse.

L: Le même jour Killy envoie une lettre à Wiklund. Qu'est-ce qu'il écrit dans la lettre?

E: Qu'il a expédié les marchandises.

L: Oui, il avise le client de l'expédition. Est-ce qu'il joint quelque chose à la lettre? (på tavlan) Il envoie un autre document avec la lettre?

E: Oui, la facture.

L: Est-ce qu'il envoie la facture sous pli séparé?

E: Non, il joint la facture à la lettre.

L: Pourquoi est-ce qu'il ne se contente pas d'envoyer la facture seule?

E: Il veut être poli.

L: Cette fois il ajoute aussi un renseignement. Il dit que le prix des cuirs continue à monter (på tavlan). Le cuir, c'est la matière avec laquelle il fabrique les chaussures. Qu'est-ce que c'est en suédois?

E: Läder.

L: Donc, le prix des cuirs monte. Lorsque le prix monte, est-ce qu'on dit qu'il y a une hausse ou une baisse?

E: Une hausse. (på tavlan: la hausse — le prix monte).

L: Puisqu'il y a une hausse des cuirs, qu'est-ce que Killy sera peut-être obligé de faire?

E: Il sera obligé d'augmenter le prix de ces articles.

L: Augmenter le prix (på tavlan), qu'est-ce que ça veut dire?

E: Le prix sera plus haut.

L: Alors, quel conseil est-ce qu'il donne à son client?

E: De lui passer d'autres commandes aussitôt que possible.

2. Avlyssning med repetition av svåruttalade passager enskilt eller i kör.

3. Tyst genomläsning, studium av ordlista.

4. *Innehållsfrågor* av förslagsvis följande typ:

Qui a écrit la lettre?

A qui a-t-il adressé la lettre?

Quels sont les renseignements qu'il donne dans la lettre?

De quelle manière est-ce que Killy a exécuté la commande?

Que fait Killy pour stimuler, pour activer les affaires?

Quel est, pour Killy, le détail le plus important de cette lettre?

5. *Tolkning* som måste vara exakt. Översättning till svenska görs därför dels ordagrant, dels idiomatiskt. Detta moment passar också utmärkt att göra i samverkan med svenskämnet.

6. *Understrykning* av uttryck som skall memoreras, notering av grammatikställen i anslutning till texten, anteckning av synonymer och avledningar.

7. *Enskild högläsning* med noggrann uttalskorrektion.

Sakregister

A

adapterad text eller original? 7
ad hoc-programmering 10
affärsbrev se affärskommunikation
 exempel på presentation av a. i
 franska 82—83
affärskommunikation 8, 52—55
aktiv resp passiv grammatik 30
aktualitet 8, 48, 50
anteckningsteknik 42—43
anvisningar för långläxa, utskrivna 13
avlyssning av bekant och obekant text
 18, av dialektalt tal 19
avlyssningsövningar i IS 10
avrundning av kursen 6, 12

B

B-språket i åk 1 16
bedömning 55—57
besvarande av frågor (övningstyp) 24
beting 14, 50, 57
"bikupa" 6, 10
bild med text och frågor för grupp-
 samtal 17
bildbeskrivning 25
 — i IS 10
boire (exempel på övning) 73—74
bortval av språk 12
bredvidläsning 14, 16
brevskrivning 26—27, 66
 — i spanska 70, 72
"brukstext" 19, 30, 72, 75

C

centres d'intérêt 41
connaltre (exempel på övning) 80

D

dagläxa—långläxa 14
diagnos 12
diagnostiska test 6, 11, 12, 56
dialektalt tal, avlyssning av 19
dialoger 21, 26
dictée (diktamen) 23—24, 56, 61—63;
 i IS 10
differentiering 15
diskussion över texten 22
dramatisering 20, 22, 26

E

e instable 18
ekonomisk text 8, 54
ekonomiskt språk se affärskommuni-
 kation
elevmedverkan i planeringen 11—12
en- eller tvåspråkig ordlista? 40
enspråkiga ordböcker 40
enspråkighet 8, 10, 15
ettårskurs 6, 12
exempelaamling 61—83
explication de texte 22
extensivläsning 7, 8, 14, 16, 30, 43 ff

F

facit 7, 16, 18, 56; vid hörförståelse-
 övning 18
faire (exempel på övning) 74—75
flervalsfrågor som kontroll av förstå-
 else 18; vid extensivläsning 46
flervalstest 18, 46, 56, 62
français fondamental 30, 37 ff
franskspråkiga länder 47—48
frekvenskontrollerat ordförråd 37
fristående grammatikövning 14, 30, 62

fråga—svar (övning) 20
frågor på texten 21
förkunskaper, spännvidd i B-språk 16
förvandlingsövningar 25, 65, 69—70

G

glostäthet 39
glosöversättning 16
grammatik 28—30
 — fristående grammatikläxa 62
 — fristående grammatikövning 14, 30
 — momentförteckningar 28, 30—37
grammatikövning
 — i franska (exempel) 72—75
 — i italienska (exempel) 75—76
grammatisk terminologi 6
grundkurs 11
grupparbete 16—17; 56, 62, 63
grupperingar av ord 40—41
gruppindividualisering 16—17
gruppkonversation 17, 56, 62, 63
grupptimmar 6—7

H

handelskorrespondens se affärskommuni-
 kation
hemuppgifter 14, 52, 72
 i affärskommunikation 52
högrekventa ord 38
högläsning 45
hörförståelse 8
 — facit vid hörförståelseövning 18
 — global resp detaljförståelse 18
hörförståelseprov 56
hörövningar 18—19

I

ifyllnadsövning 24
individualisering 15—17, 28
 — genom IS 9
 — individualiserad extensivläsning 8
 — individualisering leder till tyst lek-
 tionsarbete 13
inlärningsmetoder 8
inlärningsstudio se IS
innehållsutfrågning som förståelsekon-
 troll 18
intensivläsning 7, 42 ff
 — exempel på preparation (franska)
 78—80
 — intensiv vis à vis extensiv läsning
 14
IS 9—10; 62

K

kollektivt contra individuellt arbete 15
kompletteringsövningar 24
koncentrationshalvdag 48, 60
kontaktgrupp för planering 12
kontraktioner i franskt uttal 18
kontrastiv analys 29
kontrastiv övning 24
kontrollfrågor med facit 16
konversationsövning 18, 56, 62, 63
konversation i grupp 56, 62, 63
kulturorientering 47—51
kursivläsning 63

L

lektionsplanering 13, 61, 62, (exempel)
 61—63; se även planering
lexikon 40
linjespecialisering för ekonomer 52
linjespecifik textläsning 16
litterär textkurs 7
lokaliseringsläsning 43—44
lucktext i IS 10
långläxa 12, 14, 62

långläxeplanering för eleven 62
lärarutspel 79 (franska), 82 (exempel
 på affärskommunikation, franska)
läromedel, val av 11
läsarter: se under intensivläsning, exten-
 sivläsning, lokaliseringsläsning och
 kursivläsning
läsförståelseprov 56
läsmaterial på olika nivåer 16
läxor se hemuppgifter
 — instruktioner för läxläsning 6
 — preparation i IS 10
 — påläsning 6

M

meddelanden och brev (övningstyp) 26
 — exempel i franska 66
memorering av ord 40; av affärsbrev 54
metodväxlingar 8
mikrodialog 20
miniatyrgruppsatser 27
momentförskjutning 19, 55
momentförteckningar i grammatik 28,
 30—37
muntlig framställning 13, 17, 22, 52, 56,
 62, 63
muntlig kommunikation, bedömning av
 56
muntliga lektioner 13

N

nybörjartext 8

O

objektiva prov 56
objektspronomen i italienska (exempel
 på övning) 76
omskrivningar av ett textavsnitt 21
ord 12, 38, 39
 — hur många ord kan läras in? 38
 — vilka ord skall läras in? 38
 — vad är ett "ord"? 12, 39
ordbildning 41—42
 — franska, exempel på övning 78
ordförklaring vid textpreparation
 39—40
ordförråd 37—42
 — i nybörjartext 8
 — inövning, memorering och redovis-
 ning av ordförråd 40, (exempel i
 franska) 76—78
ordkunskap: antal ord 38
 — bedömning 56
ordpresentation i franska, tematisk
 (exempel) 76—77
ordtäthet 39
oregelbundna verb i franska (exempel på
 övning) 72—73, 74—75, 80
 — i italienska (exempel på övning) 75

P

paradigm 30, 72, 73
parövning 20
passivt och aktivt ordförråd 38—39
pays francophones 47—48
planering 11—14
 — planeringsblankett (exempel) 64
prendere (exempel på övning) 75
preparation av text som läses extensivt
 46
 — av text som läses intensivt 44—46
 — av text som läses intensivt (exempel)
 78—80 (franska), 80—82 (ita-
 lienska)
prov, diagnostiska 6, 11, 12, 56
prov i affärskorrespondens 54—55
 — salskrivning (exempel) 67—68
 — se även bedömning

R

reaktivering av intensivläst text 46
realia se kulturorientering
redovisning 7, 13, 16, 40, 61, 63, 72
— redovisning av intensivläst text 46
— redovisningsfria timmar 14
referat 18, 80
— exempel på referat med stödord 80
regler 29—30
repetition i åk 1 B-språk 12, 16
reproduktion 26
resumé 16, 26, 56, 62
riktkurs 11
rättning av uppsatser 28

S

sakprosa 8
salskrivning i franska (exempel) 67—68
samläsning 8, 12, 13, 52
— mellan E Sp och övriga grenar 52
sammanfattning 26, 46, 56
samverkan 48; se gruppkonversation
och parövning
"Satzbautafel" 21, 74
sidantal vid textläsning 12
självgående övningar 15, 56
självständigt arbete 7, 16, 57
— i B-språk, åk 1 16
skolradioprogram 14
skriftlig förstärkning 13—14
skriftligt prov i franska (exempel)
67—68
skriftlig uppgift 55; se även skrivövningar
och skriftligt prov i franska
skrivövningar 23—28, (exempel)
65—68 (franska), 69—72 (spanska)
— bildbeskrivning 25, (exempel) 68
(franska)
— förvandlingsövningar 25, (exempel)
65—66 (franska), 69—70 (spanska)
— meddelanden och brev 26, (exempel)
66 (franska)
— resumé 16, 26, 56, 62

— uppsatsskrivning 27, (exempel)
66—67 (franska), 70—72 (spanska)
skönlitteratur eller sakprosa? 7—8;
se även kulturorientering
specialarbete 48, 57—59
specialisering av textläsningen efter
linjetillhörighet 8
språkhistoriska återblickar 38
språklaboratorium se IS
statistiska uppgifter om texten 39
stoff 7—8
strukturprov 56
strukturövningar 24
studieteknik 6—7, 14, 42, 43, 46
studietekniska färdigheter 6—7
studievanor 7
stödanteckningar 26, 44—45
subjektiva prov 56
substitutionsövning 20
svenskspråkig redovisning 16
svårighetsgrad hos texten 12—13, 39

T

talformåga, bedömning av 56
talhastighet 18
talövningar 19—22
"telefonfranska" 54
telegram och telex 54
tematisk ordpresentation i franska
(exempel) 76—77
terminologi i grammatik, gemensam 6
test, diagnostiskt 12
textbehandling 42—46
textdiskussion 22
textkurs 12
textkvantum per årskurs (sidantal) 12
textläsningens specialisering efter linje-
tillhörighet 8
textnära eller övergripande frågor? 46
textpresentation: vilka ord skall för-
klaras? 39—40
tolkning av brevtex 54
transformationsövning 20

turistdialoger 20—21
TV-program 18
tvåveckorsuppgift (exempel) 62—63
tysta lektionspass 13, 23
tysta övningar 14, 15

U

uppsatsskrivning 27, 56, (exempel)
66, 68 (franska), 70—73 (spanska)
utantillärning se memorering
utfrågning av textinnehåll 45 (se även
textbehandling)
utlandsvistelse 18

V

veckouppgift 14
— tvåveckorsuppgift (exempel) 62—63
verbkonstruktioner i franska (exempel
på övning) 73—74
versionsprov 18

A

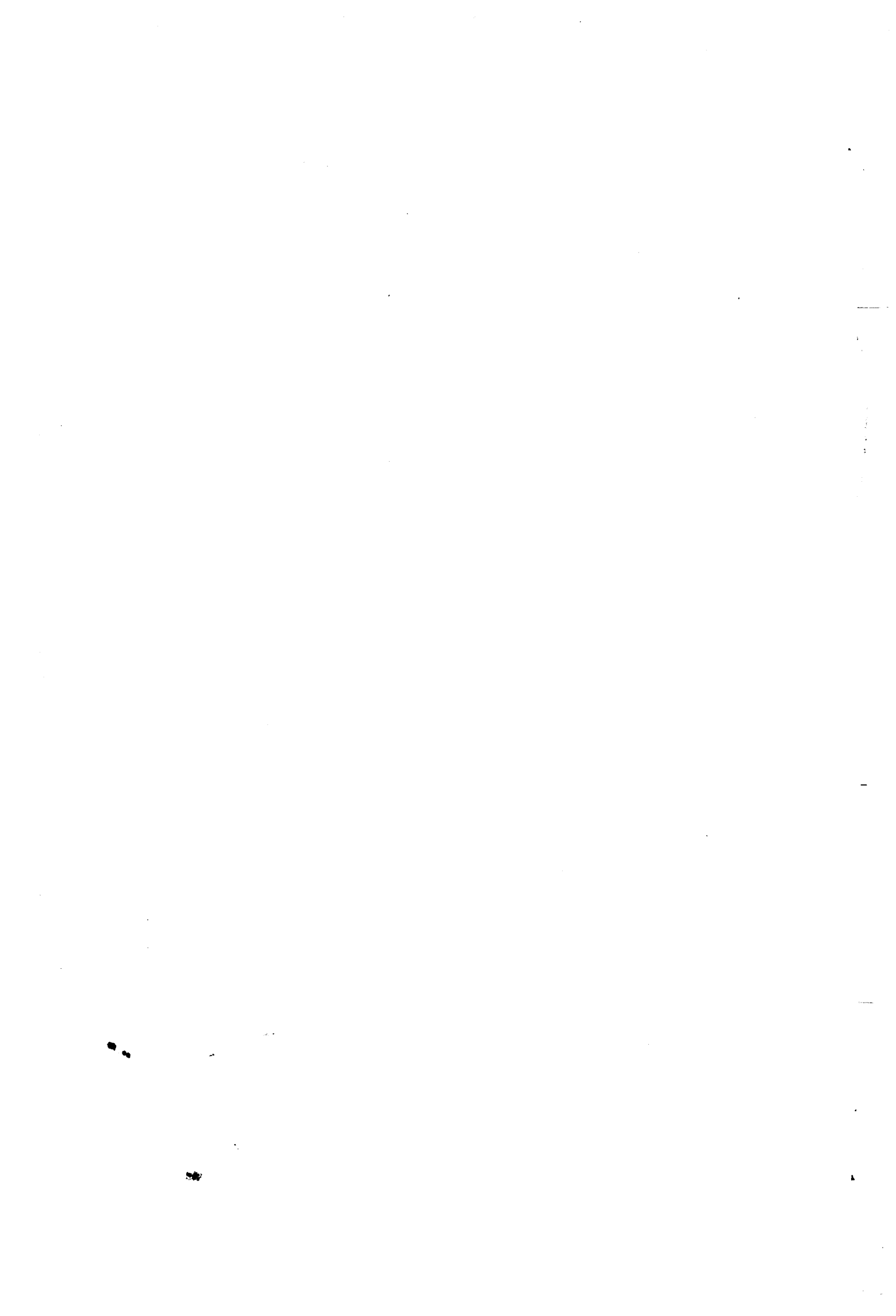
årskursfördelning
— grammatikmoment se momentför-
teckningar
— ordantal 38
— sidantal se sidantal vid textläsning
årskursplanering 11
återberättande av extensivläst text 43

Ö

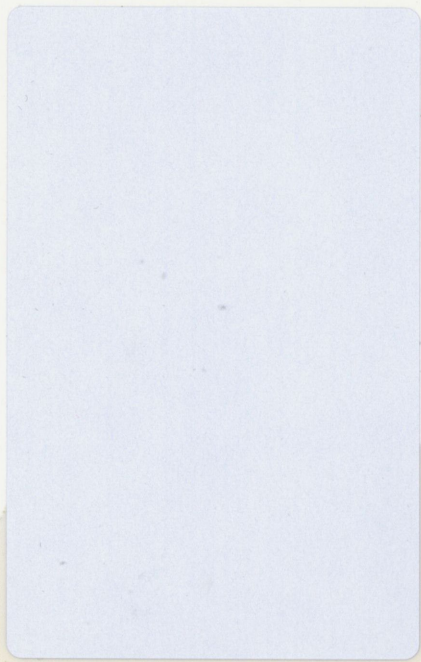
övergång mellan stadierna 6
övergången grundskola—gymnasie-
skola 6
överinläring genom IS 15
översättning 16, 24, 29, 40, 44, 45, 54,
55, 56, 61, 62, 83
— översättning till svenska (version)
18
övning contra insikt 29
övningstyper vid talövning 20

..

..



BIBLIOTEKET
LÄRARHÖGSKOLAN
I MÖLNDAL



Läroplan för gymnasieskolan

Lgy⁷⁰



Planeringssupplement

Lgy 70:I Allmän del

Lgy 70:II Supplement

2-årig ekonomisk, social och teknisk linje
Arbetslivsorientering
Beklädnadsteknisk linje
Bygg- och anläggningsteknisk linje
Distributions- och kontorslinje
El-teleteknisk linje
Fordonsteknisk linje
Jordbrukslinje
Konsumtionslinje
Livsmedelsteknisk linje
Processteknisk linje
Skogsbrukslinje
Träteknisk linje
Verkstadsteknisk linje
Vårdlinje
3-årig Ek, Hum, Na och Sh linje samt 4-årig Te linje
3-årig kurs för utbildning av frisörer (specialkurs)

Lgy 70:III Planeringssupplement

1971
Språkämnen: svenska och främmande språk
Ek och So ämnen
No och Te ämnen
1973
Språkämnen: engelska 3- och 4-åriga linjer
Språkämnen: tyska 3- och 4-åriga linjer
Språkämnen: romanska språk 3- och 4-åriga linjer
Språkämnen: ryska 3- och 4-åriga linjer



Utbildningsförlaget

2120

32.00