



Undervisning i främmande språk





år 80-material

Pedagogiska biblioteket

Läroplan

173a

	Titel	ISBN	
	Allmän del	40-70459-9	
	Lokala arbetsplaner	40-70594-3	
	Det fria studievalet	40-70595-1	
	Samarbete i arbetsenheter och arbetslag	40-70597-8	
	Maskinskrivning	40-70651-6	
	Förordning om jämkning i undervisningen i hemkunskap	40-70778-4	
	Förordning om kommentarmaterial	40-70835-7	
	Elever med funktionshinder	40-70720-2	
	Resursfördelning i kommun och rektorsområde	40-70652-4	
1982:5	Kommentarmaterial	Skola och arbetsliv	40-70654-0
1982:6	Kommentarmaterial	Att räkna – en grundläggande färdighet	40-70802-0
1982:7	Kommentarmaterial	Hjälp till elever med svårigheter	40-70801-2
1982:8	Kommentarmaterial	Fältstudier i undervisningen	40-70800-4
1983:2	Kommentarmaterial	Utvärdering i klass, arbetsenhet, rektorsområde och kommun	40-70653-2
1983:3	Kommentarmaterial	Grundläggande språkliga färdigheter – Skriva	40-70967-1
	Handledning	Skolan och trafiken	40-70970-1
1983:5	Kommentarmaterial	Förskola och skola samverkar	40-70966-3
1984:1	Kommentarmaterial	Konsumentfrågor	40-71131-5
1984:2	Kommentarmaterial	Barnen, föräldrarna och skolan	40-71106-4
	Studieplan	Datalära i grundskolan	40-71191-9
1985:2	Kommentarmaterial	Elever med språk och kulturbakgrund från andra länder	40-71396-2
1985:3	Kommentarmaterial	Grundläggande språkliga färdigheter – Tala	40-70969-8
1985:4	Kommentarmaterial	Svenska som andraspråk – Grundläggande färdigheter	40-71422-5
1985:6	Kommentarmaterial	Miljölära	40-71130-7
1985:9	Förordning	Förordning om ändring i förordningen (Läroplaner 1980:3) om timplaner och föreskrifter för timplaner i 1980 års läroplan för grundskolan	40-71514-0
1985:15	Kommentarmaterial	Åldersintegrerad undervisning på låg- och mellanstadiet	40-71395-4
1986:12	Kommentarmaterial	Grundläggande språkliga färdigheter – Läsa	47-02888-2
1987:104	Kommentarmaterial	Svenska som andraspråk – Fördjupande studier	40-71742-9
1987:105	Kommentarmaterial	Skolan och föreningslivet	40-71427-6
1988:16	Kommentarmaterial	Hemspråksklasser och sammansatta klasser	40-71743-7
1988:98	Ändringar och tillägg	Förordning om ändring i förordningen (Läroplaner 1980:3) om timplaner och föreskrifter för timplaner i 1980 års läroplan för grundskolan	47-03030-5
1988:99	Ändringar och tillägg	Förordning om ändring i förordningen (Läroplaner 1980:2) om kursplaner i 1980 års läroplan för grundskolan (ny kursplan i svenska)	47-03041-0

Undervisning i främmande språk





Kommentarmaterial Lgr 80

Undervisning i främmande språk

Utbildningsförlaget Stockholm



SÖ:s publikation Läroplaner (1990:1)

Undervisning i främmande språk

© 1990 Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget

Redaktör Kerstin Thorsén

Omslag Sven-Gunnar Lidmar

Typografi Hans Söderberg

Utbildningsförlaget, Box 3071, 103 61 Stockholm

tfn 08-739 90 00

Upplaga 1:1

ISBN 91-47-02953-6

ISSN 0283-491X

Beställningsadress: Liber, Kundtjänst Utbildningsförlaget, 162 89 Stockholm

tfn 08-739 96 60

Centraltryckeriet, Borås, 1990

Innehåll

1. Språksynen i grundskolans läroplaner

(*Per Malmberg*) 11

2. Elever lär sig språk på olika sätt 40

Språkundervisning för alla elever (*Rigmor Eriksson*) 44

En individualiserad engelskundervisning (*Rigmor Eriksson*) 61

Att arbeta med "svagare" grupper i engelska (*Bo Hedberg*) 75

Tyskundervisning på de "svagare" elevernas villkor –
några tankar kring kommunikation och korrekthet
(*Sten Jakobsson*) 85

Spelar grammatiken någon roll i en kommunikativ
språkundervisning? (*Jan Svartvik*) 110

Eleven och grammatiken – nu och i
framtiden (*Urban Hjelm*) 122

3. Att utgå från ett genuint innehåll 134

Autenticitet och verklighetsanknytning i språk-
undervisningen (*Sten-Gunnar Hellström*) 137

Att utnyttja barnets skaparlust i engelska
(*Ingrid Sandström* och *Barbro Blomqvist*) 145

Engelska och temaarbete – en outvecklad möjlighet
(*Michael Williams*) 154

Ämnessamverkan i engelska och so-ämnena
(*Marianne Mjöman* och *Christin Svensson*) 160

Aktivering av text och dramatisering – rapport från
en engelsklärare på högstadiet (*Ingemar Svantesson*) 165

Två internationaliseringsprojekt (*Eva Nordlöf*) 173

• Elevutbyte med franska skolor 173

• Systerskolor i Indien 178

Erfarenheter från en lokal tillvalskurs i tyska
(*Erich Schwandt*) 183

4. Språkundervisning i ett färdighetsperspektiv 187

- Hörövningar – några synpunkter och förslag med utgångspunkt i franskan (*Sverker Bengtsson och Knut Lundberg*) 189
- Steg på vägen mot fritt tal i tyska (*Eie Ericsson*) 194
- ✓ Text och Läsning i Lgr 80 (*Ulrika Tornberg*) 200
- Låt texten leva! (*Erik Melinder*) 218
- Att skriva på engelska (*Karin Aijmer*) 227
- Fri skrivning i engelska på mellanstadiet (*Birgit Johansson*) 238

5. Språkundervisning under förändrade förutsättningar 245

- Elever med andra modersmål än svenska – konsekvenser för språkundervisningen (*Gudrun Erickson*) 246
- Språkundervisningen och de nya teknologierna (*Kerstin Wall*) 256

6. Utvärdering 273

- Prov och bedömning i främmande språk (*Torsten Lindblad*) 274

Förord

Undervisningen i främmande språk i Sverige har en lång tradition. Under detta sekel har den också börjat nå bredare lager av befolkningen. Undervisning i *ett* främmande språk, engelska, för alla medborgare kunde förverkligas i och med införandet av den nioåriga grundskolan 1962. Samtidigt gavs alla elever då möjlighet att *välja* ytterligare ett språk, tyska eller franska, i en treårig studiegång fr o m årskurs 7. Dessa båda språk jämställdes alltså, vilket innebar en rejäl framryckning för franskans del.

Tyska och franska har alltsedan grundskolans införande valts av en stor andel av eleverna. (Läsåret 1988/89 valde ca 45 000 elever tyska och 23 000 franska i årskurs 7, tillsammans 2/3 av hela årskullen.)

Man kan alltså utan överdrift påstå att den svenska grundskolan alltsedan sin start haft ett ambitiöst språkprogram. Statsmakterna har sedan grundskolans införande verkat efter den framsynta målsättning som angavs av 1946 års skolkommission:

”Kunskaper i främmande språk har hittills varit förbehållna ett litet fåtal, de s k bildade. Om ett främmande språk – och valet kommer då rimligen att falla på engelskan – införes som obligatoriskt ämne i skolpliktstidens skola, skulle därigenom en gammal bildningsklyfta hjälpligt överbryggas. Ett fönster ut mot världen skulle öppnas för den breda massan av medborgare.” (SOU 1948:27, s 7.)

Är detta mål ambitiöst nog i dag, när många av våra svenska barn via satellit- och kabel-TV har tillgång till främmande språk hemma i vardagsrummet och dagligen träffar kamrater som inte har svenska som förstaspråk? I en tid av ökande internationellt utbyte och växande krav på solidaritet och förståelse mellan folken kan man fråga sig om inte betydligt fler, ja, alla medborgare, bör ha kunskaper i ytterligare ett språk utöver engelska. Borde i så fall inte ännu något språk kunna erbjudas som andra främmande språk i grundskolan? Det är intressant att notera det växande intresset för *spanska*. Nu vid övergången till 90-talet kan elever vid ett fyrtiotal grundskolor i landet studera detta språk i två- eller treåriga kurser. Fortsättningsstudier i spanska erbjuds vid ett antal gymnasieskolor.

Frågan om att gå längre och införa ett *obligatoriskt andra främmande språk* behandlades redan 1967 i SÖ:s läroplansförslag. SÖ ansåg sig

dock inte vilja föreslå detta bl a eftersom individualiserande läromedel i franska och tyska saknades. Nu återkommer denna fråga, bl a som en del av den intensiva diskussionen om det framtida Europa. Ett uttryck för denna diskussion är att några skolor, inom ramen för ett s k dubbelt tillval, påbörjat försök med obligatorisk undervisning i B-språk fr o m årskurs 7.

Här är inte platsen att föra en skolpolitisk diskussion utifrån de frågor som refereras ovan. Det må räcka att konstatera att det kommer signaler om förändringar av grundskolans språkprogram från skolorna.

I föreliggande kommentarmaterial behandlas ett antal områden av språkpedagogisk/språkmetodisk art i tematiskt ordnade artiklar. Dessa är författade av lärare, lärarutbildare och forskare.

Bland de områden som tas upp finns några som på senare tid uppmärksammats mycket genom nya forskningsresultat och utvecklingsarbeten. Här kan nämnas frågan om metodisk flexibilitet (hos läraren och i undervisningsmaterialet) för att bättre möta de olika "inlärningsstilar" som finns representerade bland eleverna. Denna fråga, som är relevant för all undervisning, tas upp i flera artiklar, bl a i kapitel 2.

Intresset för den inlärande, *the learner*, är över huvud taget stort i dag. Inom olika ämnen, inte minst främmande språk, studeras vilka *strategier* eleven använder vid inlärandet. Här kommer också vikten av *elevens eget ansvar* in. Detta senare område tas upp på flera ställen i materialet.

Båda de nämnda områdena är av stor vikt när det gäller att tolka den kommunikativa språksyn som kursplanerna i främmande språk uttrycker. I flera artiklar görs försök att närmare definiera och med exempel visa vad en kommunikativ undervisning kan innebära.

Självklart måste också resultaten av vår språkundervisning utvärderas. I boken diskuteras med vilka typer av uppgifter detta kan ske inom klassens ram eller nationellt. Ännu saknas i stor utsträckning utvärderingsdata som kan ge en helhetsbild av t ex engelskundervisningen i landet. Sådana kommer dock att insamlas och analyseras inom den nationella utvärdering som SÖ bedriver. I ett avsnitt i boken redovisas vissa resultat från studier som redan gjorts av skrivutvecklingen i engelska från årskurs 7 till årskurs 9 för ett urval elever.

I ett annat avsnitt redogörs för de nya möjligheter som öppnas för språkundervisningen genom den snabba utvecklingen inom *informationsteknologin*, en utveckling som hela tiden tycks accelerera.

Kommentarmaterialet inleds med en återblick på hur språksynen förändrats i våra läroplaner alltsedan grundskolans tillkomst. Därefter följer ytterligare fem större kapitel försedda med en ingress för vilken SÖ svarar. Inom varje kapitel ryms sedan ett eller flera avsnitt skrivna av olika författare, som representerar olika främmande språk (engelska, franska, tyska). En stor del av stoffet är dock av generell natur och bör alltså vara av intresse för alla språklärare.

De olika avsnitten i kommentarmaterialet har olika karaktär. I vissa

redovisas och diskuteras forskningsresultat och erfarenheter från försöksverksamhet och utvecklingsarbete. I andra beskriver ett antal lärare sin egen undervisning i främmande språk. Det har varit SÖ:s strävan att spegla såväl nybörjarundervisning som mer avancerad undervisning.

Arbetet med detta kommentarmaterial planerades inom en större referensgrupp där många av författarna ingick. Det redaktionella arbetet har bedrivits av en grupp bestående av docent Torsten Lindblad, lektor Per Malmberg samt avdelningsdirektör Bror Andered som lett hela arbetet.

Det är SÖ:s förhoppning att det materialet ska kunna bidra till att nya idéer diskuteras och prövas inom grundskolans språkundervisning.

Stockholm i mars 1990

LENNART TEVEBORG

Bror Andered

1. Språksynen i grundskolans läroplaner

PER MALMBERG

Läroplanen — resultat av ett lagarbete

Den som slår upp och läser en läroplans föreskrifter för skolans undervisning måste ha stor fantasi för att ana sig till vilka tankemödor och vilka långt utdragna diskussioner som ligger bakom snart sagt varje formulering. Läroplans- och kursplanearbete är ett i hög grad tidskrävande *lagarbete*, ett samarbete i första hand mellan skolöverstyrelsens tjänstemän och särskilt tillkallade experter.

Vi har hittills haft tre läroplaner för grundskolan, alla med beteckningar som anger året för deras publicering: Lgr 62, Lgr 69 och Lgr 80.

Beträffande de avsnitt som berör de moderna språken, alltså timplaner och kursplaner i engelska, franska och tyska i de tre läroplanerna, kan det sägas att det efter hand blivit så att alltfler personer och grupper har kommit att få ett medinflytande när det gäller vad som ska stå eller inte stå i exempelvis en kursplan i moderna språk. Även om det grundläggande arbetet utförs av en expertgrupp som har förhållandevis fria händer att formulera kursplanernas mål och huvudmoment, följs gruppens arbete upp av ledningsorgan som bl a har att se till att läroplanens olika delar visar upp en samstämmighet sinsemellan. En sådan granskning kan leda till att ett ursprungligt kursplaneförslag måste omarbetas eller förändras för att bringas i bättre harmoni med kursplaneförslag i andra ämnen eller med andra, mer övergripande mål för grundskolans verksamhet. Detta hindrar inte att man i kursplanerna ändå klart kan spåra vilken syn på språkundervisningens innehåll och metodik som varit rådande vid den tid då kursplanerna i moderna språk tagits fram. I detta inledande kapitel till kommentarboken ska redovisas vilka tankar och idéer eller, om man så vill, vilken språksyn som låg eller ligger bakom formuleringarna i kursplanerna i moderna språk i de hittills utgivna tre läroplanerna för grundskolan.

1940-talets utredningsarbete

Det beslut riksdagen fattade 1962 om den svenska grundskolan hade föregåtts av ett omfattande utredningsarbete under 1940-talet och en lång försöksverksamhet under 1950-talet. När man ser tillbaka på dokumenten från 1940-talet slås man av hur påfallande framsynta utredarna var i sin syn på hur språkundervisningen borde utformas i den skolform som man då föreslog skulle kallas *medborgarskolan* – det var först senare som man lanserade begreppen enhetsskola och grundskola.

Många av de tankar som vi i dag hänför till en modern och kommunikativt inriktad språkundervisning finns redan klart uttryckta av 1946 års skolkommision. Här är ett exempel ur kommissionens betänkande:

”Att höra och tala främmande språk har fått ökad praktisk betydelse – därför måste hör- och talövningarna i skolan effektiviseras. Metodiska konversationsövningar bör bedrivas hela undervisningstiden igenom. Språkassistenter, bättre utbildning och tillfälle till utlandsvistelse för lärare, tillgång till radio, grammofon och ljudfilm spelar här en stor roll. Hör- och talövningarna måste, såsom redan nu är vanligt, uppmärksamma det ordförråd, som de flesta främst behöver vid kontakt med utlänningar.”
(s 158)

Det är intressant att se hur skolkommisionen så klart pekar på att de förändringar som för språkens del skett ute i samhället helt naturligt också bör medföra förändringar och tyngdpunktsförskjutningar i skolans språkundervisning. När det talade språket fått en ökad praktisk betydelse, exempelvis genom att ”kontakten med utlänningar” blivit allt vanligare och genom att man nu fått tillgång till tekniska hjälpmedel som ”radio, grammofon och ljudfilm”, måste skolan följa med i denna utveckling. Vi lägger märke till att vi här rör oss i en tid då vi ännu saknar TV och ljudbandspelare, för att inte tala om videobandspelare.

Det har under en lång tid varit naturligt för oss språklärare att diskutera en viss *språkmetods* eventuella överlägsenhet över en annan – många av oss minns den intensiva debatt kring den sk direktmetoden som fördes i slutet av 1960-talet och början av 1970-talet. Vad vi inte har funnit det lika naturligt att diskutera är det vi skulle kunna kalla *målfrågor*, dvs på vilket sätt de förändringar i samhället som berör språken bör inverka på utformningen av språkundervisningen i skolan. Men det är ändå lätt att inse att det är först när vi kommit överens om vad som bör vara *målet* för språkundervisningen som vi på allvar kan börja diskutera *medel* och *metoder*. Det är därför av intresse att kunna konstatera att det för 1940-talets skolreformatorer var naturligt att se förändringarna i samhället som den självklara utgångspunkten, när

man diskuterade innehållet i skolans undervisning i språk lika väl som i andra ämnen.

Även om man under 1940-talet var beredd att lyfta fram och effektivisera hör- och talövningar i främmande språk, ansåg man dock fortfarande att "huvudvikten bör läggas vid förmågan att på egen hand läsa och förstå text på det främmande språket" (s 158). Samtidigt konstaterar man att "höra och förstå och att delta i samtal kommer närmast i betydelse" och att "först därefter följer förmågan att skriva". Beträffande skrivefärdigheten för man fram den för den här tiden progressiva tanken att "skrivövningarna i allmänhet bör vara av annan art än de nuvarande översättningsproven".

Det som framför allt i dag slår en läsare av betänkandet från 1948 är hur starkt man betonar värdet av elevernas självverksamhet och eget skapande under språklektionerna. Man talar exempelvis om att läsnästret kan stimuleras starkt om eleverna tidigt får släppas fria att i egen takt läsa lättare text "som de valt i samråd med läraren". Man bör vidare uppmuntra eleverna att framföra små dialoger eller dramatiska texter. Man talar om att intresset för skrivning stiger när "lärjungarna får arbeta fritt och med delvis självvalda ämnen, t ex brevskrivning till kamrater i utlandet" (s 158).

Man tycks i dag världen över vara enig om att man främjar elevernas språkutveckling ifall man ger dem utrymme att använda språket fritt genom att man låter moment som inriktas på språkets formsida (*accuracy activities*) omväxla med inslag där eleverna exempelvis får uttrycka egna tankar och åsikter, dvs förmedla ett "verkligt" innehåll med hjälp av sina kanske ännu trubbiga språkliga verktyg. Man talar här om *fluency activities*. Efter hand som eleverna får ett allt större förråd av kunskaper och färdigheter i språket bör utrymmet för sådana språkligt kreativa aktiviteter öka. Det blir tillfälle att i diskussionen kring läroplanerna återkomma till denna moderna språksyn, men det har känts angeläget att redan här visa på överensstämmelsen mellan dagens tankar kring språkundervisningen och dem som läggs fram i det dokument som utgör den svenska grundskolans ideologiska utgångspunkt – 1946 års skolkommissions betänkande. Vi bör samtidigt hålla i minnet att den metod som vid denna tid – 1940-talet – var den allmänt rådande i språkundervisningen i Sverige var den s k *grammatik- och översättningsmetoden*, alltså en metod helt inriktad på den formella korrektheten.

Skolkommissionen var naturligtvis medveten om denna praxis och uttryckte sin skepsis gentemot det myckna översättandet – "så gott som aldrig får man användning för färdigheten att ord för ord översätta text från modersmålet till det främmande språket, den färdighet som man nu lägger ner så oerhört arbete på i vår språkundervisning" (s 29).

Den metod som skolkommissionen förordade för språkundervisningen i den svenska medborgarskolan var den s k *direktmetoden* – en metod som enligt kommissionen bl a bygger på läsning av enkel text,

på imitativa språkövningar, på talövningar och på konkreta, levande och för barn intressanta arbetssätt (s 67).

Vilka källor kommissionen hade när den refererade till den s k direktmetoden är i dag inte lätt att veta. Var det den "naturliga", i huvudsak enspråkiga metod för språktillägnandet som under 1880-talet lanserats av tysken Wilhelm Viëtor och som fick en av sina förnämsta uttolkare i dansken Otto Jespersen, en metod som i hög grad byggde på talspråket som utgångspunkt vid inläringen av främmande språk? Eller var det den form av direktmetod som utvecklats av britterna Harold Palmer och Michael West under 1920- och 1930-talen och som bl a byggde på systematiskt uppbyggda s k drillar, dvs övningar där eleverna genom vissa fast konstruerade frågemönster successivt leddes fram till att producera svar inom begränsade och givna ramar? Här ett exempel på hur Palmer börjar språkuppbyggnaden med hjälp av s k frågeserier:

Is this a book?	Yes, it is.
Is this a pencil?	No, it isn't.
What is it?	It's a book.

Utifrån denna enkla uppbyggnad kring ja-fråga, nej-fråga och *what*-fråga går Palmer sedan vidare med mer elaborerade men fortfarande lika strikt uppbyggda frågeserier.

Om det var Palmer och West som föresvävade skolreformatörerna när de uttalade sig om den s k direktmetoden kan vi som sagt i dag inte säkert veta, men att dessa båda briter inspirerade den grupp som senare stod bakom kursplanerna i moderna språk i Lgr 62 har vi säkra belägg för.

Ytterligare en möjlighet till påverkan i direktmetodisk riktning kom från USA, där de s k strukturalistiska lingvisterna med Leonard Bloomfield och Charles Fries i spetsen kom att lägga grundvalen till ännu en form av direktmetod, nämligen den s k audio-lingvala metoden. En variant av denna metod, som i USA kommit att användas vid snabbutbildning av tolkar under andra världskriget, byggde på aktuella forskningsrön inte bara från lingvistiken utan också från psykologin. Inom lingvistiken var man vid den här tiden i USA i första hand intresserad av att beskriva språkets form, dess minsta beståndsdelar (fonem, morfem) och deras formella struktur. Inom psykologin var behaviorismen den ledande riktningen. Där såg man all inläring – alltså även språkinläring – som en form av betingning. Att lära sig språk var en fråga om att skapa vanor: sådana språkliga vanor skapas som svar på verbala stimuli. Man möter i litteraturen kring den audio-lingvala metoden ofta uttryck som *habit-formation*, *stimulus* och *response*. När kommissionen talar om imitativa språkövningar ligger det nära till hands att se en överensstämmelse med ett vanligt inslag i den audio-lingvala metoden, nämligen imitation och utantillinläring.

Det fanns alltså flera källor för skolkommissionen att ösa ur när man ville lansera en ny s k direktmetod som innebar en markant avvikelse

från den i realskola och gymnasium allmänt förhärskande grammatik- och översättningsmetoden. Till skolkommisionens förtjänst hör att den i sina uttalanden kring språkundervisningen visar en större tilltro till det värde som ligger i att eleverna själva får pröva sig fram genom fritt språkligt skapande än vad exempelvis de brittiska direktmetodikerna och de amerikanska audio-lingvalisterna gjorde.

1950-talets försöksverksamhet

1950-talet blev det årtionde då 1940-talets skolreformatoriska idéer skulle prövas. Det skedde inom ramen för en omfattande försöksverksamhet med en nioårig skolenhetskola.

Det är värt att lägga märke till att de främmande språken i årskurserna 7–9 inom försöksverksamheten hade ett större timutrymme än de senare fick i läroplanerna för grundskolan. Engelskan hade sammanlagt 10,5 veckotimmar (i Lgr 80 har vi som bekant 9), tyskan hade 15 veckotimmar (mot 11 i Lgr 80). Dessutom kunde man förutom tyska och engelska också läsa franska med 3 veckotimmar i årskurs 9. Det som i dag kallas B-språken hade på försöksverksamhetens högstadium alltså ett utrymme på 18 veckotimmar att jämföra med ett utrymme på 11 veckotimmar i Lgr 80.

Var och en har naturligtvis rätt att här fråga sig om betydelsen av kunskaper i franska och tyska relativt sett har minskat i det svenska 80-talssamhället jämfört med förhållandena på 1950-talet. Engelskans utrymme som ju spänner över fler årskurser än högstadiets har konstant legat kring 21 veckotimmar alltsedan 1950-talets försöksverksamhet.

Grundskolans första läroplan från 1962 hade en föregångare i den kursplan ("U 55") som år 1955 fastställdes att gälla för försöksverksamheten. För engelskans och tyskans del är här att märka att vi på högstadiet hade en uppdelning på två alternativkurser, föregångare till vad som senare kom att kallas allmän och särskild kurs. Engelskstudierna påbörjades i årskurs 5 och engelska var tillvalsämne från årskurs 8.

Några inslag i kursplanen i engelska i U 55 är värda att uppmärksamma. Ordningföljden mellan färdigheterna är *läsa, höra, tala* och *skriva*, alltså den ordning som skolkommisionen rekommenderat. När det gäller talövningarna nämns att sådana bör bedrivas "även eleverna emellan". Parövningen som fick sitt egentliga genomslag ute i skolorna först på 1970-talet var alltså inte främmande för 1950-talets kursplanskrivare. En intressant kommentar i kursplanen från 1955 är att man i den del som kallas "Anvisningar" betonar att

"Huvudmomenten anger vad *grundkursen* bör omfatta, dvs det som samtliga elever på ifrågavarande stadium bör arbeta med.

En del av grundkursen – en kärna av färdigheter och kunskaper – bör om möjligt alla elever lära sig att säkert behärska.” (s 46)

Det resonemang som under de senaste årtiondena av och till förts kring basfärdigheter och baskunskaper och som under det sena 1980-talet fått förnyad aktualitet togs alltså upp redan under 1950-talets försöksverksamhet. En intressant passus är också den beträffande samverkan med andra ämnen. Man talar där om att textläsning ”kan ske i samband med orienteringsämnena (exempelvis geografi)” (s 46).

Grammatikstudiet ”koncentreras på väsentligheter” (s 47). Man framhåller att ”grammatikens regler skall läras in” men betonar samtidigt att ”säker behärskning av de till dessa (alltså reglerna) hörande exemplen är att betrakta som än viktigare för studiet”.

Lärarna rekommenderas att i största möjliga utsträckning bedriva undervisningen på engelska, ”varigenom varje lektion blir en serie naturliga hör- och talövningar” (s 47). Även om kursplanen alltså understryker vikten av att det främmande språket talas så mycket som möjligt under lektionerna, tar man inte helt avstånd från översättning som metod. Ordagrann översättning kan i samband med textläsning ske av vissa partier ”i mån av behov” (s 46). Vidare kan översättning förekomma vid arbete med grammatiska exempel.

Kursplanen av år 1955 rekommenderade alltså inte en dogmatisk enspråkighetsmodell utan man gick lite försiktigare fram och lämnade visst utrymme såväl för översättning till och från modersmålet som för grammatikregler på svenska. Sina grunddrag har metoden hämtat från direktmetoden men den tillåter också inslag som hör hemma i grammatik- och översättningsmetoden. Man brukar kalla den här modellen en *modifierad direktmetod*.

Kursplanen från 1955, som den beskrivits ovan, med utdrag från mål, huvudmoment och anvisningar för ämnet engelska, gäller också i allt väsentligt för tyska. För franska som lästes som tillvalsämne bara i årskurs 9 såg kursplanen självfallet annorlunda ut och inriktades på att eleverna skulle grundlägga ett gott uttal och få övning i att läsa och förstå lätt fransk text.

Lyckades man då i försöksverksamheten under 1950-talet att förverkliga kursplanernas intentioner och vinna genomslag för den modifierade direktmetod som där rekommenderades?

Svaret blir nej, om man utgår från den sammanfattande redogörelse för försöksverksamheten som skolöverstyrelsen publicerade 1959. Där konstaterades att lärarna inte undervisade efter den rekommenderade direktmetoden. Man gjorde bedömningen att det var brister i kunskaper om hur man tillämpade metoden som var orsaken till att lärarna inte använde den. Skolöverstyrelsen framhöll att det krävdes vad som i dag skulle kallas fortbildning för att metoden skulle få fullt genomslag – lärarna måste, säger man, ”bibringas ökad och speciell färdighet för sådan undervisning” (s 177).

Den lärdom som man här kan dra är att om man vill genomföra en mer markerad förändring av språkundervisningens metodik, så räcker det inte med nya formuleringar i en kursplan. Att få oss språklärare att överge tidigare tillämpad praxis kräver betydligt starkare påverkansinstrument än nya skrivningar i mål och huvudmoment. En erfarenhet från andra länder, t ex Danmark, är att förändringar i arbetssätt och kanske framför allt attityder når man bäst fram till genom att aktivt engagera lärarna i ett lokalt utvecklingsarbete, som i sig kan skapa behov av ökade kunskaper. Detta behov kan bli leda till att man orienterar sig i aktuell litteratur och också efterfrågar annan form av fortbildning.

Det kommentarmaterial i främmande språk av vilket föreliggande kapitel utgör en inledande del kan ses som ett led i en sådan fortbildningsverksamhet.

Lgr 62

Erfarenheterna från försöksverksamheten togs via skolöverstyrelsens försöksavdelning till vara inom den parlamentariskt sammansatta utredning, 1957 års skolberedning, som år 1961 lade fram sitt förslag till en nioårig obligatorisk skola. År 1962 fattade riksdagen sitt beslut om den nioåriga grundskolan i enlighet med de riktlinjer 1957 års skolberedning dragit upp. Samma år, 1962, gav så skolöverstyrelsen ut sin första *Läroplan för grundskolan*, Lgr 62.

På vilket sätt skilde sig då timplaner och kursplaner för de främmande språken i Lgr 62 från dem som gällt inom försöksverksamheten?

För engelskans del innebar Lgr 62 att eleverna påbörjade studierna redan i årskurs 4, alltså ett år tidigare än vad som varit fallet i gällande kursplan för försöksverksamheten. Som skäl för denna nedflyttning angavs bl a förändringen i undervisningsmetodiken i främmande språk. 1957 års skolberedning anför att det viktigaste kännetecknet för denna förändring

”får sägas vara en övergång på lägre stadier till undervisningsmetoder som i högre grad än förr tar elevernas imitativa förmåga i anspråk. Detta talar i sin tur för att undervisningen bör sättas in före den tidpunkt då lusten att imitera och den imitativa förmågan avtar.” (s 298)

Rent allmänt tycks utredningen ha en mer optimistisk syn på förändringen av språkundervisningen än vad försöksrapporterna visade. Man talar om (s 298)

”den nu allmänt godtagna metodiken . . . som syftar till att eleverna i första hand skall lära sig att förstå det främmande språket

i tal och skrift. Vissa elever skall därjämte lära sig att göra sig förstådda på språket i tal och skrift. Denna förskjutning i målsättningen har haft till följd att undervisningsmetodikerna på senare år undergått en stark förändring.”

Det intressanta med skolberedningens resonemang är att den anger en ny ordningsföljd för de fyra färdigheterna. Vi ser av citatet att man anger ordningen till *höra, läsa, tala* och *skriva* – dvs färdigheten att lyssna och förstå placeras nu *före* läsa och förstå. När skolberedningen talar om ”den allmänt godtagna metodiken” menar man troligen mer just den i den internationella debatten allmänt erkända audio-lingvala metoden än den metodik som praktiserades av de svenska språklärarna. Under alla omständigheter ger skolberedningens uttalanden en något idealiserad bild jämfört med det intryck man får av redovisningen av den svenska försöksverksamheten.

Beslutet att tidigarelägga starten av engelskan till årskurs 4 innebar inte att timtalet för detta ämne totalt sett över den nioåriga skolan nämnvärt förändrades. I försöksverksamheten disponerade engelskan 20,5 veckotimmar från årskurs 5 till årskurs 9, medan man i grundskolan fick 21 veckotimmar från årskurs 4 till årskurs 9. Samtidigt förlorade man i Lgr 62 en av de s k förstärkningstimmarna, timmar som använts för arbete i halvklass. Engelskan i grundskolan var liksom i försöksverksamheten ett obligatoriskt ämne endast t o m årskurs 7, men förutsattes väljas av 80–85 % eleverna också i årskurserna 8 och 9.

Beräffande B-språken skedde den viktiga förändringen i grundskolan jämfört med försöksverksamheten att det inte längre var möjligt att läsa två B-språk, utan eleverna fick välja mellan att läsa antingen tyska eller franska med lika stort timtal, sammanlagt högst 13 veckotimmar. I ett historiskt perspektiv är det intressant att konstatera att franskan nu för första gången under 1900-talet jämställs med tyskan och att skolberedningen framför ett antal skäl för att franskan ska beredas ett rejält utrymme redan i grundskolan. Bl a talar man om att ”kontakten med ett romanskt kulturområde ovedersägligen är av värde som komplement till den nuvarande starka anglo-amerikanska inriktningen hos vår ungdom” (s 301).

Skolberedningen införde i sitt betänkande beteckningarna *allmän* och *särskild kurs* att gälla för engelska och matematik. Det intressanta är här att för engelskans del betecknade allmän kurs en studiegång från årskurs 4 på mellanstadiet t o m högstadiet. I Lgr 62 började alltså alla elever att läsa engelska allmän kurs i årskurs 4 och kunde sedan i årskurs 7 välja att fortsätta med denna allmänna kurs eller välja en mot teoretiska studier mer orienterad särskild kurs. Begreppet ”allmän” hade därmed sin verkliga innebörd av ”vanlig”, eftersom alla elever under minst tre år följde den allmänna kursen.

För B-språken franska och tyska fanns andra alternativ – här kunde

eleverna välja mellan tre- och tvååriga lärogångar och i stället för allmän kurs fanns här en "mindre kurs".

När det gäller kursplanerna i främmande språk i Lgr 62 är det intressant att konstatera att "målet" för alla tre språken är gemensamt medan huvudmomenten är uppdelade på de olika språken och på de olika kurserna eller lärogångarna inom respektive språk. Det faktum att målet är gemensamt för ämnen som disponerar så olika timtal i grundskolan som engelska med 21 veckotimmar och franska/tyska med 13 veckotimmar visar att målet inte kan ange ett visst bestämt *mått* av kunskaper och färdigheter som alla ska tillägna sig. Målet i Lgr 62 är, liksom för övrigt också i senare läroplaner, snarare ett angivande av vilket *slag* av kunskaper och färdigheter undervisningen ska ge eleverna än en precisering av *graden* av behärskning av dessa kunskaper och färdigheter.

I det gemensamma målet för de tre språken talar man om att

"undervisningen i engelska, tyska och franska har till uppgift att i respektive språk göra eleverna förtrogna med ett begränsat, centralt förråd av ord, uttryck och grammatiska mönster samt att grundlägga ett gott uttal så att de kan uppfatta och förstå tydligt tal, läsa och förstå lätt text, uttrycka sig i tal i enkla, vardagliga situationer och i någon mån uttrycka sig i skrift". (Lgr 62, s 190)

Det vi ibland brukar kalla "elements", dvs ord, grammatik och uttal, nämns alltså först, ja, som en förutsättning för att eleverna ska klara av färdigheterna att höra, läsa, tala och skriva språket. I och för sig behöver man kanske inte ett gott uttal för att kunna läsa språket, men den lilla inkonsekvensen kan vi här låta passera.

I huvudmomenten görs sedan en konkretisering och exemplifiering av vad som kan rymmas under hörövningar, talövningar, läsning och skrivövningar liksom under grammatik, ord och fraser samt realia på olika stadier eller i olika årskurser i respektive språk. Efter huvudmomenten följer cirka 10 sidor med gemensamma *anvisningar* för de tre språken, ett avsnitt som avslutas med ett detaljerat "förslag till grammatikmoment i engelska, tyska och franska".

Sammantaget är mål, kursplaner och anvisningar och kommentarer i Lgr 62 mer omfattande än i någon av de två senare läroplanerna. Det är främst i kommentardelen som man kan få svaret på vilken syn man vid den här tiden hade på undervisningen i främmande språk. Redan i inledningen lyfter man fram hör- och talövningarnas roll:

"Språkundervisningen i grundskolan måste utgå från det faktum, att språket i första hand är ett medel för muntlig kontakt mellan olika individer." (s 194)

Den första introduktionen av det främmande språket sker genom en i huvudsak muntlig undervisning, därefter följer studier av intresseväckande texter.

När det gäller talövningar skiljer man mellan två typer: bundna och friare. Det är lärobokstexten som man utgår från i de bundna talövningarna. Denna bundna övning bör enligt läroplanen gå till så att lärarna formulerar sina frågor på ett sådant sätt "att hela texten, meningsdel efter meningsdel, avlockas eleverna som svar". En viktig princip vid den bundna talövningen var att man i möjligaste mån skulle förebygga att eleverna gjorde fel. Läraren rekommenderades därför att formulera sina frågor så, att eleverna hade det mesta av svaret redan i lärarens fråga. Vi kan här jämföra med de tidigare nämnda frågeserierna av Palmer. I stället för att exempelvis ställa frågan: *What does Peter do in the morning?* borde man alltså försöka servera mer av det rätta svaret genom att formulera frågan så här: *Tell me if Peter drinks a cup of tea in the morning.* Det förväntade svaret var: *Yes, he (Peter) drinks a cup of tea in the morning.* Principen att till varje pris söka förhindra att eleverna gör fel hör samman med de inlärningspsykologiska teorier som låg bakom den metod som här tidigare beskrivits som den *audio-lingvala*. Eftersom denna metod gick ut på skapa goda språkliga vanor, såg man de språkliga felen som ett hot mot inläringen.

Hur var det då med de *friare* talövningarna? Hur kunde man förhindra att eleverna gjorde fel under sådana övningar? Här visade Lgr 62 faktiskt betydligt större tolerans och menade att det var viktigt

"dels att elevens framställning inte rättas på sådant sätt, att innehållet bryts sönder, dels att eleven får röna berättigad uppskattning för den information han förmår överbringa med sitt tal, även om framförandet i formellt hänseende inte är oklanderligt". (s 197)

Vi finner alltså redan här, trots att Lgr 62:s språksyn i mångt och mycket präglas av den *audio-lingvala* metoden, att man gör en reell skillnad mellan övningar inriktade på språklig korrekthet, sådana övningar som här tidigare kallats *accuracy activities*, och sådana som går ut på att överföra information, alltså *fluency activities*.

Ett av syftena med den bundna talövningen var att den skulle tillämpas för "inprägling av grammatiska former och strukturer" (s 196). Grammatikstudiet skulle nämligen ta sin utgångspunkt i texten och talet

"och de grammatiska kunskaperna bibringas eleverna inte genom en onödig analys utan genom systematiska övningar av olika slag, inte minst i samtalsform". (s 196)

Här påminns vi alltså på nytt om ett av den *audio-lingvala* metodens kännetecken – den fast uppbyggda sk strukturdrillen eller, som den ofta kallades, *pattern practice*. När man övade grammatik skulle man

utgå från s k typmönster eller mönsterexempel på det främmande språket, som sedan byggdes på med nya exempel efter samma mönster.

I vissa fall, säger Lgr 62, kan det för att inövningen ska bli mer effektiv, anses nödvändigt att ge en grammatisk regel eller förklaring. Men denna förklaring ska eleverna helst själva komma fram till genom iakttagelser av de exempel de övat. Förfaringssättet att gå från exempel till regel, alltså en s k *induktiv* metod, avviker från det som rekommenderades i den traditionella grammatik- och översättningsmetoden. Där *utgick* man i stället från den grammatiska regeln. När man lärt in regelformuleringen fick man visa att man kunde tillämpa regeln i ett antal översättningsmeningar, en s k *deduktiv* metod.

När det gäller översättning som metod vid inövandet av grammatik är inte Lgr 62 helt avvisande men formulerar sig så här:

”Inövning på språket av de grammatiska strukturerna utesluter inte viss muntlig översättning från svenska till det främmande språket. Detta gäller framför allt de högre årskurserna.” (s 198)

Rent generellt kan man se att Lgr 62 ser lite olika på översättning när det gäller engelska jämfört med tyska och franska. För alla språken gäller visserligen att skriftlig översättning från svenska till det främmande språket inte bör övas förrän eleverna kan så mycket av språket

”att ett överflyttande av svenska till ett främmande språk inte blir liktydigt med en översättning ord för ord”. (s 199)

Skriftlig översättning till engelska bör under alla förhållanden inte förekomma tidigare än i årskurs 7, särskild kurs, framhålls det (s 199) men

”vad tyskan och franskan beträffar kan det anses motiverat att med hänsyn till dessa språks mer invecklade formsystem komplettera de enspråkiga övningarna med viss grammatikövning i form av översättning av enkla typexempel, dock tidigast den andra terminen”.

Sammanfattningsvis kan sägas att den språksyn som ligger bakom formuleringarna i Lgr 62 tyder på ett närmande till den audio-lingvala metoden. Detta hindrar inte, som här visats, att man tillåter – även om det sker med klara reservationer – vissa inslag som mer förknippas med grammatik- och översättningsmetoden.

Lgr 69

Redan då grundskolan började genomföras var man inom skolöverstyrelsen inställd på att man ganska snart kunde behöva revidera läropla-

nen. Det skulle heller inte dröja mer än cirka fem år, innan SÖ fattade beslut om en läroplansöversyn. Det fanns då flera skäl till en omarbeting. Ett sådant var att tillvalssystemet inte hade fungerat som man tänkt sig, ett annat var att läroplanens anvisningar beträffande arbetsättet i skolan borde göras mer konkreta, eftersom förändringarna på detta område låtit vänta på sig ute i skolorna. För översynen av kursplaner i de enskilda ämnena och ämnesområdena tillsatte skolöverstyrelsen s k pedagogiska arbetsgrupper. En sådan grupp ägnade sig åt de främmande språken.

Ända sedan grundskolan infördes har det för de moderna språkens del varit två frågor av närmast organisatorisk art som tilldragit sig stort intresse. Den ena gäller vid vilken ålder eleverna tidigast kan börja lära sig ett främmande språk, den andra hur länge man vid undervisning i främmande språk kan hålla eleverna samlade i en och samma undervisningsgrupp. Båda frågorna var aktuella vid översynen av Lgr 62, en översyn som så småningom ledde till införandet av Lgr 69.

Under 1960-talet började man i många länder intressera sig för att sätta in språkundervisning vid tidig ålder – grunden för detta var bl a iakttagelsen att barn som placeras i en ny språklig miljö tycks ha större förmåga att snabbt ta till sig det nya språket än vad fallet är högre upp i åldrarna. Vissa neurofysiologiska rön kring den unga hjärnans "plasticitet" syntes också ge stöd åt en tidigt insatt språkundervisning.

I Sverige var man också positiv till att barnen tidigt fick lära sig engelska och redan inför införandet av Lgr 62 uttalade sig flera remissinstanser för att man borde börja tidigare än i årskurs 4. I Lgr 69 gick man därför ett steg vidare och förde ner engelskan i årskurs 3. Ett problem med detta tidigareläggande var att man "passerade en stadiegräns", vilket medförde att en ny kategori lärare fick ansvaret för den allra första engelskundervisningen. Eftersom de flesta lågstadielärarna vid den här tiden saknade kompetens att undervisa i engelska, måste de genomgå en fortbildning för att kunna undervisa i engelska i årskurs 3.

Nedflyttningen av engelskan till årskurs 3 innebar inte någon ökning av det totala timtalet i grundskolan. För att engelskan skulle få två veckotimmar i årskurs 3, tog man en engelsktimme från mellanstadiet och en timme från högstadiet. Det totala timtalet för grundskolan blev alltså liksom tidigare 21 veckotimmar.

När det gäller allmän och särskild kurs gjorde man under 1960-talet ansträngningar för att hitta nya och mer individualiserande arbetsformer som skulle göra det möjligt att arbeta genom hela grundskolan utan att dela upp eleverna i alternativa kurser. Det visade sig dock att man saknade metoder och material för att driva en språkundervisning i alltför heterogena grupper.

I Lgr 69 började alltså alla elever att läsa engelska tillsammans i årskurs 3 på lågstadiet och fortsatte sammanhållet genom mellanstadiets årskurser 4–6. I årskurs 6 valde man sedan allmän eller särskild

kurs inför högstadiet, där engelskan nu blev ett obligatoriskt ämne genom alla tre årskurserna. Eftersom majoriteten av eleverna (cirka 60–70%) valde den särskilda kursen, som gav tillträde till samtliga linjer på gymnasieskolan, blev den allmänna kursen inte längre den "vanliga" kursen.

För B-språkens del gällde att begreppen mindre och större kurs försvann och att man här liksom för engelskan kallade alternativkurserna för allmän och särskild kurs. Möjligheten att läsa dessa kurser i en treårig eller tvåårig studiegång kvarstod. B-språken fick i Lgr 69 sitt timtal sänkt med två veckotimmar – i Lgr 62 hade det varit möjligt att läsa B-språk i 13 veckotimmar under högstadiet, nu blev det högsta timtalet 11.

I kursplanerna för engelska, tyska och franska var målformuleringarna fortfarande identiska, även om engelskans kursplan med sina mål och huvudmoment återfanns bland de obligatoriska ämnena, medan motsvarande avsnitt för franska/tyska nu placerats bland tillvalsämnena.

Jämfört med Lgr 62 innehåller Lgr 69 en ny ordningsföljd mellan de fyra färdigheterna. Den blir nu *höra, tala, läsa* och *skriva*, en ordningsföljd som – signifikativt nog för denna läroplan – helt överensstämmer med den som gäller för den audio-lingvala metoden. Anvisningar och kommentarer för de tre språken återfinns alla samlade under ämnet engelska. Jämfört med Lgr 62 är kommentardelen mindre omfattande – något som kan förvåna eftersom ett av skälen till översynen av Lgr 62 var behovet av större konkretion, vilket rimligen borde ha lett till bl a en rikare exemplifiering. En principiell förändring jämfört med Lgr 62 görs också i anvisningarna och kommentarerna genom att man i Lgr 69 inte ger någon som helst specifikation av vilka grammatikmoment som ska behandlas i olika årskurser och på olika stadier.

Det bör i detta sammanhang påpekas att det fanns en viktig skillnad när det gäller sättet att publicera Lgr 62 och Lgr 69. Den första läroplanen hade utformats som en "heltäckande" bok, medan den andra, alltså Lgr 69, delades upp i vad man kallade *Läroplanens allmänna del* och *Läroplanens supplementdel*. I den allmänna delen ingår mål och riktlinjer samt bl a kursplaner i de enskilda ämnena med anvisningar och kommentarer. I supplementdelen, som var uppdelad på häften, återfinns man mer konkreta anvisningar till bl a de enskilda ämnena. Redan år 1969 kom ett supplement i engelska och året därpå ett gemensamt supplement för franska/tyska. Supplementen kompletterar alltså den allmänna delen och förklarar varför avsnitten om språken i den allmänna delen förkortats jämfört med Lgr 62.

När här i fortsättningen talas om språksynen i Lgr 69, kommer exempel att hämtas från såväl den allmänna delen som supplementdelen. I själva målskrivningen har inga ändringar gjorts utöver den nämnda förändringen att *höra* och *tala* nu placerats framför *läsa* och *skriva*. I huvudmomenten i engelska ser man att Lgr 69 driver kravet på *enspråk-*

kighet längre än vad Lgr 62 gjorde. När det gäller skrivövningar finns inte längre formuleringen "viss övning i skriftlig översättning" med, utan nu anges i stället "enspråkiga skrivövningar av varierande typ". Ordet *översättning* förekommer inte heller i anvisningar och kommentarer – något som visar på en mer "renlärig" tillämpning av direktmetoden, eller här snarare den audio-lingvala metoden.

Hur förhåller sig då Lgr 69 till grammatikstudiet? I allt väsentligt följer man det induktiva förfaringssätt som rekommenderades i Lgr 62 och man är enig med Lgr 62 om att

"kommentarer, slutsatser och regler i vissa fall kan klargöra och ytterligare befästa det som övas". (s 144)

Svenskan kan komma in genom att

"eventuella grammatiska resonemang bör föras på svenska, om tydligheten kräver detta". (s 144)

Borta är emellertid passusen från Lgr 62 om att inövning på språket av grammatiska strukturer

"inte utesluter viss muntlig översättning från svenska till det främmande språket".

I supplementet i engelska får man exempel på hur grammatiken kan övas in genom olika övningstyper hämtade ur den audio-lingvala metodens repertoar av substitutionsövningar och transformationsövningar. Här ett exempel på en typ av transformationsinövning som senare blev vanlig i det tidiga 1970-talets läroböcker (exemplet kommer från supplementet):

Bob *didn't sing* yesterday. > Bob *sang* yesterday.

Det som var den audio-lingvala metodens styrka kunde samtidigt bli dess svaghet. Entusiasterna för denna metod tävlade om att hitta mer eller mindre finurliga övningsmodeller vilka samtidigt som de uppfyllde kraven på enspråkighet också skulle uppfylla kraven på att vara entydiga: En viss stimulus skulle framkalla en viss given respons. I sin iver att göra sådana entydiga, formella övningar glömde man ofta bort innehållet på ett sätt som vi i dag med vår moderna språksyn står helt främmande inför. Se t ex på utsagan om Bob i exemplet ovan. Hur var det egentligen: Sjöng han eller sjöng han inte i går? Det fanns elever som reagerade mot ett sådant motsägelsefullt innehåll i språkövningarna.

Enspråkighetsprincipen sträckte sig också till textläsning och textbehandling. De ord som var nya i en text förklarades med bilder, gester, synonymer, definitioner och exempel. Man gick under en period så långt i sin iver för enspråkighet att statens läroboksnämnd som var ett granskningsorgan med betydligt större maktbefogenheter än i dag inte godkände läromedel för användning om de hade tvåspråkiga ordlistor.

I Lgr 69 betonar man starkare än i Lgr 62 den roll som den extensiva läsningen spelar för att utveckla elevernas läsfärdighet. Här talar man också om vikten av att *individualisera* den extensiva läsningen så att eleverna läser skilda texter, texter som svarar mot läsarens "språkliga förutsättningar, intressen och mognadsnivå" (Lgr 69, s 145).

1960-talet var det årtionde under vilket audio-lingvalismen som undervisningsmetod vann många anhängare i Sverige. Några av de ivrigaste förespråkarna för denna enspråkiga metod återfanns bland skolöverstyrelsens konsulenter, lärarhögskolornas metodiklektorer och länskolnämndernas fortbildningskonsulenter. Man kan se Lgr 69 som ett dokument som återspeglar det hittills mest markerade, för att inte säga dogmatiska, ståndpunktstagandet i metodiska frågor.

Som tidigare nämnts har den audio-lingvala metoden sina rötter i den amerikanska strukturalismen inom lingvistik och den amerikanska behaviorismen inom psykologin. Mot slutet av 1950-talet började det i USA växa fram en kritik mot audio-lingvalismens grundsyn på hur språkinlärning går till. Kritiken kom framför allt från den amerikanske lingvisten Noam Chomsky. Denne menade att människan har en i sitt nervsystem inbyggd förmåga att tillägna sig och strukturera språk. Detta innebär att språktillägnande är en starkt aktiv och kreativ process där individen hela tiden bearbetar det inströmmande språkmaterialet och uppställer undermedvetna hypoteser om dess struktur.

Som vi har sett i flera exempel byggde den audio-lingvala metoden på vad vi skulle kunna kalla fasta förbindelser mellan *input* och *output*, mellan stimulus och respons. En viss stimulus skulle, som vi tidigare visat, utlösa en viss respons. Men Chomsky menar att mekanismen inte är så enkel. Eftersom vi bevisligen både kan förstå och producera meningar som vi aldrig hört, händer det tydligen någonting i vår bearbetning av språket som inte låter sig fångas in i en enkel stimulus – respons-modell. Vi bygger efter hand upp en individuell grammatisk repertoar som alltmer närmar sig den grammatik som gäller för det språk vi håller på att lära oss. På vägen mot denna fullständiga behärskning är det naturligt att vi gör fel – vi arbetar ibland efter felaktiga hypoteser.

Det kan här nämnas att de fel den som lär sig ett språk gör blev föremål för speciella studier under 1970-talet, s k felanalys (*error analysis*), och studierna vidgades efterhand till att bli ett eget forskningsområde inom lingvistik. Man studerade det som kallas *interlanguage* eller *interimspråk*, det språk man har på vägen mot den fullständiga behärsningen av målspråket. När ett svenskt barn säger "gädde" i stället för gick, är detta ett exempel på barnets interimspråk. Att göra fel när man lär sig ett språk kan man därför se som ett naturligt led i språktillägnandet – och man bör redan av detta skäl inte bygga en språkmetod på principen att den till varje pris skall förhindra att en som lär sig språket gör fel – något som den audio-lingvala metoden ju gjorde.

Eftersom Chomskys teori alltså gick ut på att det språkliga beteendet styrs av grammatiska eller syntaktiska regler, så var det många lärare som tog denna teori till intäkt för att lyfta fram den grammatiska regeln i rampljuset igen – låt eleverna först lära sig regeln, så kan de ju sedan rätta sitt språkliga beteende efter denna regel. Man ville alltså på nytt införa en *deduktiv* metod vid grammatikinläring, dvs först ge regeln och sedan öva.

Andra menade att det inte var nödvändigt eller önskvärt att ge regeln först – regeln kunde komma som ett resultat av individens eget tänkande – alltså genom en *induktiv* metod. Det väsentliga var att individen kom fram till någon form av *insikt* om hur regeln fungerade.

Den kända språkpedagogen Wilga Rivers ställer sig skeptisk till dem som åberopar Chomsky för att försvara ett införande av en deduktiv metod på bekostnad av en induktiv:

”It is extremely doubtful that Chomsky was preaching the superiority of deductive over inductive processes. Transformational-generative grammarians arrive at their linguistic rules by a process of induction, as does Chomsky’s hypothesis-testing first-language learner.” (1981, s 78)

Det var först under den senare hälften av 1960-talet som Chomskys idéer blev mer kända i Sverige. Den språkdebatt som i Sverige kom att föras under åren 1969–70 hade direkt eller indirekt Chomsky som upphovsman. Den metod som man i debatten ställde mot direktmetoden, då främst i dess audio-lingvala tappning, var en metod som av Alvar Ellegård, professor i engelska, kallades just *insiktsmetoden*.

Vi ser alltså att samma år som våra mest renodlat audio-lingvala kursplaner publicerades, alltså 1969, får vi här i Sverige en språkdebatt där man på bl a teoretiska grunder starkt ifrågasätter den audio-lingvala metodens bärkraft. Att det i ett sådant debattklimat var svårt att få ett starkare genomslag för en direktmetod i audio-lingval tappning säger sig självt. Samtidigt bör vi hålla i minnet att en direktmetod, låt vara i något modifierad form, rekommenderats från utredare och från skolöverstyrelsen alltsedan slutet av 1940-talet. Borde då inte denna direkta metod under de årtionden som gått sedan den först lanserades ha vuxit sig så stark ute i klassrummen att den inte utan vidare lät sig rubbas av de nya vindar som börjde blåsa?

Den viktiga frågan är här om den metod som rekommenderats från 1955 års ”försöksläroplan” och framåt verkligen någonsin på allvar och någorlunda konsekvent tillämpades av majoriteten av de då verksamma språklärarna. Vi har svårt att med säkerhet uttala oss om detta, men ska vi utgå från vissa inlägg i språkdebatten, så var språklärarkåren *eklektiker* i den meningen att man behöll det som man ansåg värdefullt i en metod och anammade det som föreföll intressant i en annan – ett som det förefaller både förnuftigt och insiktsfullt förhållningssätt. Låt oss här citera Hans Andersson, lektor vid lärarhögskolan i Malmö,

tillika en av rösterna i språkdebatten 1969:

”När det gäller diskussionen om olika metoder, så påminner det här om de politiska partierna. Majoriteten strävar mot mitten, sen finns det några få på var extrem sida. Skillnaden mellan direktmetod och insiktsmetod är nämligen inte så stor. I varje fall inte som det nog går till i svenska klassrum i allmänhet. Man använder en modifierad direktmetod som väl påminner om det som Ellegård kallar insiktsmetod.” (Edwardsson, 1970, s 20)

I den stora undersökning kring engelskundervisningen i den svenska skolan (den s k IEA-undersökningen), som gjordes våren 1971 och där såväl grundskolor som gymnasieskolor ingick, frågade man i en enkät lärarna bl a vilken metod de använde vid undervisning i grammatik. Frågorna var formulerade så att man på svaren kunde identifiera om lärarna använde

- a) en grammatik-översättningsmetod (”först lär ut regler som sedan tillämpas i form av översättning”)
- b) en ”ren” direktmetod (”endast lär ut korrekta muntliga språkmönster”)
- c) en modifierad direktmetod (”lär ut korrekta muntliga språkmönster som följs av grammatiska regler”)

Svaren för grundskolans lärare fördelade sig enligt följande:

- a) 5,6 % b) 2,1 % c) 92,3 % (Källa: Malmberg, 1975, s 47)

Fördelningen av svaren visar hur rätt Hans Andersson hade i sitt antagande att de flesta språklärare, i varje fall i engelska, vid tiden för språkdebatten använde sig av en modifierad direktmetod – antalet ”renlärliga” direktmetodiker var som synes mycket litet.

Kursplanerna i Lgr 80

Mot 1970-talets mitt var det dags att på nytt påbörja arbetet med en översyn av grundskolans läroplan. Återigen gällde det att se över arbetsformer och arbetssätt så att de blev väl anpassade till elevernas skilda förutsättningar och behov. Bl a bedömde man inom ledningen för detta nya översynsarbete att undersökande och laborativa arbetsformer borde få större utrymme i skolan. Det var vidare aktuellt att diskutera och analysera begreppen *basfärdigheter* och *baskunskaper* i olika ämnen. För språkens liksom för matematikens del måste frågan om alternativkursernas ställning och konsekvenserna av deras eventuella slopande prövas från olika utgångspunkter.

Även denna gång arbetade speciella kursplanegrupper, t ex en inom moderna språk, med de speciella frågor som var knutna till skolämne-

na. Betecknande för översynsarbetet inför Lgr 80, som den nya läroplanen kom att kallas, var annars att man inom skolöverstyrelsen ville verka för att så många intressegrupper som möjligt skulle få tillfälle att påverka arbetet i ett tidigare skede än som varit fallet vid framtagningen av Lgr 62 och Lgr 69. Att en reell sådan påverkan också skedde har nämnts redan i inledningen till detta kapitel.

I de riktlinjer som skolöverstyrelsen gav ut 1975 för läroplansöversynen talas bl a om att aktuella forskningsresultat, såväl nationella som internationella, måste ingå i underlaget för kommande förändringsförslag (ASÖ 1975/76: 42, s 6).

Vilken forskning eller vilket utvecklingsarbete bedömde då kursplanegruppen i språk att man borde beakta inför utarbetandet av nya kursplaner i engelska, tyska och franska? Fanns det några nyare teorier kring språkundervisning och språkinläring som man särskilt borde uppmärksamma? Som tidigare nämnts hade mycket av Chomskys ande svävat över språkdebatten i Sverige 1969–70. Chomsky spelar även fortsättningsvis under 1970-talet en roll framför allt på så sätt att han inspirerade många lingvister att vidareutveckla hans teorier. Chomsky hade som ett grundbegrepp ordet *competence*, som betecknade den kunskap om syntaktiska och fonetiska regler som den ”ideale” talaren –lyssnaren har på sitt modersmål.

En amerikansk språksociolog, Dell Hymes, menade att Chomskys definition av språklig kompetens var för snäv, eftersom den egentligen innebar att en talare bara behövde kunna producera språkligt korrekta meningar utan att ta hänsyn till hur språket används i en viss sociokulturell miljö. Det räcker inte, menar Hymes, med att man kan uttrycka sig grammatiskt korrekt – man måste kunna uttrycka sig på ett sätt som är adekvat i en viss given social situation. Dell Hymes använde för denna mer övergripande färdighet begreppet *kommunikativ kompetens*, ett uttryck som under de senaste årtiondena ofta kommit att användas för det som man sett som målet för en modern språkundervisning. Förmågan att *kommunicera* på det främmande språket, dvs överföra och ta emot budskap, har betonats i de läroplaner som tagits fram i olika delar av världen på senare år.

Vid arbetet med kursplanerna i främmande språk i Lgr 80 var forsknings- och utvecklingsarbetet kring en kommunikativ språkundervisning ännu i sin linda, men det hindrar inte att mycket av det som sägs i kursplanerna i främmande språk vittnar om en språksyn som stämmer väl överens med den som i dag förs fram i den internationella diskussionen kring språkundervisning och språkmetodik.

En inspirationskälla för dem som arbetade med översynen inför Lgr 80 var de diskussioner som fördes av en grupp språkexperter som tillsatts av Europarådet redan 1971 med uppgift att lägga fram ett förslag till en enhetlig baskurs i främmande språk, en kurs som skulle ha någon form av allmängiltighet i medlemsländerna. Den modell som gruppen använde för att beskriva innehållet i denna baskurs hade två

huvudkomponenter: *functions* och *notions* ("funktioner" och "begrepp"). I kategorin funktioner ingår de "handlingar" man utför med hjälp av språket: frågor, befaller, övertalar, ber om ursäkt etc. Det innehåll som funktionen refererar till, t ex det man ber om ursäkt för, låt oss säga en sen ankomst, faller då under kategorin "begrepp".

Utifrån en analys av vad man – det var till att börja med främst vuxenstuderande man tänkte på – behöver för att klara sig i en ny, språklig miljö upprättade man sedan listor över nödvändiga *functions* och *notions*. Det nya var alltså att man utgick från vad den som lär sig ett språk behöver kunna *göra* med språket, bl a i olika sociala situationer. Utgångspunkten är alltså vilka *handlingar* man ska kunna utföra och det *innehåll* dessa handlingar refererar till. Först sedan man definierat handlingar och innehåll börjar man fråga sig vilket ordförråd och vilka grammatiska strukturer som man behöver kunna för att klara sig i de kartlagda språkliga situationerna.

Arbetet inom Europarådet ledde till beskrivningar av s k *tröskelnivåer* för flera olika språk, bl a engelska, franska och tyska. Återspeglningar av formuleringar i dessa tröskelnivåbeskrivningar kan man finna i kursplanerna i Lgr 80. Europarådet har under åttiotalet visat ett fortsatt intresse för språkundervisning och genomförde under åren 1982–87 ett större projekt kallat *Learning and teaching modern languages for communication*. (För en redovisning av Europarådets arbete kring språkundervisning, se Malmberg 1989.)

På vilket sätt avviker då kursplanerna i Lgr 80 från dem i Lgr 62 och Lgr 69? För det första saknas i Lgr 80 helt avsnittet *Anvisningar och kommentarer*. En kort, kommenterande ingress har i stället lagts in som inledning till varje huvudmoment. Dessa är nu *Höra-Tala, Läs, Skriva, Använda hjälpmedel* och *Samhälls- och kulturorientering*.

En annan avvikelse från de tidigare läroplanerna är att man före kursplanerna i varje ämne finner en motivering för att ämnet ingår i grundskolans undervisning. I denna plädering för språkens berättigande (Lgr 80, s 76) talas bl a om Sveriges stora behov av internationella kontakter och om att språkkunskaper inte bara i engelska utan också i ett andra främmande språk ökar möjligheterna till sådana kontakter. Går vi sedan in på detaljer i *Mål och Huvudmoment* finner vi att det som tidigare kallats "elements", alltså ord, grammatik och uttal, inte längre nämns i själva målavsnittet. I *målet*, där man i Lgr 80 placerat *eleven* i centrum, går man nu i stället direkt in på de fyra färdigheterna, här illustrerat av kursplanen i engelska:

"Genom studierna i engelska skall eleverna utveckla sådana färdigheter att de

- kan förstå talad engelska,
- i tal kan göra sig förstådda på engelska,
- kan läsa och förstå texter av olika slag,
- kan använda språket i skrift i enkla former." (Lgr 80, s 77)

Vi ser att den ordningsföljd mellan färdigheterna – alltså höra, tala, läsa, skriva – som gällt sedan Lgr 69 behålls, men att själva formuleringarna ändrats. ”Uppfatta och förstå vårdat tal” i Lgr 69 har bytts mot ”kan förstå talad engelska”, vilket bör tolkas så, att man ska ge eleverna tillfälle att lyssna till och försöka förstå även sådan engelska som är exempelvis dialektalt färgad.

När det gäller det som eleverna själva ska kunna säga på engelska, begränsar man sig inte längre till att de ska kunna ”uttrycka sig i tal i enkla vardagliga situationer” utan öppnar fältet också för annat tal – t ex att mer sammanhängande berätta något. Kriteriet för talfärdigheten är att eleverna ska kunna ”göra sig förstådda”.

De tidigare läroplanernas formulering kring läsfärdigheten var ”läsa och förstå lätt text”, medan man i Lgr 80 vidgar färdigheten till att ”läsa och förstå texter av olika slag”. Detta bör tolkas så att eleverna under sin studiegång ska läsa olika typer av text, alltså inte bara fiktionstexter utan också sakprosetexter av olika slag, t ex tidningstext, texter i annonser, broschyrer, arbetsinstruktioner, tidtabeller, för att bara nämna några exempel på ”olika typer av text”. Att läsa olika slag av text innebär också att eleverna måste lära sig att använda olika lästekniker, dvs att anpassa sitt sätt att läsa efter textens art (jämför Ulrika Tornbergs avsnitt kring läsning, s 200–217).

När det till sist gäller skrivfärdigheten talar man inte längre som i Lgr 62 och Lgr 69 vagt om att ”i någon mån uttrycka sig i skrift” utan ger i stället en mer verklighetsanknuten formulering: ”använda språket i skrift i enkla former”, något som för tankarna till skrivning av enkla meddelanden, vykort eller brev till brevvänner. Att man i målet börjar med att formulera vad eleverna ska kunna göra med språket och inte med att tala om ord, grammatik och uttal är helt i linje med den funktionella språksyn som utvecklats bl a inom det tidigare nämnda arbetet inom Europarådet.

I kursplanen för franska/tyska har man i målformuleringen för de fyra färdigheterna bara bytt ut engelska mot franska/tyska – i övrigt är kursplanemålen helt identiska. Ett nytillkommet och viktigt mål som återfinns i alla tre kursplanerna är det som för engelskans del uttrycks så här:

”Undervisningen bör vidare leda till att eleverna vill och vågar använda engelska.”

Om man betecknar färdighetsmålen här ovan som *kognitiva*, så kan man säga att ”vilja och våga” uttrycker en annan typ av mål, ett *affektivt* mål. Detta är också i linje med den syn vi i dag har på hur inlärning hänger nära samman med hur fri och ohämmad den som ska lära sig något nytt känner sig. Läraren måste alltså vinnlägga sig om att skapa en så vänlig och varm atmosfär i klassrummet att eleverna är beredda att ta till sig och bearbeta det språkliga stoffet.

Den amerikanske språkpedagogen Stephen D. Krashen, som låtit

mycket tala om sig under 1980-talet, har ställt upp fem hypoteser för hur språkinläring går till. En av dessa är vad han kallar *The Affective Filter Hypothesis*, en hypotes som går ut på att vi har ett slags filter som gör att vi inte tar till oss ett nytt språkmaterial om vi är spända och otrygga. Lyckas vi skapa en undervisningssituation där eleverna "sänker filtret", så kan vi få en betydligt bättre och effektivare bearbetningsprocess.

Ytterligare ett mål som är gemensamt för de tre språken, är det som gäller elevernas kunskaper om kultur och samhällsförhållanden i de länder vilkas språk de studerar. Lgr 80 talar här om att undervisningen bör leda till att eleverna får kännedom om och intresse för "vardagsliv, arbetsliv, samhällsförhållanden och kultur" inom de olika språkområdena. I kursplanen i engelska markeras att sådana kunskaper avser "främst engelsktalande länder". Detta innebär att om man i undervisningen tar upp stoff från t ex ett afrikanskt land, där engelskan inte är modersmål, så är det i linje med läroplanens intentioner att eleverna får de specifika samhällsförhållandena i detta land belysta.

Till denna syn på engelskan som världsspråk hör också det sista målet i kursplanen som saknar motsvarighet i kursplanen för franska/tyska, nämligen att eleverna ska

"bli medvetna om den betydelse engelska har för kontakter med människor i olika delar av världen".

I *Huvudmomenten* utvecklas sedan vilka aktiviteter eleverna ska ägna sig åt för att de ska nå de mål som ställts upp. Under huvudmomentet höra–tala ser vi återspeglings av den tidigare redovisade funktionella språksynen i exempelvis den här formuleringen:

"I första hand bör eleverna lära sig sådana ord som de behöver för att kunna uttrycka sig begripligt i olika talsituationer."

Också när det gäller grammatiken anläggs ett funktionellt perspektiv:

"Grammatikstudierna skall tjäna det praktiska syftet att eleverna skall kunna uttrycka sig begripligt och korrekt på engelska."

För franska/tyskan står här i stället "någorlunda korrekt".

Ett avsnitt som direkt inspirerats av formuleringarna i Europarådets beskrivningar av "tröskelnivåer" är det som sägs under talövningar på högstadiet i engelska (franska/tyskan har liknande formulering):

"Friare samtalsövningar som syftar till att öka elevernas förmåga att skaffa sig och ge upplysningar samt uttrycka önskemål, känslor och åsikter."

Att språkinläring inte bygger på ren imitation eller någon enkel stimulus–respons-mekanism har stått klart för språkpedagogiken alltsedan

man, framför allt genom Chomskys teoribildning, orienterat sig bort från den renodlat audio-lingvala metoden. Att språkinläring är en kreativ process och att språket utvecklas genom ett naturligt samspel med omgivningen är ett synsätt som utvecklas i Lgr 80. Detta samspel ansågs till och med så viktigt att skolöverstyrelsen föreslog ett särskilt tillvalsämne för högstadiet som skulle kallas "kommunikation", där eleverna skulle utveckla förmågan att tala och lyssna, skriva och läsa. Det resonemang som fördes kring ämnet kommunikation och där svenskan skulle inta en central plats, fick naturligt nog återverkan också på hur man såg på undervisningen i främmande språk, helst som det bland språkvetare nu också finns en tendens att se stora likheter mellan inläring av modersmålet och inläring av ett främmande språk.

Det aktiva, skapande arbetet med det främmande språket måste få en framträdande plats i en kommunikativt inriktad språkundervisning. Vi återfinner därför i kursplanerna i engelska, franska och tyska förslag på övningar som "dramatiseringar, rollspel och andra former av skapande verksamhet som stimulerar elevernas fantasi". Men det är också viktigt att dessa *fluency activities* inte bara blir "övningar" utan blir faktisk kommunikation, där eleverna förmedlar information som bygger på autentiskt material. Här återkommer bl a den tanke som föresvävade redan dem som skrev kursplanen för försöksverksamheten 1955, nämligen att t ex läsning av text "kan ske i samband med orienteringsämnena". I kursplanen i engelska i Lgr 80 står:

"Det informativa stoffet anknyts, där så är lämpligt, till elevernas studier i andra ämnen." (Lgr 80, s 79)

En verksamhet som låtit tala om sig under 1980-talet är de s k *immersionsförsöken* i Kanada, där engelskspråkiga elever i samtliga ämnen på skolschemat undervisats på franska av franskspråkiga lärare och därvid förvärvat betydande färdighet i franska – större än de skulle ha gjort om de bara fått undervisning i franska på särskilda "fransktimmar".

Även om vi i Sverige rimligen inte kan gå så långt, i varje fall inte inom grundskolans ram, bör vi ta tillvara de tillfällen vi kan för att *integrera* undervisningen i språk med andra ämnen, t ex vid tema- och projektstudier. Som ett led i detta användande av autentiskt material kan man se den passus under *Samhälls- och kulturorientering* som återkommer i alla tre språken, nämligen att eleverna bör få öva sig att på det främmande språket beskriva eller ge upplysningar om svenska förhållanden. Ytterligare ett par nya inslag i Lgr 80 jämfört med de tidigare läroplanerna är att läraren bör främja elevernas "kritiska" läsning genom att låta dem öva sig att

"vid läsning skilja mellan väsentligt och oväsentligt samt ta ställning till de åsikter och värderingar som framförs".

I en tid då vi översköljs av olika massmediebudskap är det viktigt att eleverna lär sig att inte okritiskt anamma allt det som förmedlas på främmande språk. Elevernas självverksamhet har alla läroplaner och utredningar sett som en viktig angelägenhet vid undervisning i språk lika väl som i andra ämnen. I Lgr 80 rekommenderas som ett led i denna självständiga verksamhet att eleverna får övning i att använda lexikon och dessutom i att använda grammatiken som uppslagsbok.

Sammantaget kan man alltså konstatera att Lgr 80 präglas av *en funktionell språksyn*, vilken leder till att man i undervisningen i engelska, franska och tyska tar upp sådant stoff och övar sådana färdigheter som har en klar anknytning till de situationer i vilka eleverna kan förväntas möta språket eller själva behöver använda det. Eleverna bör vänjas vid att se sambandet mellan nödvändig formell träning (*accuracy activities*) och praktisk språkanvändning (*fluency activities*) – ett samband som inte alltid stod lika klart i en undervisning upplagd enligt Lgr 69:s audio-lingvala modell. Anknytningen till det omgivande, alltmer internationaliserade samhället är påtaglig och därmed kan man säga att Lgr 80 fullföljer de intentioner 1946 års skolkommision hade i det program den lade fram för språkundervisningen i ”medborgarskolan”.

Organisatoriska förändringar i Lgr 80

De organisatoriska frågor som var aktuella vid framtagningen av Lgr 62 och Lgr 69, nämligen i vilken årskurs eleverna skulle börja att läsa engelska och om alternativkurserna i språk skulle behållas, kom på nytt upp i förarbetena till Lgr 80. Från flera olika håll uppvaktades skolöverstyrelsen med önskemålet att nybörjarundervisningen i engelska skulle uppskjutas till mellanstadiet, alltså en återgång till den ordning som gällde i Lgr 62. Som skäl för denna uppflyttning angavs att engelska i årskurs 3 skulle hämma elevernas språkbehärskning i svenska. Skolöverstyrelsen ansåg sig inte finna stöd för denna uppfattning i den forskning som bedrevs inom det s k EPÅL-projektet, där man hade att ”allsidigt belysa effekterna av en undervisning i engelska som påbörjades redan i årskurs 1”. (EPÅL = Engelska på lågstadiet.) Resultaten beträffande färdighetsutvecklingen i svenska för de elever som deltog i försöket från årskurs 1 tydde snarare på motsatsen, nämligen att ett tidigt studium av främmande språk kan verka stimulerande på utvecklingen av modersmålet. Det viktigaste argumentet *mot* att ämnet engelska förläggs till lågstadiets årskurs 3 var i stället att lågstadielärarna bara undervisade i engelska vart tredje år och då under 80 undervisningsminuter per vecka.

Skolöverstyrelsens förslag blev att engelskundervisningen normalt

skulle påbörjas på lågstadiet men att de kommuner som fann det befo-
gat kunde förlägga starten till mellanstadiet – med ett oförändrat tim-
tal på 21 veckotimmar för hela grundskolan.

Regeringen fastställde skolöverstyrelsens förslag. Det skulle snart
visa sig att de flesta kommuner i landet hade "särskilda skäl" att förläg-
ga starten till årskurs 4. Det är i dag för tidigt att säga om denna
anordning kommer att permanentas. Vi ser nu (1990) att man på en del
håll på nytt börjat med försök med engelska i årskurs 1.

Den nya lärarutbildningen vidgar också lärarnas kompetensområde i
engelska från årskurs 1 till och med årskurs 7, vilket gör att man inte på
sikt får det problem som man hade när lågstadielärarna normalt bara
undervisade i engelska vart tredje år.

När det gällde den andra stora organisatoriska frågan, den om alter-
nativkurserna, var det skolöverstyrelsens uppfattning att det förelåg
goda förutsättningar för att använda den timresurs som låg inom alter-
nativkurssystemet på ett friare och mer flexibelt sätt. Från lärarkårens
och lärarorganisationernas sida fanns dock ett starkt motstånd mot ett
avskaffande av allmän och särskild kurs. Skolöverstyrelsen (1978) val-
de trots detta linjen att föreslå att alternativkurserna i franska och
tyska skulle avskaffas vid den tidpunkt då Lgr 80 började träda i kraft.
För engelska (och matematik) föreslog man en avvecklingsperiod på
fem år.

Regeringen var i sin proposition (1978/79:180, s 55) inte beredd att
gå lika långt. Man föreslog visserligen, i likhet med skolöverstyrelsen,
att alternativkurserna i B-språk skulle avskaffas. Men, säger man, "al-
ternativkurserna i matematik och engelska bör däremot finnas kvar".
Riksdagens beslut blev i enlighet med propositionen. Allt förblev dock
inte vid det gamla heller när det gäller engelska och matematik. Behö-
righetsreglerna för tillträde till gymnasieskolan ändrades så, att allmän
kurs gav samma behörighet som särskild kurs oavsett vilken linje man
sökte. Vidare gav regeringen skolöverstyrelsen i uppdrag att studera
vilka elevgrupperingar som kunde uppstå om man tog bort allmän och
särskild kurs. Regeringen föreslog en femårig försöksverksamhet och
anmodade skolöverstyrelsen att "senast den 1 juli 1987 inkomma med
de förslag som försöksverksamheten ger anledning till".

Uppgiften att undersöka alternativkurssystemet och andra typer av
grupperingar överlämnades till projektet *Grupperingsfrågor i engelska
och matematik, GEM*. Arbetet inom GEM-projektet, som avslutades
1987, är bakgrunden till Rigmor Erikssons avsnitt i detta kommentar-
material.

Med GEM-projektets arbete och SÖ:s rekommendationer som un-
derlag föreslog regeringen i proposition 1988/89:4 fortsatt utvecklings-
arbete samt en förändring av betygsättningen så att "betyg i engelska
respektive matematik sätts utifrån att eleverna utgör en gemensam
referensgrupp" (s 74). När detta skrives har riksdagen ännu inte tagit
ställning i betygsfrågan.

De två huvudfrågor som varit aktuella alltsedan den första läroplanen för grundskolan 1962, alltså tidpunkten för språkstudiernas start och alternativkursernas eventuella avveckling, lever således vidare med oss in i nästa läroplansöversyn.

Vad kommer efter Lgr 80?

Föreliggande kommentarmaterial kan ses som en konkretisering av kursplanerna i främmande språk i Lgr 80. Men det kan dessutom ses som en beskrivning av var språkundervisningen i dag, på tröskeln till 90-talet, står nationellt och internationellt sett. Därmed kan man också förutse att innehållet i en kommande läroplan i varje fall till vissa delar kommer att präglas av de tankar och idéer som här läggs fram. Kommentarmaterialet kan i den meningen sägas vara framåtsyftande.

När vi idag blickar ut över det forsknings- och utvecklingsarbete som är inriktat på språkundervisning, finns det några områden som förefaller särskilt intressanta och utvecklingsbara. Fortfarande gäller att de *arbetsätt* som kommer till användning i klassrummet tilldrar sig stort intresse. Eftersom intresset efterhand förskjutits från *teaching* till *learning* är det följdriktigt att man bl a vill söka analysera och kartlägga vilka s k *strategier* eleverna använder sig av när de t ex läser en okänd text, lär in ord, söker lösa ett grammatiskt problem eller när de fritt får använda det främmande språket. Pågående forskning kring *learning strategies* och *communication strategies* visar att olika elever visar upp olika, mer eller mindre framgångsrika strategier. Om man kan identifiera olika inlärningsstrategier och de eventuella brister som dessa strategier är behäftade med, kan man tänka sig att man kan bygga upp inlärningsgångar som effektivare och snabbare leder fram till mer funktionella språkkunskaper. Många forskare menar att denna identifiering av strategier är en förutsättning för inriktningen av språkundervisningen mot ett arbetsätt där den enskilde eleven tar ett eget ansvar för sin inläring. Inom Europarådets språkprojekt har man alltmer börjat uppmärksamma detta område som man där kallar *learner autonomy* eller *self-directed learning* (se vidare Holec 1988). Det är sannolikt att en av de viktigaste förändringarna vi står inför under det närmaste årtiondet är en språkundervisning där just elevautonomin får ett ökat utrymme. Många av bidragen i detta kommentarmaterial, se särskilt kapitel 2, visar att vi på flera håll i Sverige är på väg mot en sådan förändring.

Att den språkpedagogiska forskningen alltmer närmat sig klassrummet och studerar hur arbetet går till där ger forskningen en förankring och trovärdighet bland språkundervisningens praktiker som torde öka mottagligheten för förslag till förändringar.

Ett annat forskningsområde av stort värde för språkundervisningen är studiet av det genuina *talspråket*. Eftersom talspråket fått en så central plats i moderna läroplaner världen över, måste studierna av hur verkligt, autentiskt talspråk är beskaffat fortsätta. Sådana studier sker i dag bl a inom det område som kallas *discourse analysis*. På sikt kan dessa studier leda till att t ex dialoger i våra läromedel i större utsträckning än i dag baseras på sådana "signaler" för turtagning etc som kännetecknar ett äkta samtal.

Svenska elever har vid internationella jämförelser visat sig ha god förmåga när det gäller hörförståelse. I en tid då satellit- och kabel-TV får ett ökat inflytande, måste man få ett bättre underlag för att komma åt vilka olika avlyssningsstrategier och bildtolkningsstrategier eleverna använder sig av då de utnyttjar TV-mediet. *Videoinspelade program* kommer därvid att behöva få en mer framträdande roll i språkundervisningen.

I den språkpedagogiska litteraturen pläderas i dag ofta för vad man brukar kalla *the integration of skills*, dvs en undervisning som läggs upp kring ett visst ämnesområde, t ex *hobbies*, och där man låter alla fyra färdigheterna *höra, tala, läsa* och *skriva* samspela på ett naturligt sätt kring det valda ämnesområdet. Tanken är att elevernas motivation och intresse och därmed inlärning ökar när de i skolan får arbeta med ett *innehåll* som direkt appellerar till dem genom att det har en klar verklighetsförankring, anknyter till deras egna erfarenheter eller stimulerar deras fantasi och kreativitet. Exempel på hur man redan i dag i grundskolan utgår från ett "genuint" innehåll i språkundervisningen och på ett naturligt sätt integrerar olika språkliga färdigheter ges på flera ställen i kommentarboken och har därtill ägnats ett särskilt kapitel – kapitel 3.

Samtidigt som vi kan utgå från att kraven på stoffets *relevans* kommer att växa sig starkare, har vi också anledning att ta ställning till kvantifieringen av detta stoff. Eftersom det råder ett positivt samband mellan elevernas språkfärdighet och graden av exponering för det främmande språket, har vi som språklärare all anledning att se till att våra elever får så många tillfällen som möjligt att höra och läsa språket. Det språkstoff eleverna möter bör, enligt Krashen, bl a kännetecknas av följande:

"It is comprehensible, it is interesting and/or relevant to the student, it is *not* grammatically sequenced, and it is supplied in great quantities." (1981, s 95)

Sten Jakobsson redovisar i sitt bidrag i kapitel 2 hur han i tyska systematiskt arbetat med ett "ökat språkinflöde" och vilka positiva resultat detta gett. Ett ökat inflöde av det främmande språket kombinerat med – som i Jakobssons fall – en ökad språkanvändning från elevernas sida minskar samtidigt utrymmet för svenskan i klassrummet. Med en sådan

uppläggnings av undervisningen närmar vi oss en form av "direktmetod" som bär drag av den "naturliga" inläringen av det första språket, modersmålet. Krashen, från vilken Sten Jakobsson hämtat många impulser, talar för övrigt om sin uppläggnings av språkundervisningen som "the natural approach".

Det är troligt att vi under det närmaste årtiondet kommer att få se en utveckling där man så långt som möjligt söker rensa bort de drag av "onatur" i språkanvändningen som ofta kännetecknat arbetet i klassrummet.

Ett annat område där vi kan förutse en intressant utveckling är användningen av *datorn* i språkundervisningen. Här måste vi i Sverige följa den internationella utvecklingen samtidigt som vi bör bedriva ett eget utvecklingsarbete. Kerstin Wall gör i sitt avsnitt *Språkundervisningen och de nya teknologierna* i kapitel 5 en beskrivning av datorns användningsområden i dag samtidigt som hon visar på den potential som för framtiden ligger i att kombinera datorn med andra hjälpmedel som video och ljudbandspelare.

De här nämnda områdena är alla sådana där det skett en intressant utveckling sedan den tid då Lgr 80 togs fram. Vi vågar därför räkna med att de får en berättigad uppmärksamhet i en framtida ny läroplan för grundskolan.

Att diskutera

1. Hur skiljer sig språksynen i Lgr 80 från den i Lgr 62 och Lgr 69?
2. Vad ligger bakom denna förändrade språksyn?
3. Tycker du att läromedlen i språk för grundskolan återspeglar dagens språksyn?

Referenser

- Aktuellt från Skolöverstyrelsen Årg 29. 1975/76:42: *Riklinjer för läroplansöversyn*. Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförlaget.
- Baldegger M, M Müller & G Schneider (1980) *Kontaktschwelle – Deutsch als Fremdsprache*. Strasbourg: Council of Europe.
- Chomsky N (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Coste D, J Courtillon, V Ferenczi, M Martins-Baltac, E Papo & E Roulet (1976) *Un niveau-seuil*. Strasbourg: Council of Europe.
- Edwardsson R (ed) (1970) *Språkdebatten 1969–1970*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Eriksson R (1983) *Alternativa grupperingar i engelska* (GEM-projektet). Institutionen för praktisk pedagogik, Göteborgs universitet, rapport nr 129.
- Eriksson R & T Lindblad (1987) *GEM-Engelska*. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet, rapport nr 1987:08.
- Holec H (1988). *Autonomy and self-directed learning: present fields of application*. Strasbourg: Council of Europe.
- Holmstrand L (1982) *English in the Elementary School* (EPÅL-projektet). Uppsala Studies in Education 18. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Krashen S D (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie 42 (1959) *Försöksverksamhet med nioårig enhetsskola*. Stockholm: Kungl Skolöverstyrelsen.
- Läroplan för grundskolan* (1962) Kungl Skolöverstyrelsen skriftserie 60. Stockholm: Kungl Skolöverstyrelsen.
- Läroplan för grundskolan. Lgr 69 Allmän del* (1969). Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.
- Läroplan för grundskolan. Lgr 69. Supplement Engelska* (1969) Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB.
- Läroplan för grundskolan. Lgr 69. Supplement Franska Tyska*. (1970) Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB.
- Läroplan för grundskolan. Lgr 80 Allmän del*. (1980) Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.
- Malmberg P (1975) (IEA-projektet) *Engelska som främmande språk*. Skolöverstyrelsen, Utbildningsforskning rapport nr 19. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.
- Malmberg P (1989) *För en bättre språkundervisning – presentation av Europarådets språkprojekt*. Uppsala: Fortbildningsavdelningen. Uppsala universitet.
- Palmer H (1940) *The Teaching of Oral English*. London: Longmans, Green and Co Ltd.
- Proposition 1978/79:180 *Regeringens proposition om läroplan för grundskolan m m* Stockholm: Riksdagen.

- Rivers W (1981) *Teaching Foreign-Language Skills*. Second Edition. Chicago: The University of Chicago Press.
- Skolöverstyrelsen (1978) *Förslag till förändring av grundskolans läroplan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.
- SOU 1948:27 *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1961:30 *Grundskolan. Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning VI*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet. *Timplaner och Huvudmoment vid försöksverksamhet med nioårig enhetsskola*. (1955) Stockholm: Kungl Boktryckeriet P A Norstedt & Söner.
- van Ek J A (1977) *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. London: Longman.

2. Elever lär sig språk på olika sätt

I den litteratur som handlar om metodik och tekniker i klassrummet har det funnits en lång tradition att fokusera intresset på läraren. Metodiklitteraturen har varit fylld av praktiska råd och tips om hur läraren ska bära sig åt för att undervisa på ett så klart och tydligt sätt att eleverna lär in det som läraren lär ut. När det gäller språkundervisning har man då bl a uppmärksammat hur läraren bör leda lektionsarbetet vid utfrågning av text genom att ge en provkarta på olika sätt att variera frågorna så att man får ut den information ur texten som man önskar.

Under de senaste årtiondena märker man i språkpedagogisk litteratur hur intresset förskjuts från läraren till eleven, man talar allt oftare om eleven "i centrum" för undervisningen. Det finns många anledningar till denna förskjutning från "teaching" till "learning". En viktig sådan är att den språkpedagogiska forskningen mer och mer uppmärksammat komplexiteten i den process som gör att man kan lära sig ett främmande språk. En rad faktorer kan identifieras som alla har betydelse för hur man tillägnar sig kunskaper och färdigheter i ett nytt språk. Vad mera är: För olika individer väger olika faktorer olika tungt vid denna inläring. Detta innebär att en enskild individ måste få tillfälle att upptäcka och använda sig av de "strategier" som passar just henne eller honom bäst.

För språkundervisningens del innebär detta att den måste läggas upp på ett sådant sätt att de enskilda eleverna får en reell möjlighet att utveckla sitt eget sätt att ta till sig och att använda språket. Om läraren i sin undervisning använder sig av ett och samma mönster, baserat på det han/hon själv anser vara ett "riktigt" sätt att lära sig språk, finns det uppenbar risk att de elever som skulle må bättre av andra "riktiga" sätt inte kommer till sin rätt. Särskilt gäller detta elever med "svårigheter i språk", eftersom deras sätt att hantera och bearbeta språkligt stoff skiljer sig från lärarens. Läraren har ju genom sitt val av yrke visat att han/hon framgångsrikt kunnat tillägna sig ett främmande språk.

En som haft tillfälle att studera dels hur vi språklärare ser på språkkunskaper och språkinläring, dels hur vi kan förbättra inläringssituationen i skolan för just elever med svårigheter är **Rigmor Eriksson**. I sin verksamhet inom det tidigare nämnda GEM-projektet under åren 1982–87 hade hon unika tillfällen att kartlägga hur engelskundervisningen bedrivs på olika håll, inte bara i den svenska grundskolan, utan

också i övriga nordiska länder och i länder ute i Europa. Vid denna kartläggning inriktade hon sig särskilt på de elever som inte kan tillgodogöra sig den form av språkundervisning som skolan normalt erbjuder. Hennes studier har omfattat muntliga och skriftliga enkäter med lärare och elever, video- och ljudinspelningar av lektioner och insamlade av bl a ca 3 000 elevuppsatser från årskurs 7 till årskurs 9 (se Karin Aijmers artikel s 227–237).

Rigmor Erikssons forskning har bl a lett henne till uppfattningen att den viktigaste förändring som skulle behöva genomföras inom grundskolans engelskundervisning är att formerna för vårt sätt att arbeta med det språkliga *innehållet* måste förnyas och att eleverna måste få ett allt större ansvar för den egna inläringen – två åtgärder som hon anser kan bidra till att öka elevernas *motivation* för att lära sig engelska.

Ett konkret exempel på hur man kan lägga upp undervisningen för ”svagare grupper” i engelska lämnas därefter av **Bo Hedberg**, mellan- och högstadielärare med mångårig erfarenhet av arbete med allmän kurs. Vad Bo Hedberg särskilt markerar är hur viktigt det är att man systematiskt söker bygga upp självförtroendet hos de elever som kommer till högstadiets engelskundervisning med känslan av att de ingenting kan.

Bo Hedberg uppmärksammar därmed ett viktigt område som språkundervisningen till en del försummat – det som inom forskningen kallas ”the affective domain”. Som språklärare har vi haft en tendens att i första hand ägna oss åt det som är mätbart – t ex ordkunskap och grammatik – medan personlighetsfaktorer som självkänsla, hämningar och motivation ägnats mindre uppmärksamhet. Ändå kanske det är just dessa faktorer som är de alldeles avgörande för hur väl den enskilde eleven kan tillgodogöra sig ett främmande språk.

Sten Jakobsson, metodiklektor vid Lärarhögskolan i Malmö, har liksom Bo Hedberg intresserat sig för de svagpresterande elevernas situation. I sitt bidrag ger Sten Jakobsson en redovisning av de försök som under flera år bedrivits i Malmö med att utveckla metoder anpassade till ”svagpresterande” elever i tyska.

Försöken började inom den s k kortkursen men vidgades senare till att också gälla undervisningen i den reguljära tyskkursen. En nyckel till att bygga upp elevernas självförtroende var att mer ta fasta på hur eleverna lyckades lösa språkliga kommunikationsproblem och ägna mindre uppmärksamhet åt de språkliga skavankerna. En annan viktig hörnsten i arbetet var att avsevärt öka det språkliga inflödet i förhållande till vad som är brukligt i tyskundervisningen. Sten Jakobsson talar om en fyrdubbling av textmassan, vilket bl a ledde till en avsevärt förhöjd läsfärdighet hos de svagare eleverna. Ett annat och viktigt resultat var att det ökade inflödet av tal och skrift ledde till att eleverna nådde vad man skulle kunna kalla en funktionell grammatisk behärskning. Mot bakgrund av sina erfarenheter från försöksverksamheten

pläderar Sten Jakobsson för att låta elevernas egna frågor och behov styra grammatikundervisningens omfattning. Vidare ser han uppenbara vinster med ett undersökande arbetssätt också i språkundervisningen – ett arbetssätt som ibland kritiserats av språklärare som alltför tidsödande. Sten Jakobssons bidrag rymmer talrika konkreta exempel på hur arbetet i klassrummen går till. Exemplifieringen gäller i första hand arbetet kring uppbyggnaden av funktionella kunskaper i grammatik.

Frågan om grammatikens roll i en kommunikativ språkundervisning står i centrum för det följande bidraget skrivet av **Jan Svartvik**, professor i engelska vid Lunds universitet och med lång erfarenhet som författare av engelska grammatikor. Jan Svartvik diskuterar inledningsvis vad begreppet språklig kommunikation innebär och menar att vi kan urskilja *tre nivåer* av språklig kompetens. Den första kallar han "begriplighetsnivån". Här rör man sig med en mycket begränsad språklig arsenal: "det gäller att klara livhanken". Grammatiska fel är vanliga på denna nivå.

Den andra nivån innebär att man kan använda språket med "formell korrekthet", dvs man följer de språkliga regler som man lärt sig med hjälp av skolgrammatiken.

Den tredje nivån leder till "kommunikativ kompetens". De elever som nått denna nivå uppfyller inte bara kraven på att vara *begripliga* och *formellt korrekta* utan de kan också uttrycka sig *adekvat* i olika situationer. Att lyfta eleverna till denna nivå ställer höga krav på såväl lärarens personliga språkfärdighet som på hans metodik, hävdar Jan Svartvik. Men det är ändå denna nivå som vi, när det gäller engelskan, måste ha ambitionen att uppnå. Den tredje nivån ställer alltså definitionsmässigt krav även på grammatisk korrekthet och vi kan, menar Jan Svartvik, inte undvara den typ av information som en god pedagogisk grammatik kan ge. På lägre nivåer bör grammatiken inte i första hand vara en regelbok utan där bör tonvikten ligga på *praktisk tillämpning*, dvs systematiska övningar av olika slag.

Jan Svartvik är medveten om att det för en del elever kan innebära oöverstigligen svårigheter att förstå abstrakta regler och resonemang. Men detta får inte leda till att huvuddelen av eleverna berövas den hjälp till effektiv inlärnin som den systematiska framställningen av språkets formsida kan ge.

Urban Hjelm, metodiklektor i tyska i Linköping, tar i sin artikel "Eleven och grammatiken – Nu och i framtiden" inledningsvis upp en diskussion kring begreppet grammatik, bl a utifrån formuleringarna i Lgr 80, och hävdar att många lärare tenderar att jämfört med intentionerna i läroplanen göra alltför stor boskillnad mellan "grammatik" och "praktisk tillämpning". Denna diskrepans mellan läroplansmål och klassrumsverklighetens starka koncentration på formexercis och regler leder, enligt Urban Hjelm's egna undersökningar, till att många elever får svårigheter med "grammatiken" i tyska och ger upp sina studier i

B-språk. Urban Hjelm vill se en förändring av språkundervisningen på främst tre punkter:

- En kvalitativ förändring av det receptiva arbetet.
- En kvalitativ förändring av det produktiva arbetet.
- En kvalitativ förändring vad avser kopplingen mellan receptivt och produktivt arbete.

Nyckelorden för ett sådant förändringsprogram är, enligt Urban Hjelm, *ökad medvetenhet* och *ökad meningsfullhet*.

I sin artikel går Urban Hjelm sedan in på vad som krävs, bl a i form av utvecklingsarbete, för att dessa förändringar ska kunna åstadkommas. De tankar han utvecklar visar stor överensstämmelse med den syn på grammatik och språkutveckling som läggs fram i Sten Jakobssons avsnitt kring undervisningen i tyska.

Språkundervisning för alla elever

RIGMOR ERIKSSON

Detta avsnitt handlar om elevers olika sätt att lära sig språk och om svårigheterna och möjligheterna för dem som inte lyckas särskilt bra i skolans språkundervisning. Någon avgränsning av en sådan grupp eller definition av vilka elever som kan räknas dit är inte möjlig eller meningsfull att göra. De jag har i tankarna är dock inte bara de som har de allra största svårigheterna, utan snarare en fjärdedel – eller kanske en tredjedel – av grundskolans engelskläsende elever. Det är ungefär så stor andel som man avser i den västtyska forskning om engelskundervisning för "Lernschwache" som refereras längre fram. I brist på bättre benämning kallas motsvarande elever här för lågpresterande eller språkligt svaga elever, oberoende av vad det är som gör att de inte lär sig särskilt mycket engelska i skolan. Hur ser den språkundervisning ut som på bästa sätt tar vara på deras möjligheter att lära sig ett främmande språk? Avsnittet bygger på forskning om språkinläring, på utvecklingsarbete i Sverige och ett par andra länder samt erfarenheter från GEM-projektet. (Om GEM-projektet, se inledningen till detta kapitel.)

Andra delen av kapitlet tar upp individualisering i språkundervisningen. Hur ser en individualiserad språkundervisning ut? Kan vi inom klassen ge utvecklingsmöjligheter för elever med vitt skilda förutsättningar och förkunskaper? I stället för att utgå från den språkundervisningstradition som ursprungligen utformades för teoretiskt välbegåvade elever och se hur den kan anpassas till andra elever måste man då vända på situationen och fråga sig: hur ser den språkundervisning ut som utgår från de mindre teoretiskt lagda elevernas förutsättningar? Vad har de mest glädje av att kunna och på vilka sätt lär de sig bäst? Vad i traditionell språkundervisning är särskilt svårt för dem, och kan vi i så fall undvara det eller i varje fall skjuta upp det en tid? Förhoppningsvis kan man på så sätt komma fram till vissa allmänna kriterier för grundskolans språkundervisning. På *den* grunden får man bygga en undervisning som ger utvecklingsmöjligheter åt elever med vitt skilda behov och förutsättningar. En sådan undervisning måste innehålla möjligheter för eleverna att inom klassen – såväl utifrån gemensamt som olika material – arbeta på många olika sätt och med högst varierande mål. Detta gäller såväl i "nivågrupper" (t ex allmän och särskild kurs) som i blandade (sammanhållna, heterogena) grupper. Elever lär sig inte bara olika snabbt; de är också intresserade av olika saker, de kan ha tämligen olika mål och deras sätt att lära sig uppvisar stora variationer. Det sistnämnda har man kanske varit medveten om länge, men det har inte nämnvärt påverkat skolans språkundervisning.

Om individuella skillnader i språkinlärning

Under 1970-talet började språkinlärningsforskare analysera vilka personlighetsdrag och övriga faktorer som har betydelse för inlärning av främmande språk. En av auktoriteterna inom språkpedagogiken, H H Stern (1983), menar att även om denna forskning ännu inte kommit särskilt långt har vi ändå fått en ökad medvetenhet om speciella psykologiska karakteristika som har betydelse för språkinlärningen. Man talar t ex om kognitiva skillnader, inte bara inom begåvning och anlag utan också inom vad som brukar kallas *kognitiv* stil. Här tar vi upp ett par av de områden som uppenbart har samband med elevers svårigheter i språkundervisningen och resonerar kring tänkbara slutsatser för undervisningens del. Ett par exempel från Västtyskland och Österrike får illustrera hur forskningsrön där tagits till vara i utformningen av engelskundervisningen.

Begåvning och anlag

Ingen torde förneka att elevers allmänna begåvning, den som mäts i IQ, spelar stor roll för deras förmåga att lära sig ett främmande språk *i skolan*. Det är dock inte en självklarhet att begåvningen är relaterad till språkinlärningen som sådan utan mer till förmågan att dra nytta av en undervisning som utformats just för elever med god allmänbegåvning, analytisk förmåga m m. Enligt McDonough (1986) är sambandet mellan hög IQ och framgång i språk i skolan dels beroende av vilka undervisningsmetoder som använts, dels av hur språkfärdigheten mäts. Av den amerikanska och kanadensiska forskning han refererar till (som rör undervisningen i franska) drar han följande slutsats:

”Det verkar alltså som om IQ bara skulle ha relevans för vissa språkfärdigheter som i särskilt hög grad hör ihop med skolan och som inte nödvändigtvis avspeglar de för språkundervisningen önskvärda målen.” (s 141)

De speciella anlagstest som vanligtvis används i bl a USA för att förut säga framgång eller svårigheter i språkstudierna har ett mycket gott prognosvärde. De mäter vad man brukar kalla verbal förmåga, vilket bl a innebär ”grammatisk känslighet” och förmåga att uppfatta och skilja mellan närliggande ljud, och de mäter också motivation, vilket naturligtvis förstärker deras värde som prognosinstrument. Stern påpekar dock att proven mäter

”only the cognitive, academic or analytic aspects of language learning and do not capture the intuitive and nonanalytical as-

pects nor the communicative and social features of language learning . . . which also play a part in second language learning". (a a s 372–373)

Kognitiv stil

Utöver begåvning och anlag har forskare specificerat en del andra faktorer eller "personlighetsdrag" som kanske kan tas mer eller mindre väl till vara i olika typer av undervisning. Forskningen har dock klara begränsningar och forskarna är inte alltid ense om vilka faktorer som är viktiga i sammanhanget. Slutsatserna för undervisningens del måste alltså dras med försiktighet.

Begreppet kognitiv stil eller inlärningsstil förekommer numera också i den språkpsykologiska litteraturen. Man har funnit systematiska skillnader i människors sätt att lära sig eller att lösa problem som inte direkt verkar relaterade till den allmänna begåvningen. Det förefaller som om vissa typer av kognitiv stil ger ett bättre utgångsläge för språkinläring i skolmiljö än andra. En sådan stil är *fältoberoende* (*field independent*). En fältoberoende (analytisk) person urskiljer lätt delarna i helheten. Han kan t ex snabbt urskilja dolda figurer i en teckning, ett test som väl de flesta av oss blivit utsatta för. I språksammanhang innebär detta att han urskiljer språkets olika beståndsdelar, ser ordens form och inbördes förhållande, och han har lätt för att omstrukturera och abstrahera. Uppenbart lämpar sig denna kognitiva stil väl för grammatisk analys eller annat detaljarbete med språk av den typ som vi ofta sysslar med i språkundervisningen. Enligt H. Douglas Brown (1987), som ägnat en stor del av sin forskning åt detta område, har fältoberoende samband med en av de tre huvudfaktorer som används för att definiera intelligens (den analytiska faktorn) men inte med de andra två faktorerna (verbal förståelse och uppmärksamhet–koncentration).

En *fältberoende* (*field dependent*, "global") person kan uppfatta helheter, ta in hela bilden så att säga, men har svårare för att urskilja de delar som helheten är uppbyggd av. I språkligt avseende betyder detta att man har lättare att hantera språk som är knutet till situationer än språk som ett abstrakt system. Fältberoende personer sägs vara mer socialt inriktade, ha större inlevelseförmåga och uppfatta mer av andra människors tankar och känslor. Dessa egenskaper är positiva för sådan språkinläring som försiggår i naturliga sammanhang. Människor är inte antingen analytiska eller "globala", men man har ofta mer av endera inriktningen och detta förhållande är jämförelsevis konstant. Kvinnor i västvärlden anses av de forskare som arbetar med dessa begrepp vara mer fältberoende än män, och barn sägs utvecklas i riktning mot mer fältberoende, delvis genom skolans påverkan.

Såväl fältberoende som fältberoende är faktorer av betydelse för språkinlärningen. Den förra har enligt flera forskare visat sig ha signifikant samband med hur man lyckas i skolans språkundervisning, vilket Brown bedömer som naturligt med tanke på vilka aktiviteter som vanligtvis förekommer i klassrummet. Både övningar och prov är inriktade på språket som ett system av ord och strukturer i långt högre grad än språket som kommunikationsmedel. Den mer naturliga kommunikationen "face to face", där en fältberoende har större förutsättningar både att ta till sig språket och att själv uttrycka sitt budskap, har av tradition en mindre framträdande plats i språkundervisningen. Det skulle kunna betyda att elever med god förmåga att kommunicera med människor men mindre utvecklad förmåga till abstrakt tänkande missgynnas av såväl undervisningen som proven jämfört med sina mer analytiska kamrater.

Brown hänvisar också till Stephen Krashens distinktion mellan "learning" och "acquisition", medvetet och omedvetet språktillägnande, och menar att barn som inte utvecklat fältberoende kan ha ett övertag över vuxna i "acquisition". Krashen utgår från att de flesta vuxna använder mer medvetna strategier när de lär sig ett nytt språk än vad barn gör. Vuxna lägger medvetet märke till språkets form, medan barn reagerar på språkets innehåll eller funktion och därmed delvis omedvetet tillägnar sig för sammanhanget väsentliga ord och uttryck. Denna skillnad mellan "learning"- och "acquisition"-baserad språkinlärning, menar Brown, kan förklaras av eller jämföras med motsatsparet fältberoende–fältberoende. En undervisning som ger rika tillfällen till "acquisition" skulle enligt detta synsätt ge bättre möjligheter för fältberoende elever.

Utvecklingsstadier m m

Ålderns eller mognadens betydelse för *hur* man lär sig språk är uppenbar. Språkinlärningsforskare hänvisar i detta sammanhang ofta till Piagets teorier om barns olika utvecklingsstadier. Det s k formellt operationella stadiet, som är det stadium då en individ kan ta till sig och tillämpa abstrakta resonemang, inträffar som regel i elvaårsåldern, men de individuella skillnaderna är stora. Somliga barn har inte nått detta stadium ens när de lämnar grundskolan, vilket innebär att mycket av den rent teoretiska språkundervisningen förblir obegriplig för dem. Av detta kan man dock inte dra slutsatsen att grammatikundervisning är meningslös för elever som inte nått detta stadium. Flera Piagetkritiker har visat på att sammanhanget i många fall avgör barns möjligheter att tänka abstrakt och att kända och näraliggande företeelser underlättar för dem att dra generella slutsatser. För språkinlärningen

skulle detta kunna innebära att även mentalt ”yngre” elever kan komma fram till slutsatser om språket genom att reflektera över likheter och olikheter i mönster som de själva stött på och använt. Framför allt behöver inte elevernas ringa analytiska förmåga hindra dem från att uttrycka sig formellt riktigt, under förutsättning att undervisningen ligger på en nivå där de förstår vad språket används till. Exempelvis frågekonstruktionen kan övas på olika konkretionsnivåer eller på en rent teoretisk nivå:

- 1) Fråga för att ta reda på något, t ex om kompisarnas husdjur efter att man läst om och lyssnat till andra barn som talar om sina sällskapsdjur och deras matvanor:

Have you got a pet? . . .

What does your guinea-pig eat? . . .

Where did you buy it? . . .

- 2) ”Pildialoger”, dvs dialoger där huvudinnehållet i replikerna ges på modersmålet:

A

Fråga om din kamrat har något husdjur.

B

Svara att du har ett marsvin.

Fråga vad marsvinet äter.

Säg att det äter . . .

- 3) Formulera frågor till följande svar:

I bought my guinea-pig in a store.

- 4) Gör om följande påståenden till frågor:

Ann's guinea-pig eats cornflakes.

Att formulera en vanlig fråga (exempel 1) för att ta reda på något kan de allra flesta elever klara redan på mellanstadiet (även om *does* kan vara besvärligt för många). Pildialoger (exempel 2) är lite svårare, eftersom man då först måste tänka sig in i en situation, men med träning klarar de flesta elever även detta. Den tredje nivån kan vara utmanande för elever med fantasi eftersom frågan kan formuleras på så många sätt, men på denna nivå hänger med säkerhet inte alla elever med. Den fjärde nivån, som förekommer i övningsböcker alltifrån mellanstadiet upp till gymnasiet, är direkt obegriplig för en stor grupp elever ända upp på gymnasiet. Detta har vi kunnat konstatera gång på gång i samband med klassrumsobservationer. Språkligt svaga elever kan kanske lära sig fylla i grammatiska strukturövningar någorlunda

rätt efter ett mönster, men vid den gemensamma genomgången efteråt uppfattar de sällan vad de gjort för fel. Ofta kan de heller inte dra slutsatser av övningarna, och de har inte klart för sig vad de övar eller vad det ska användas till. Ändå är sådana uppgifter vanliga både som övning och i skriftliga prov, dels av tradition och dels för att uppgiften är lättträdd. Behöver vi den sortens övningar för att eleverna ska lära sig att fråga?

Som åskådare och lyssnare vid grammatikgenomgångar slås man inte sällan av att undervisningen mer förvirrar än förklarar för somliga elever. De flesta elever verkar arbeta ambitiöst med sina övningsböcker och stenciler, men när övningen bara går ut på formträning av typen ”fyll i rätt form av verbet . . .” är innebörden höljd i dunkel för rätt många av dem. Man kan peka i deras böcker och fråga varför de skrivit si eller så, och de tittar lite hjälpsökande på tavlans exempel som de haft som mönster men inte riktigt förstått. Ber man dem lyssna och tänka efter hur det *låter* bäst, går det ibland upp ett ljus och de kan få meningen rätt. Efter en tid som lyssnare i språkklassrum börjar man starkt tvivla på det meningsfulla i *gemensamma* grammatikövningar där enbart formen övas. Övningarna ger en viss ro i klassrummet, och genom att de tillfredsställer framför allt de svagare elevernas behov att åstadkomma något konkret kan de möjligen ha ett visst värde. Men genom att dessa formövningar sällan anknyter till något som i djupare mening angår eleverna blir effekten på långtidsminnet förmodligen ingen alls. En helt annan sak är om eleverna själva valt ett speciellt grammatikmoment att träna på, eller om de själva snickrar ihop tillämpningar på regler. Deras egna personligt färgade och ofta finurliga exempel ger sannolikt betydligt bättre stöd för minnet än övningsbokens.

Språk för användning ”här och nu”

Det är inte osannolikt att inte bara grammatikundervisningen utan också arbetet med texter ibland blir för teoretiskt för att eleverna (dvs en del av dem) ska kunna se vad de själva kan ha för användning av språket. Sättet att arbeta med texter varierar naturligtvis, bl a beroende på textens art. Målet för bearbetning av skrivna texter i skolan är ändå vanligtvis att eleverna, genom att lyssna till, läsa, översätta och på olika sätt reproducera texten mening för mening, ska lära sig ett antal nya ord och fraser. Ofta fäster man mindre avseende vid själva innehållet, kanske därför att det inte är särskilt angeläget för eleverna. Orden och fraserna lärs in utan att direkt knyts till ett för eleverna meningsfullt sammanhang. Av tidigare resonemang skulle vi kunna dra slutsatsen att fältberoende elever (eller från ett annat perspektiv: elever som inte uppnått det formellt-operationella stadiet) inte tar till sig särskilt

mycket av en sådan undervisning. Kortvarigt kan de komma ihåg en del av orden och fraserna, men om de inte har något att knyta dem till i sin egen verklighet lär det inlärda snart falla i glömska. Om däremot texten läses för sitt innehålls skull, eller om ord och uttryck används som källa och mönster för eget skapande, får eleverna en språkupplevelse som är mer besläktad med tidigare erfarenheter av språk, de som modersmålet gett dem. Det förefaller rimligt att deras naturliga språkinlärningsförmåga har större möjligheter att träda i funktion i sådana situationer.

Många har under det senaste decenniet pekat på det tvivelaktiga i att man i undervisningen ofta skiljer språket från sitt egentliga syfte, att man betraktar det som en fristående företeelse, en text. Professor Alvar Ellegård (1986) menar att

”genom att upplevelseinnehållet på detta sätt har tunnats ut har hjärnan inte fått det grundmaterial som den behöver för att kunna applicera sina egna, genetiskt betingade, omedvetna inlärningsmetoder”. (s 98)

Widdowson (1986) talar om att man som språklärare ofta undervisar om en sak och förväntar sig att eleverna därigenom lär sig något annat. Man undervisar om språket som system och räknar med att eleverna ska kunna överföra det till verklig språkanvändning. Man antar att om man lär ut ord och grammatik så kommer resten av sig själv. Allt tyder emellertid på, menar han, att det ofta inte förhåller sig så. I stället fjärrmar man eleverna från deras egen erfarenhet av språk och har dem att använda det till något som för många av dem är konstigt och onaturligt. De *övar* språk, men de får inte stora möjligheter att utnyttja den erfarenhet de har av språk, nämligen att *använda* språk för verklig kommunikation. Widdowson skiljer mellan ”practice”, övning för övningens skull, och ”tasks”, uppgifter som eleverna i samarbete löser på målspråket och där uppgiftens innehåll är meningsfullt i sig. (Exempel: ”Information gaps” som leder till utbyte av information runt bilder, tabeller och diagram, att följa anvisningar i instruktioner, recept o d, att spela spel på målspråket.) Sådana uppgifter liksom samtal som rör eleverna själva och vardagen omkring dem torde ge dem större medvetenhet om vad de själva kan använda språket till än textsamtal om fiktiva personer. Att sträva mot långsiktiga mål ligger inte för alla elever. Många behöver se vad de kan göra med språket ”här och nu”.

Vi vet att i princip alla barn kan lära sig ett andra språk i naturlig miljö utan någon som helst undervisning därför att verkligheten omkring dem hjälper dem att tolka språket och ger dem möjligheter att använda sin naturliga språkinlärningsförmåga. I skolan misslyckas dock många barn med att lära sig ens de enklaste ord och fraser. I första hand är det naturligtvis motivationen och mängden målspråk omkring dem som förklarar varför barn under vissa betingelser utanför skolan kan lära sig sådant som de helt misslyckas med i skolan. Men det

är inte osannolikt att vi genom att utforma undervisningen för att åstadkomma "learning" försvårar för somliga att lära sig genom "acquisition", vilket skulle vara det naturligaste och kanske enda sättet för dem att lära sig ett främmande språk.

"Engelskundervisning för alla" i Västtyskland och Österrike

I detta sammanhang kan det vara av intresse att ta upp något om den västtyska och österrikiska forskning som rapporteras om i GEM-engelska, GEM-projektets slutrapport (1987), och som rör just svårigheterna för en del elever att lära sig engelska i skolan. I samlingsvolymen *Englischunterricht für alle* (1984) frågar sig flera västtyska forskare om det inte är skolan själv som orsakar de många misslyckandena, bl a genom att man följer en undervisningstradition som utformats för teoretiskt begåvade elever. För att västtyska elever åtminstone i teorin ska ha möjlighet att gå från en lättare till en svårare kurs är undervisningen även i de svagaste grupperna många gånger utformad efter ungefär samma principer som i de duktigaste. Därvid kommer man i undervisningen att sträva efter att eleverna ska tillägna sig en språklig norm som de inte klarar av och ålägger dem övning av språkliga element som de inte ser meningen i. Eleverna når aldrig dithän att de får uppleva hur de själva kan använda språket i för dem meningsfulla situationer. I stället borde man, menar forskarna, se till att undervisningen ger eleverna omedelbara upplevelser av att kunna använda språket till något som angår dem själva. Så mycket som möjligt bör "frontalundervisningen" avlösas av par- och smågruppsarbete. Eleverna måste få uppleva språket som ett kommunikationsmedel där innehållet är primärt och formen sekundär. Språket bör knytas till handlingar och agerande i vardagssituationer, rollspel o d. I sådana situationer kan eleverna använda det språk de har, var och en efter sin förmåga; man åstadkommer alltså en naturlig differentiering. I alla nivågrupper, även den svagaste ("C-Kursus"), är differentiering inom gruppen nödvändig eftersom inga grupper egentligen är homogena, och eftersom de som strävar mot högre nivågrupper ("die Aufsteiger") då får betydligt större möjligheter att lyckas. En annan naturlig differentiering åstadkoms genom att man med läsning och lyssnande syftar till att utveckla huvudsakligen receptiva färdigheter hos somliga elever, medan målen för andra också kan vara egen muntlig och skriftlig produktion.

I Österrike genomfördes med början 1978 ett tämligen omfattande projekt, "Ticket to Britain", där två elevgrupper med olika läromedel och arbetssätt jämfördes under sina två första års engelskstudier (årskurserna 5 och 6). Grupperna var på omkring 650 elever vardera, och

målen för undervisningen var desamma. Båda läromedlen syftade i första hand till att utveckla elevernas förmåga att förstå och bli förstådda, i tal såväl som i skrift, även om den muntliga förmågan prioriterades. Trots detta fanns det enligt utvärderingen (Petri, 1987) klara skillnader i lärogången i de båda läromedlen, Ticket to Britain (TB) och Ann and Pat (AP). TB utvecklades under projektets gång för att ge underlag för en kommunikativ undervisning och ta särskild hänsyn till de lågpresterande elevernas behov och möjligheter. Man byggde undervisningen kring systematiskt valda vardagsnära situationer och fokuserade inte så mycket själva språket och dess delar utan hur man använder det i olika former av kommunikation. En stor del av det språkliga inflöde eleverna fått använde de till att tala och skriva om sig själva och sin egen vardag. Den språkliga korrektheten var underordnad funktionen, och grammatiska förklaringar fördes in först när eleverna genom egen användning var väl förtrogna med mönstren. Såväl ord som grammatiska mönster övades i största möjliga utsträckning i situationer där eleverna kunde koppla språket till egna erfarenheter och där de fick agera på språket.

Jämförelsegruppens läromedel (AP) var tämligen typiskt för 70-talet. Även här fanns många vardagssituationer, men enligt lärarhandledningen var det i första hand *bokens texter*, dess innehåll, ord och fraser man arbetade med. Man talade om Ann och Pat och vad de gjorde. Övningarna styrde eleverna att *öva* ord och språkliga mönster, mera sällan att *använda* språket för att berätta något om sig själva eller fråga kamraterna om något där svaret hade någon innehållslig betydelse. I AP övade man frågekonstruktion genom att ställa frågor till givna svar. I TB frågade man kamraterna verkliga frågor där svarets innehåll betydde något.

Jämförelsen mellan de två gruppernas språkutveckling är mycket grundligt gjord, med tio olika delprov varav de flesta av produktiv typ. De båda elevgrupperna delades vid jämförelsen in i tre nivåer, varav nivå ett var den högsta. De i detta sammanhang intressantaste resultaten rör språkutvecklingen för de mindre duktiga eleverna, dvs de som ingick i nivå två och tre. För både nivå två och tre noterades signifikanta skillnader till TB-gruppens fördel på fem av de tio delproven, medan AP-eleverna inte på något enda delprov presterade signifikant bättre än TB-eleverna på motsvarande nivå.

Utvärderingens slutsatser är i stora drag följande: En mer strukturerat inriktad undervisning av den typ som förmedlas via AP orsakar svårigheter för elever på nivå två och tre (för de åldersgrupper som undersöktes, dvs 10–12 år), eftersom dessa elever inte har någon utvecklad förmåga till abstrakt tänkande och eftersom de har svårt att tillämpa regler i egen språkanvändning. För dem är den språkliga helheten, sammanhanget och anknytningen till den egna vardagen väsentlig. De klarar betydligt lättare av att förstå och tillägna sig hela fraser och att använda språket på liknande sätt som de använder sitt moders-

mål. En kommunikativt inriktad undervisning ger dessa elevgrupper större möjligheter att förstå hur de själva kan få användning för det främmande språket och därmed också större motivation och möjligheter att lära sig språket. Att TB-eleverna utnyttjade det de läst till egen språkanvändning var tydligen positivt för både mellanelever och svaga elever. För de duktigare eleverna (den övre tredjedelen) spelade läro-medel och arbetssätt inte samma roll. De lärde sig olika, beroende på vad som fokuserades, men deras färdighetsutveckling var för övrigt likartad.

En fastställd kurs eller individuell utveckling?

Inom GEM-projektet gjorde vi intervju- och enkätundersökningar där vi bl a bad lärare beskriva hur "svaghet" i engelska yttrar sig och hur undervisningen i svaga grupper skiljer sig från den i andra elevgrupper. Vad som tydligt skiljer lärarna åt när det gäller synen på elevernas kunskapsbrister är olika åsikter om vad det är eleverna ska lära sig i språkundervisningen. Några förefaller betrakta undervisningen som *en fastställd kurs* som man ska gå igenom och som somliga inte klarar särskilt bra eller direkt misslyckas med. Andra utgår i stället från eleven själv och söker finna vad som går att bygga på, *vad eleven kan lära sig*. Det senare synsättet illustreras i följande (något redigerade) citat ur en intervju med en engelsklärare med speciallärarutbildning:

"Jag har fått en ändrad syn. Förut var det ju mycket på det sättet att här var det elever som hade kunskapsluckor som skulle fyllas igen. De skulle på något sätt hinna ikapp de andra. Jag har inte trivts med den här synen att det gäller att fylla igen luckor och komma ikapp, jag har inte trott på det riktigt men jag har aldrig kunnat uttrycka det förut. Nu har jag gått över till att försöka se för varje elev vad det finns att bygga på. Den vändningen kom nog under tiden jag vidareutbildade mig till speciallärare."

En annan lärare talar om hur insikter från undervisningen i allmän kurs fått henne att glida över från att undervisa om en "kurs" till att ta fasta på vad som fångar elevernas intresse:

"I(ntervjuare): Är det något som tycks fånga alla elevers intresse, det här att man tar in ett innehåll som är aktuellt?"

L(ärare): Ja, det som kommer utifrån, från annat håll än boken, ja, det tycker jag.

I: Varför tror du det fungerar så?

L: Ja, det är väl något som är nära dem, det är något som de direkt ser i samband med sig själva.

I: Egentligen handlar det väl om att distansera sig från den traditionella skolan?

L: Ja, det gör det, och få in vardagen i klassrummet. Om det är något som har hänt så vill alla prata om det, alla vill vara duktiga. Om vi tar en aktuell händelse som i måndags . . . de var alla jätteivriga att berätta om detta även om det bara kommer enstaka ord. Då ser man ju en markant skillnad när man sedan säger: Okay, så tar vi upp böckerna.

I: Tror du att man skulle kunna bygga hela undervisningen på engelska kring . . . ?

L: Ja, det tror jag.

I: Vad är det som gör att man inte gör det?

L: Jag tror att de flesta inte vågar för att man känner att man måste ta presens, imperfekt, prepositioner och adverb, och ta hela grammatiken. Att de måste kunna det. Det tyckte jag också för tre år sen. Men . . . om de kommer ut och träffar någon engelskspråkig och de kan säga någonting, vad spelar då grammatiken för roll? Så jag har gått över mer till det. Även om vi har boken så är det mer intresseanknutet." (GEM-engelska, s 258 f)

På en enkätfråga om vilka de väsentligaste skillnaderna är i innehåll och arbetsformer mellan en duktig och en svag grupp (allmän kurs eller "långsam grupp") är det vanligaste svaret att det är tempot som skiljer. I en duktig grupp arbetar eleverna också mer självständigt, medan svaga elever behöver en hårt styrd undervisning med noggrann genomgång av alla uppgifter och läxor. I en svag grupp säger man sig behöva ägna mycket tid åt att motivera eleverna som ofta saknar både vilja och förmåga, medan man i en duktigare grupp kan ägna hela lektionen åt undervisning. Slutligen talar både lärare och elever mycket mer svenska i en svag grupp än i en duktig. Detta är de vanligaste dragen i beskrivningen, men det finns också i det närmaste motsatta uppfattningar om hur undervisningen bör vara i svaga grupper. Några citat får illustrera spännvidden:

"Ak är ofta oroligare, därför blir undervisningen mera styrd. Alla gör lika. Ibland mer terapi än pedagogik."

"Svag grupp tycker tyvärr mest om att sitta med fylleriövningar och är rädda att tala."

"Fylleriövningar som är så lätta att de klarar av dem. Effekt: Känslan av att klara av något. Jag tror inte de lär sig så mycket av det."

”I en svag grupp är undervisningen variationsrikare, mer individuell, mer samtalsövningar, mindre skrivövningar.”

”I den svaga gruppen är konkretisering viktig. Bilder, dramatisering av händelser, kända mönster och lekar.”

De två sista svaren visar på en betydligt mer positiv attityd till undervisningen i svaga grupper än vad merparten av de 90 enkätsvaren gör. Många citat ger en ganska dyster bild av undervisningen i dessa grupper. Svaren på en annan enkätfråga antyder att undervisningen upplevs som mer positiv av både lärare och elever när man utgår från eleverna själva. Frågan gällde om svaga elever någon gång ”tänder” på en uppgift i engelska, och i så fall vad det är som väcker deras intresse. Var och varannan lärare svarar: Friare uppgifter med anknytning till elevernas egna intressen. Andra svar: Minidialoger som bevisar för dem att de kan, att själv få välja en uppgift och genomföra den i egen takt, att på egen hand få läsa en enkel bok. När engelska är ”på riktigt”. Elevstyrd undervisning – mycket fin effekt. I många av lärarintervjuerna återkommer samma sak: När eleverna har fått möjlighet att välja uppgifter, när de fått arbeta med det som intresserar dem, t ex i temaarbete, har även en del av dem som vanligtvis presterar mycket dåligt gjort oväntat fina uppgifter. Av olika anledningar blir det dock inte så ofta som man arbetar på detta sätt. ”Man måste ju komma någonstans i boken också”, är den anledning som ofta nämns och som visar hur bundna många lärare anser sig vara av läromedlen – i läroplanen finns ju ingen ”kurs”.

Ytterligare en enkätfråga anknyter till samma tema men från en annan vinkel, nämligen vad läraren skulle vilja ge eleverna mer av. Frågan löd:

”Om Du då och då fick en hel lektion extra med en eller ett par av Dina svaga elever, hur skulle Du då använda den?”

Ett mycket vanligt svar är att man vill försöka ge eleven lite självförtroende. De *sätt* man tänker sig speglar samma skilda uppfattningar som i intervjusvaren ovan. Somliga vill utgå från elevernas svagheter och stärka eleverna genom att ge dem *mer av det vanliga*:

”Jag skulle då gå tillbaka och kolla om de har förstått de viktigaste övningarna och texterna från lektionerna och vid behov repetera svårare avsnitt.”

”Om vi höll på med t ex do-konstruktionen skulle jag kunna öva det och förklara.”

”Koncentrera mig på deras svaga punkter och försöka uppmuntra.”

”Träna elementära basfärdigheter i engelsk grammatik.”

Dessa kommentarer kan jämföras med dem som följer, vilka visar den stora skillnaden i uppfattningar om vad som är bra undervisning för svaga elever.

”Utifrån innehållsrika bilder försöka prata engelska med eleverna. Via bilderna komma in på deras egna liv och i deras referensramar.”

”Försöka pricka in den nivå eleven befinner sig på och därifrån på engelska försöka visa eleven hur duktig han/hon är. Helst enbart muntligt, helt på engelska.”

”Konversationsövningar . . . som kretsar kring deras person och deras intressen. Har genomfört detta vid något enstaka tillfälle . . . upplevdes som mycket positivt. Tyvärr finns inte resurser till så små grupper.”

Enkäter och intervjuer ger naturligtvis endast en liten del av lärares uppfattningar om vilka problem och möjligheter som svaga elever har när det gäller språkinläring. De samlade intrycken från enkäter, intervjuer, lektionsbesök och samtal med lärarna inom GEM-projektet visar dock tydligt på att undervisningen i svaga grupper i många fall är en förenklad och avteoretiserad version av den i särskild kurs. Mycket av det sociala samtalet i klassrummet, det som kanske mer än något annat skulle kunna förse eleverna med meningsfullt och begripligt inflöde på målspråket, sker på svenska. Texter, grammatik och tillhörande övningar i böckerna för allmän kurs betraktas som den kurs man har som mål att gå igenom med eleverna. Man gör det långsammare och med fler repetitioner än i duktigare grupper, texterna är enklare och grammatiken lärs in genom exempel mer än genom teoretiska förklaringar, men det är egentligen inte en undervisning på elevernas egna villkor. Man frågar sig inte alltid: Vad är målet för undervisningen, vad har eleverna mest glädje av att kunna?

Att skapa trygghet och bygga upp elevers självförtroende

Enigheten är stor bland lärarna om att man i svaga grupper först och främst måste satsa på en positiv stämning och på att ge eleverna trygghet och självförtroende, eftersom de vant sig vid att vara bland de sämsta på mellanstadiets engelsklektioner. Det går givetvis att skapa ett slags trygghet och få eleverna att känna att de lyckas om man låter dem följa bestämda mönster i undervisningen och ger enkla uppgifter som de klarar av, t ex tio ord i läxa med åtföljande skriftligt läxprov

och ifyllnadsövningar på stenciler. Men hur länge minns eleverna orden? Har de fått använda dem och de grammatiska mönstren upprepade gånger för att skapa något eget eller uttrycka något som angår dem själva? Har de fått hjälp att associera kring orden, att knyta dem till andra ord eller till sammanhang som hjälper dem att minnas? Om inte – ja, då är det stor risk att det inlärdas snart faller i glömska. Frågan är om den trygghet och det självförtroende som byggs upp genom att eleverna under lektionerna lyckas skapligt att memorera läxan i tal och skrift i längden räcker för att motivera dem för ämnet. Behöver de inte också få uppleva att de blir bättre på att uttrycka sig fritt och på att förstå engelska även utanför klassrummet? Elevers självförtroende och därmed också deras motivation kan kanske stärkas genom att man ställer helt andra sorters krav, som de också kan klara av på sin nivå och som ger dem en mer omedelbar känsla av att det är riktig engelska de sysslar med.

I GEM-projektet såg vi exempel på många olika sätt att skapa trygghet i grupper med lågpresterande elever. Vi såg grupper där nästan alla vågade och ville agera på engelska inför sina kamrater. Den avspända attityden i talsituationerna lyckades man tydligen åstadkomma bl a genom att tala mycket om hur språkinläring går till, hur barn lär sig sitt modersmål och hur invandrabarn lär sig svenska. Att se på "fel" som exempel på inlärningsstrategier, naturliga utvecklingsstadier på väg mot ett mer korrekt språk, kan ge en viss status åt ens stapplande försök. (Se Bo Hedberg, s 75–84.)

Engelsklärare konstaterar ofta att många av de elever som lyckas mycket dåligt på skriftliga prov tycks förstå en hel del när de får *lyssna* till något som intresserar dem. Om vi tror att elevers självförtroende stärks genom att de får arbeta med det de är ganska bra på så bör vi kanske satsa mycket just på hörförståelsen. Det är ju den färdighet som eleverna har mest nytta av utanför klassrummet, framför allt på det växande antalet orter med satellit- och kabel-TV. Här har skolan en möjlighet att utan ökat timtal på schemat få in ett stort och för eleverna intresseväckande språkligt inflöde. Förmodligen lyssnar många inte så mycket på språket, eller slölyssnar de på ett sätt som inte är effektivt ur språkinläringssynvinkel. Det borde gå att träna dem att lyssna med liknande tekniker som man tränar deras läsförståelse med. (Jfr kap 4, Ulrika Tornberg, s 200–217.) Otextade TV-program som hemuppgift kan – framför allt om inte alla har tillgång till programmen – uppmuntra till aktivt lyssnande och uppgiftslösande på olika svårighetsnivåer. Uppföljningen kan göras delvis på svenska och läraren behöver inte ha sett programmen i fråga. Här skapas tillfälle till kommunikation, men också till att bygga upp ett självförtroende: "Vi förstår tillräckligt (om än med god hjälp av bilderna) för att kunna tala om vad programmet handlade om, vilka som var med, vad som hände . . ." Det går att göra liknande saker om man har tillgång till video och grupprum, eller annars i klassen med hjälp av minilab. I en allmän kurs

hade en elevgrupp under en "frivalsperiod" med sig en videokassett som de arbetade med under flera lektioner och sedan med stor inlevelse återgav på "sin" engelska. En annan grupp arbetade med popsånger på samma sätt, och här var en bandspelare med fyra hörlurar till god hjälp.

Även om hörförståelse är det som går bäst att utveckla hos de flesta lågpresterande elever så finns det de som inte orkar lyssna koncentrerat, i varje fall inte till ett ljudband. Av (missriktad) snällhet talar somliga lärare mycket svenska med dessa elever. Andra lärare försöker i stället tala engelska nästan hela lektionen, eftersom de funnit att eleverna som regel har lättare att förstå när talet är riktat till dem själva i en liten grupp. Det vanliga vardagstalet torde vara det som ger det värdefullaste inflödet på målspråket och det som ger eleverna en känsla av att faktiskt förstå ganska mycket, så mycket att de då och då kan våga sig på att svara något lite på engelska. Chansen att få en viss tillit till sin egen språkförmåga går eleverna lätt miste om, om inte läraren för lektionen till största delen på engelska.

Vi har vid några tillfällen sett hur två lärare i klassen (en för specialundervisning) kan göra språket levande genom att fråga ut varandra om saker som eleverna blir lite nyfikna på. Agerandet och samspelet mellan lärarna, gester och annat kroppsspråk hjälper även de svagaste att förstå en hel del. I en liten grupp med bara ett par, tre elever i specialundervisning kändes det enligt de här lärarna onaturligt att agera och gestikulera för att illustrera talet. I en större grupp fick dessutom de svagaste eleverna ett visst stöd av sina lite duktigare kamraters klassrumstal, vilket kanske var lättare att förstå och låg närmre till hands för dem att ta efter än lärarens tal. Att åtminstone ibland vara med de duktigare kamraterna kan nog kännas stimulerande även för mycket svaga elever. För övrigt har vi sett flera exempel på hur duktiga elever tar sig an mindre duktiga, läser text växelvis med dem, rättar försiktigt och med stor psykologisk känsla, ställer frågor på rätt nivå och uppträder som idealiska "speciallärare". I somliga klasser tycks sådana relationer mellan eleverna vara helt naturliga, men förmodligen ligger det en hel del social träning bakom dessa attityder. Det vore värt att pröva att mer systematiskt använda elever som lärare för andra elever i språk. Det sägs vara "läraren" som i sådana situationer lär sig mer än eleven, men vi har sett och hört om flera fall där en svag elev genom hjälp av en kamrat fått en ingång till språket och sett att det går att lära sig.

Många elever har läs- och skrivsvårigheter, och för somliga kan det vara nästan oöverstigligt att ta sig igenom en sida engelsk text. När textgenomgången är inriktad på förståelse av enskilda ord och meningar är bara detta förenat med så stor möda att själva innehållet blir ointressant. Tyvärr har vi ofta satsat mycket mer på den sortens läsning än på att utveckla elevernas förmåga att ta in helheten, att försöka få ut huvudinnehållet med hjälp av bilder, rubriker, kända ord och gissning-

ar. Gissandet har inte haft hög status hos språklärare. Ändå är just "guessing competence" ett av de drag som utmärker "the good language learner" enligt den omfattande forskning som Stern m fl bedrev på sjuttioalet i Kanada. Detaljerade ordlistor, ofta ytterligare kompletterade av välmenande lärare, är kanske inte den bästa hjälpen ens för svaga elever. Ordlistorna utvecklar lätt ett beroende och en osäkerhet så snart ett ord inte finns med i listan.

Kanske skulle lässvaga barn få en mer positiv relation till text om de slapp stappla sig igenom varje ord utan i stället fick börja med själva innehållet. Systematisk träning i hur man kan få ut en hel del av en text utan att läsa den ord för ord är något som vi inte ägnat mycket tid åt i språkundervisningen, trots att det är sådana lästekniker man har mest nytta av i vardagen. Inte bara lässvaga elever behöver lära sig ta in den information som finns t ex i bilder, kända personnamn och ortnamn. Rubriker, enstaka meningar eller en räkka ord kan ge underlag för gissningar om vad texten kan tänkas handla om och förhoppningsvis väcka intresse att gå vidare. Med hjälp av frågor som vem–var–när kan eleverna komma en bit in i innehållet, och lexikon och kamrathjälp tar dem ytterligare ett stycke. Resten kan man lämna – så gör vi ju ofta när vi läser på vårt eget modersmål. (Jämför Ulrika Tornberg, s 200–217.)

Med den här typen av textbearbetning kan eleverna få mer av läs-upplevelse och meningsfullt innehåll än när de långsamt arbetar sig igenom en text för att förstå varje ord. Engelska ungdomstidningar eller vanliga tidningar ger mycket användbart stoff. Svenskarnas insatser i internationella idrottsevenemang brukar vara intressanta att läsa om i engelska tidningar, liksom vad som i övrigt skrivs om Sverige eller vad vi får hit genom TV. Olika texter till olika elevgrupper ger möjligheter för eleverna att berätta för varandra, kanske på svenska med ett och annat engelskt ord som väckt intresse. Om man föredrar att hålla sig till den gemensamma textboken kan i princip samma arbetsätt användas och när elever skolats in kan de själva i smågrupper ge varann uppgifter till olika texter. Att sådant arbete ibland kan få rätt svårhanterliga och oengagerade elever att börja arbeta har vi sett flera exempel på. Får man med dem kan de utveckla en hel del ansvarskänsla, och stoltheten över vad de presterat är inte att ta miste på.

Funktionen före formen

Hur går det med de här elevernas förmåga att själva uttrycka sig i tal (och skrift) om man mest satsar på förståelse? Högläsning, översättning, glosplugg, grammatik på enkel nivå liksom skrivträning behöver väl lågpresterande elever minst lika väl som alla andra? Ja, självklart

behöver de det, men det är en fråga om vilket som bör komma först, språket som bärare av ett meningsfullt innehåll eller språket som ett system av ord och strukturer. Kanske behöver eleverna först få uppleva mera av språkets innehåll och funktion, så att de får en chans att se meningen med det, se att man kan få kontakt, spänning, upplevelser och information också genom ett främmande språk. Detta är ingalunda uppenbart för alla elever på mellanstadiet, och inte heller att den engelska eller amerikanska som talas i TV är samma språk som skolan försöker lära ut. Det är inte så få elever som lärt sig en del engelska genom TV eller kontakter med engelskspråkiga men som konstaterar när de börjar i fyran att engelskundervisningen handlar om något ganska annorlunda än den engelska de börjat förstå en del av.

Isolerade ord- och grammatikövningar utan anknytningar till eget skapande har nog för många av eleverna rätt obetydlig inlärningseffekt. Den del av språkundervisningen där man tränar aktiv behärskning av ord, fraser och grammatik kan under lång tid bestå i att eleverna använder enkla texter som mönster för egna dialoger och berättelser (som i "Ticket to Britain"). Förr eller senare kommer frågor som "varför heter det så?", "hur säger man här?" och "varför heter det inte så?" När elever har något att säga och märker att budskapet (i tal eller skrift) går fram på det främmande språket, väcks som regel intresset för att säga det rätt, och då finns motiv för att börja fundera över skillnader mellan språken. Regler som man formulerat tillsammans med kamraterna och lite lärarstöd ger kanske bättre hjälp än lärobokens. Hemsnickrade färgrika exempel, ofta med lokal och personlig anknytning, kan ge mönster som sitter i minnet för evig tid till skillnad från "meningslösa" grammatikmeningar i övningsböcker.

Språkundervisning för alla elever har jag kallat detta avsnitt. Språk för innehållets skull, språk som kan användas "här och nu", funktionen före formen – en sådan språkundervisning är helt i överensstämmelse med aktuell språkinlärningssyn och fungerar bra för alla elever, alltså även för "the good language learners". Självklart måste undervisningen också ge möjligheter för duktigare elever inom klassen/gruppen att utvecklas efter sina förutsättningar. Om differentiering inom klassens ram – individualisering – handlar nästa avsnitt.

En individualiserad engelskundervisning

RIGMOR ERIKSSON

Den undervisning som exemplifieras i föregående avsnitt utgår från behov och möjligheter hos elever som inte har ett utvecklat teoretiskt tänkande. De finns i alla klasser i grundskolan, och rimligen bör man i all språkundervisning ta hänsyn till deras förutsättningar, samtidigt som man ger mer teoretiskt lagda elever möjligheter att lära sig på sitt sätt.

Organisatorisk differentiering – allmän och särskild kurs eller mer renodlad nivågruppering – är *ett* sätt att hantera elevernas olika förutsättningar. Differentiering *inom* klassen – det vi vanligen kallar individualisering – är enligt min uppfattning långt mera nödvändig men uppenbarligen inte så lätt att genomföra. I Svensk ordbok 1986 definieras individualisera som ”utforma med tanke på varje enskild individ”. I skolan talar vi om att anpassa undervisningen till elevernas olika behov och förutsättningar. Kan det vara något i språkundervisningens mål eller utformning som gör denna anpassning svårare i språk än i de flesta andra ämnen? Att kursuppdelningen har funnits kvar längre i språk (och matematik) än i andra ämnen kan vara ett tecken på att det faktiskt förhåller sig så.

Hur individualiserad är dagens engelskundervisning?

Under åren i GEM-projektet såg vi en hel del engelsklektioner där eleverna hade möjligheter att arbeta med uppgifter efter eget val och på olika svårighetsnivåer. Ett par exempel är temaarbete, t ex om engelsktalande länder, och intresse- eller behovsgrupper där eleverna valde aktivitet efter intresse eller efter vad de ansåg sig behöva träna på. Stationssystem och cirkelmodellen som finns beskrivna i Nordiska Rådets skrift *Individualisering av engelskundervisningen* förekom också på några få skolor. För lärarna innebar de här arbetssätten en hel del merarbete med materialanskaffning och utarbetande av uppgifter, men elevernas arbetsglädje tycktes som regel kompensera detta. Att arbetssätten var populära bland eleverna kunde vi klart utläsa ur våra elevenkäter. Av dessa framgick också att endast omkring en tredjedel av eleverna hade erfarenheter av de här arbetssätten. På de skolor där de förekom upptog de aldrig mer än en tredjedel av timantalet, och vanligtvis betydligt mindre.

Fri läsning med eller utan uppföljningsuppgifter är en form av individualiserat arbete som förekommer i de flesta klasser då och då. Grammatik övar man delvis individuellt efter noggrann genomgång i klassen. Kreativa skrivuppgifter, dramatiseringar och rollspel blir allt vanligare, men här skiljer det sig mycket mellan olika lärare. Pararbete är numera allmänt spritt, vilket avsevärt har ökat tiden för tal på målspråket. En hel del parövningar är av typen "lika för alla" och inbjuder inte till särskilt mycket fritt skapande, men *just i par- och smågruppsarbete ligger dock möjligheten till individualisering* – i samverkan med kamraterna i gruppen.

I ett dotterprojekt till GEM har vi sett tecken på att mellanstadiets undervisning inte på något avgörande sätt skiljer sig från högstadiets när det gäller individualisering. Det finns *inslag* av sådant arbete i de flesta engelsklasser på grundskolan, men en konsekvent genomförd individualisering förekommer enligt våra erfarenheter bara hos ett mindre antal språklärare. Framför allt textbearbetning och grammatikgenomgång görs vanligtvis med klassen samlad och under lärarens ledning. Något förenklat kan man uttrycka det så att alla i klassen under dessa tidsmässigt dominerande arbetspass arbetar i samma takt med samma uppgifter. Den här grova beskrivningen av engelskundervisningen tror vi – på grundval av samtal med ett hundratal lärare över hela landet och minst lika många lärarkandidater – gäller för kanske 70–80 % av engelsklärarna på mellan- och högstadiet.

Elevroller, lärarroller och individualisering

Varför får individualiserat arbete, som uppenbarligen är populärt bland eleverna, inte mer utrymme i undervisningen? Jag tror att ett klagörande av detta är en förutsättning för att vi ska kunna ta ställning till om mer differentierande arbetssätt kan ges större utrymme i engelskundervisningen. De "traditioner" där jag sett de största hindren för mer individualisering rör textens roll, grammatikundervisningens och provens utformning och sist men inte minst elevens och lärarens roller i språkundervisningen. Låt oss börja med att granska de sistnämnda.

En lärare i GEM-projektet uttryckte i en intervju sin stora oro inför tanken att arbeta i sammanhållen – heterogen – klass i engelska, eftersom individualisering kändes så svårt:

". . . Jag kan inte föreställa mig hur det skulle kunna gå att undervisa över huvud taget, jag förstår inte hur jag skulle göra. För jag kan ju inte stå där och mäsas för en liten mellangrupp, utan jag måste ju i så fall göra helt andra typer av uppgifter. Men det arbete det skulle vara förenat med att i varje läge se till att

alla arbetade med olika saker . . . och jag måste ju efterarbota allting också. Först måste jag förarbota till vansinne, sedan måste jag efterarbota allting, för annars får dom ingen uppföljning och då är det ju ingen idé. Sedan förstår jag inte varifrån dom ska höra engelskan heller eftersom jag inte kan ha mycket lärarlett . . ." (GEM-engelska, s 303)

Just känslan att man själv som lärare är ansvarig för all planering och val av uppgifter liksom för uppföljningen är tillräcklig för att avskräcka från en individualiserad undervisning. Med en tolkning som denna blir individualisering egentligen en omöjlig uppgift för läraren utom i mycket små grupper. Att regelbundet ge olika uppgifter till olika elever eller elevgrupper inom samma klass kräver mycket förberedelser och mycket uppföljning. Dessutom är risken stor att alltför mycket av lektionerna kommer att ägnas åt tyst arbete, vilket knappast är förenligt med målen.

Henri Holec har i "Learner Autonomy" (1981), skriven för Europarådets språkprojekt, gjort en liknande tolkning av begreppet individualisering och kontrasterar det mot "learner autonomy" (eller "self-directed learning"; ungefär "förmåga att ta hand om sin egen inlärning"). I båda fallen rör det sig om en differentierad undervisning, ett hänsynstagande till den enskilde eleven och dennes förutsättningar, men därmed är likheten slut. Hela synsättet, kunskapssynen och mest av allt uppfattningen av elevens roll är olika. Individualisering är, menar Holec, en undervisningsmetod där läraren ser på elevers olika behov och förutsättningar och själv avgör vad de behöver. Detta förfarande bevarar den hierarkiska relationen mellan lärare och elever. Eleverna är kvar i den traditionella rollen som mottagare av det material de "matas" med.

Som motpol till den auktoritära individualiseringen ställer Holec "learner autonomy" eller "self-directed learning". Holec talar om olika grader av autonomi beroende på om eleven själv tar ansvar för såväl planering och genomförande som utvärdering, eller om läraren behåller det övergripande ansvaret. Begreppet autonomi kopplar Holec till inlärning, medan individualisering hänger samman med undervisning, dvs det läraren gör. Den reella möjligheten till individuell utveckling, menar Holec, ligger i "learner autonomy".

Den tolkning av individualisering som Holec gör är hans egen, men även om den är betydligt snävare än i allmänt språkbruk har den mycket gemensamt med den ovan citerade lärarens. Läroplanssupplementet i engelska till Lgr 69 uttrycker under rubriken Individualisering (s 40) samma synsätt. Det är läraren som med hjälp av diagnostiska prov fastställer elevernas språkliga nivåer och på den grunden organiserar det individualiserade arbetet. Detta bör, enligt supplementet, i huvudsak bestå av svårighetsgraderade uppgifter av självinstruerande och självrättande typ.

Enligt min uppfattning är lärarstyrd individualisering varken en önskvärd eller en realistisk lösning. För det första stämmer synsättet från Lgr 69 om hur språk lärs in inte särskilt väl överens med den syn som vuxit fram i spåren av de senaste decenniernas språkinlärningsforskning och som präglar hela denna kommentarbok. För det andra finns ingen möjlighet för t ex en högstadielärare med sex-sju undervisningsgrupper att kontinuerligt ge elever olika uppgifter och den vägen följa upp deras individuella utveckling – annat än kanske inom en mycket begränsad del av ämnet. Jag ser en viss grad av elevautonomi (i brist på bättre ord) som en förutsättning för att i realiteten genomföra en differentierad undervisning i grupper med det elevantal som vi normalt arbetar med. Vill man individualisera får man lägga över en stor del av ansvaret på eleverna själva, såväl individuellt som i mindre grupper. Eleverna måste själva bli mer medvetna om vilka mål de har, hur de ska arbeta mot dem, hur de ska utvärdera sitt arbete och hur mycket som beror på deras eget initiativ och ansvarstagande.

Sedan 1970-talet har det bedrivits omfattande forskning kring elevens egen roll i språkinläringen. Man har t ex undersökt vilka strategier "den gode språkinläraren" använder sig av för att förstå en text eller för att uttrycka sådant han inte har tillräcklig språklig kompetens för. I samlingsvolymen *Learner strategies in language learning* (Wenden-Rubin, 1987) skriver Wenden att ett av de viktigaste pedagogiska syftena med forskningen om "learner strategies" nu på åttiotalet har blivit just "an autonomous language learner". En sådan elev är medveten om hur han lär sig och kan därför både ta ansvar för sin inläring och göra studierna mer målinriktade och effektiva.

Medvetenhet och eget ansvarstagande – vilken språklärare skulle inte acceptera det som ett undervisningsmål i sig, och dessutom ett sätt att lära sig språk effektivt? Man kan fråga sig varför inte dessa tankar är självklara i språkundervisningen. Varför har "learner autonomy" först på åttiotalet kopplats samman med språkinläring? Svaret tror jag till en del ligger i den syn på språkinläring som präglat de allra flesta av oss som gick i skolan eller fick vår lärarutbildning på femtio- och sextioalet.

Språkinläringssyn och individualisering

Som framgår av Per Malmbergs artikel utgår den undervisning som har sina rötter i femtio- och sextioalets språkinläringssyn ifrån att språk lärs in i ett slags repetitiv process genom träning och åter träning. Textbearbetningen ska bli ett tillfälle till upprepad reproduktion av frekventa ord, fraser och mönster, så att eleverna automatiserar en korrekt användning av dem. Några citat ur Lgr 69 får belysa denna syn:

”Lärobokstexten bör såvitt möjligt göras till föremål för sådan bunden talövning, varvid läraren ställer sina frågor så, att hela texten meningsdel efter meningsdel avlockas eleverna som svar.” (Lgr 69, s 143)

I supplement till Lgr 69 sägs vidare:

”Den bundna talövningen innebär bl a att läraren i förväg måste ha det väntade korrekta svaret – vilket endast kan vara ett – klart för sig.” (Lgr 69:II Engelska, s 5)

I en undervisning som denna är det naturligt att läraren strukturerar hela förloppet, leder klassrumssamtalet, avgör vilka ord och uttryck samt vilken grammatik som ska läras in, förhör, korrigerar och ger positiv respons. Utdragen ur läroplanen rör bara en begränsad del av undervisningen – givetvis skulle man också ha friare talövningar och läsning för innehålllets skull. Det är ändå tydligt att Lgr 62 och Lgr 69 satte språkets form framför dess innehåll och funktion under de arbetsmoment som kom att ta upp kanske merparten av undervisningstiden. Det medförde helt naturligt en styrande och kontrollerande lärarroll som försvårade individualisering. Vill man hålla kontroll på att eleverna säger rätt är det naturligtast att bedriva talträningen i helklass där alla följs åt.

Givetvis ska man inte tro att lärare låter sig styras av anvisningar i läroplanen, om de strider mot deras egen uppfattning om vad som är god undervisning. De som fick sin lärarutbildning när Lgr 62 och Lgr 69 gällde kan dock knappast ha undgått att påverkas av den syn på språkinläring som uttrycktes i läroplanerna. Dessutom gav det anbefallda arbetssättet, ”den modifierade direktmetoden”, så mycket mer tillfälle till tal på målspråket – om än tämligen styrt – än den tidigare rådande grammatik- och översättningsmetoden. Direktmetoden underlättade för läraren att få klassen i sin hand, att göra lektionerna livliga och få de allra flesta eleverna att tala det främmande språket i klassrummet. I dessa avseenden var metoden ett stort framsteg jämfört med tidigare. Att den också innebar en stark lärarstyrning ansågs knappast negativt. Individualiseringen försökte man lösa på annat sätt, t ex genom inlärningsstudio och svårighetsgraderat arbetsmaterial för enskilt arbete.

Mycket har förändrats i språkundervisningen i Sverige under det senaste decenniet. Vår attityd till språket är toleranter än förr, och de flesta av oss ser innehållet i elevernas tal och skrivande som viktigare än (eller lika viktigt som) formen. Repetitiva språkövningar har fått ge plats för mer kreativt arbete. Attitydmålen ”vilja och våga” i Lgr 80 pekar ut något väsentligt som inte lika tydligt fördes fram i den äldre läroplanen. I princip har nyare synsätt undanröjt flera hinder för en individualiserad undervisning, men just i detta avseende har förändringarna i rätt många klassrum varit tämligen marginella. I stor utsträckning arbetar eleverna under de flesta språklektionerna i samma

takt med en gemensam text och samma mer *reproduktiva* än *kreativa* uppgifter. Vi använder lärobokens texter som ett slags kurs, där eleverna ska lära in ett givet ord- och frasförråd, i stället för att låta texterna vara underlag för ett mera fritt språkskapande, där tillfälle ges till individuell språklig utveckling. Det finns fortfarande mycket kvar av synen på textbehandlingen från Lgr 69: ”*Den intensiva textbehandlingen syftar till fullständig behärskning av stoffet.*” (Supplementet s 15, min kursivering.) Att somliga lyckas och andra i varierande grad misslyckas att nå ett sådant för alla gemensamt mål har ingenting med individualisering att göra. Målen måste, enligt min åsikt, sättas så att alla har en rimlig chans att nå dem; då kan de inte vara lika för alla. Läroboken är ingen KURS; den är ett välstrukturerat hjälpmedel bland många andra för att eleverna, var och en på sin nivå, ska kunna utveckla sin språkfärdighet.

Att ha en gemensam *grammatikkurs* för alla elever är rationellt ur lärarsynvinkel men föga meningsfullt för eleverna. Ofta försöker vi lära ut samma grammatikmoment med samma typ av övning till alla elever samtidigt, trots att vi egentligen vet att somliga behärskar momentet ifråga och andra inte kommer att vara mottagliga för det på flera år, i varje fall inte på ett teoretiskt plan. Föreställningen om en gemensam kurs för alla återspeglas ofta i proven; där testas ett fastlagt ord- och frasförråd och bestämda grammatiska strukturer. Så har de flesta av oss tagit för självklart att det ska vara – och vi har ju också kunnat konstatera att somliga elever lär sig bra på det här sättet. Men uppenbart tar man i en sådan undervisning rätt lite hänsyn till elevers olika mögnadsnivå, behov och intressen, och det ges inte mycket tillfälle till egna initiativ vad gäller mål och arbetsätt. Det viktigaste för eleverna blir inte att lära sig så mycket de kan utgående från förmåga och intresse utan att lära sig ”det som kommer på provet”.

Om man har den (mer eller mindre medvetna) synen på språkinläring som präglar de äldre läroplanerna, då blir det faktiskt svårt att genomföra individualisering. Den språksyn som började växa fram i spåren efter Chomskys kritik av den behavioristiska synen på hur man lär sig språk (se Per Malmberg, s 11–39 i denna bok) ger ett annat utgångsläge för språkundervisningen. Det är inte så att en metod ska ersättas med en annan och att den metodik som Lgr 62 och 69 för fram ska förkastas. En kommunikativ språkundervisning måste också innefatta mycket formträning, men det är ändå funktionen eller innehållet i språket som är utgångspunkten. Detta synsätt präglar Lgr 80, där målen uttrycks i termer av vad eleverna ska kunna *använda* språket till. Lgr 69 ger i målbeskrivningen och i de metodiska anvisningarna den omvända ordningen: *först* nämns de språkliga elementen, *därefter* vad eleverna ska kunna använda språket till.

När syftet med undervisningen är ”fullständig behärskning” av textens ord, fraser och strukturer, då är det texten, inte eleverna, som är undervisningens utgångspunkt. För att ge möjligheter till individuell

utveckling behöver vi ha *eleverna*, inte texten, som utgångspunkt. De måste kunna få välja både mål och arbetssätt inte bara under kortare perioder med "intresseval" eller liknande, utan också till vardags när klassen arbetar med en gemensam text. För detta krävs dels att eleverna blir betydligt mer medvetna om sin egen inläring än vad de som regel är i dag, dels att de skolas in i arbetssätt som förutsätter att de tar över *en del av det ansvar* som vanligtvis tillkommer läraren. Dessutom måste proven anpassas efter undervisningen, vilket innebär att de prövar allmän språkfärdighet mer än bestämda ord och utvalda grammatiska strukturer. För övrigt visar ju eleven kontinuerligt i sin egen muntliga och skriftliga produktion vad han kan och inte kan.

"Learner autonomy" i dansk och svensk version

En annan elev- och lärarroll, en annan användning av text, ett annat synsätt när det gäller grammatikinläring och språkinläring över huvud taget; hur ska då en språkundervisning se ut som ger alla elever en möjlighet att utvecklas på sin nivå i samma klassrum? I en dansk folkskola fann jag för några år sedan exempel på en sådan undervisning. Sedan dess har jag sett många flera exempel utgående från samma grundprinciper men utformade olika i varje klass.

I ett antal danska folkskolor (= grundskolor) arbetar lärarna med att utveckla elevernas medansvar i engelskundervisningen. Som regel har lärarna valt att ha klasserna odifferentierade ända upp till nionde eller tionde klass. (Elevantalet ligger runt 20.) Inspiratörer har varit Leni Dam, folkskollärare och lärarutbildare, och Gerd Gabrielsen, lektor vid Danmarks Lærerhøjskole. Sina erfarenheter och idéer liksom den teoretiska underbyggnaden har de spritt på fortbildningskurser till danska lärare och under de senaste åren också på fortbildningskurser för svenska mellan- och högstadielärare. I dessa kurser, som vi utformat och följt i projektet Differentierande arbetssätt i engelska, ett dotterprojekt till GEM, har antingen Leni Dam eller någon av deltagarna från hennes kurser medverkat.

"Learner autonomy" är ett av ledorden i undervisningen. I den danska tolkningen blir det uttytt som "learning to learn". Undervisningen innebär att eleverna fostras till att reflektera över språkinläring, över vad de själva vill lära sig och hur de ska gå tillväga. De blir medvetna inte bara om sin egen roll i inläringen utan också om kamraternas. Individuellt eller vanligtvis i par eller mindre grupper sätter eleverna upp mål, väljer material och arbetssätt, för dagbok över sitt arbete och utvärderar hur det har förlöpt. (En del klasser arbetar på liknande sätt i tyska och idéerna prövas också i andra ämnen.)

Arbetssättet förutsätter att läraren ställer bestämda och tydliga krav

– dock inte så att han/hon säger åt eleverna vad och hur de ska lära sig.

I stället kräver läraren av eleverna att de själva tar en rätt stor del av ansvaret för sin inlärnin. Lärarens roll beskriver Leni Dam i sitt kursmaterial på följande sätt:

”The teacher’s role is not to plan and direct a pre-determined learning sequence but instead:

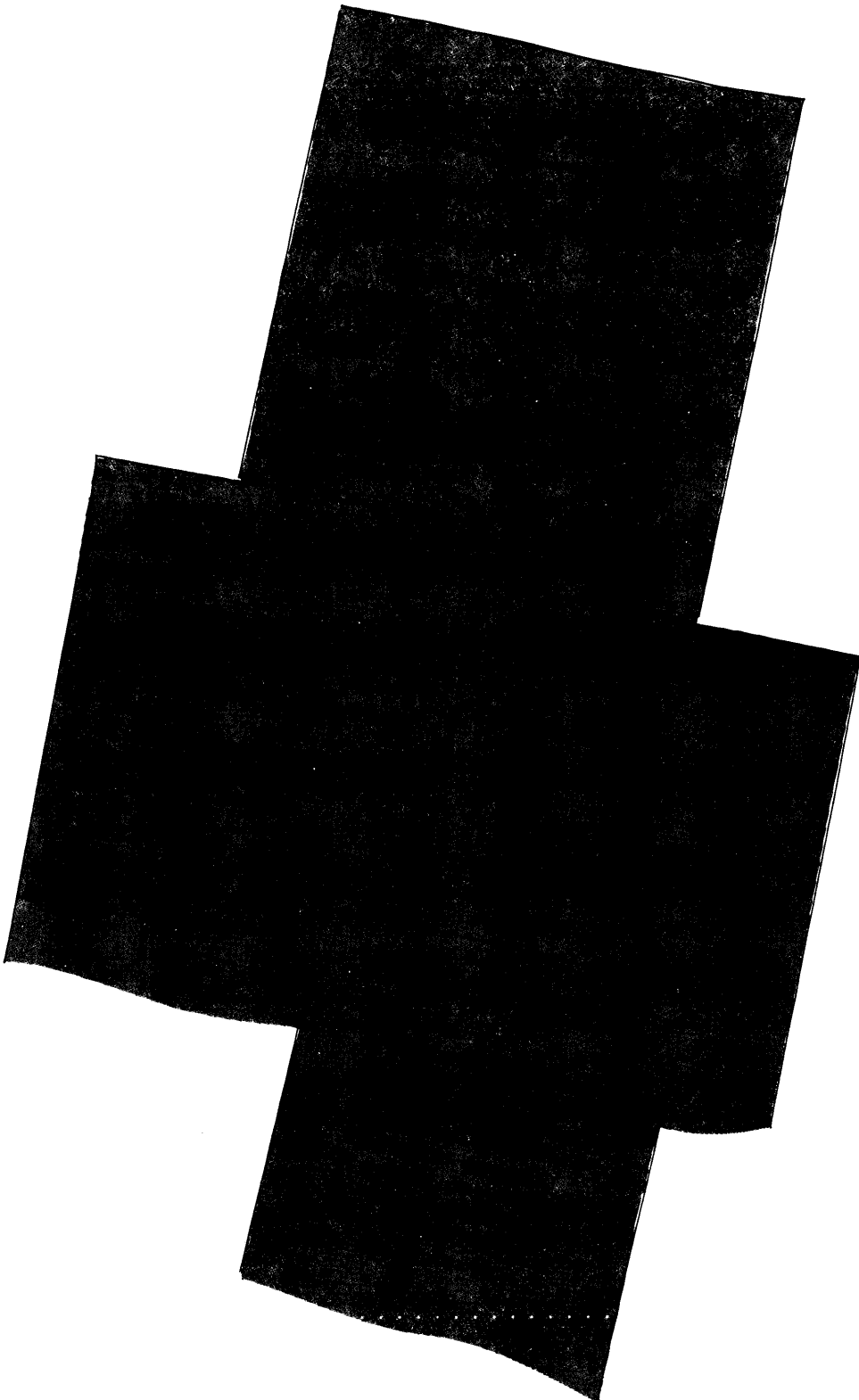
- to be engaged in the learner’s learning process
- to be open to pupils’ ideas and suggestions
- to support pupils’ initiatives
- to encourage further activities
- to be a consultant
- to act as a resource centre
- to observe, analyze and map out progress together with pupils
- to be co-responsible for the process.”

Elevernas utvärdering är själva grundbulten i inlärningsprocessen. Den kan genomföras muntligt eller skriftligt, individuellt, i par eller mindre grupper eller i helklass. I utvärderingen diskuteras:

- the aim/objectives undertaken
- the activities undertaken
- the outcome of the activities in question
- the strategies used
- the social aspects of the situation
- teacher-role/pupil-role

Ett litet klassbibliotek, varav en del böcker är försedda med ljudband, är ett värdefullt komplement till vanliga läromedel, i de fall sådana över huvud taget används. Eleverna samlar med sig av allt engelskspråkigt material som omger dem utanför skolan, producerar eget material utgående från vad som finns i klassen och läser eller lyssnar till varandras. Med tiden lär sig de allra flesta att både planera och genomföra uppgifterna och utvärderingen på engelska. Danska är tillåtet när det behövs, men redan under den första terminens engelska (i femte klass) försöker eleverna att säga så mycket de kan på engelska, och läraren hjälper till med ord och uttryck. Eleverna väljer olika mål, ämnesinnehåll och arbetssätt, men inom klassen finns en kontinuerlig kommunikation mellan grupperna, och man har regelbundna samlingar kring gemensamma samtalsämnen. Läraren visar eleverna på det viktiga växelspelet mellan ”input” och ”output”, dvs eleverna måste först ”tolka” de texter de valt (muntliga eller skrivna) för att få ett stycke målspråk att utgå ifrån som de därefter bearbetar utifrån sina egna mål.

Eleverna har från början vant sig vid att fråga sig ”what, how, why, what can this be used for” när de gör upp sina planer. I utvärderingen talar de sedan om hur arbetet har flutit i grupperna, om de uppnått vad



de tänkt sig, vad som inte blev så bra och vilka erfarenheter man kan dra av detta. Utvärdering görs omväxlande skriftligt eller muntligt, i helklass, smågrupper eller individuellt, och eftersom den med tiden till största delen genomförs på engelska blir den en integrerad del i språkutvecklingen. Naturligtvis går arbetet trögt för somliga ibland – det rör sig om elever i helt vanliga skolor – men alldeles klart är de här eleverna mer medvetna om *vad* de gör och *varför* än de flesta andra elever. De vet varför de vill lära sig engelska, vad de i första hand vill bli bra på och hur de kan arbeta för att bli det. Vill man bli bra på att tala engelska så måste man tala så mycket som möjligt, även i smågrupperna. Innan eleverna har uppnått den nivå där målspråket blir det dominerande språket finns en mängd enkla övningar att ta till för att träna tal. Med tiden blir faktiskt arbetsspråket i grupperna till största delen engelska, och då har man förmodligen kommit så nära naturlig kommunikation på målspråket som det är möjligt i ett klassrum.

I de fortbildningskurser för lärare i engelska som jag svarat för har elevautonomi varit *en* av de bärande idéerna, men inte den enda. Vi har haft många olika föreläsare, nästan alla med egen lärar erfarenhet, och alla har gett sina tolkningar och konkretiseringar av idéer som i stort stämt överens med dem som förts fram i detta kapitel. På de allra flesta kursdeltagarna tycks dock autonomibegreppet ha haft den största effekten. Insikten att det kanske går att arbeta så som man möjligen har vågat drömma om har väckt stark lust hos många lärare att förändra sin undervisning, men också en del undran hos några: Vågar jag verkligen, går det med mina elever? Enstaka lärare väljer att förändra hela sin undervisning, men de flesta känner att de måste göra förändringen i små steg. Somliga bestämmer sig för att börja med ett par tre veckor av elevplanerad undervisning med valfritt material i en eller två klasser. (Hur det gått för deltagarna i våra tvåpoängskurser att genomföra elevautonomi och andra idéer från kurserna i sina klasser ska vi rapportera om våren 1990.)

I fortbildningskurserna har vi försökt saluföra en för både lärare och elever någorlunda trygg variant av "learner autonomy", en där klassen följer textboken som vanligt men där eleverna i smågrupper kan bestämma vad de vill lära sig av texten och hur de ska arbeta med den. I "fyrfältaren" på nästa sida definieras tre typer av individualisering, A, B och D, och det är D som vi i första hand försöker föra fram.

I fortbildningskurserna får lärarna uppslag till arbete med texter och annat material, anpassar dem för sina egna klasser, delar med sig av idéer och erfarenheter till övriga kursdeltagare och bygger på så vis upp en bank av uppslag för arbete med texter. Vissa av idéerna, t ex den typ av textintroduktion som Ulrika Tornberg talar om i sitt avsnitt, lämpar sig bäst för gemensamt arbete under lärarens ledning och ger ändå rika möjligheter till arbete på olika nivåer. Det mesta av det som annars vanligtvis leds av läraren kan dock göras i smågrupper. Ett antal uppslag prövas i klasserna så att eleverna får en uppfattning om vad

FYRA UNDERVISNINGSMODELLER

Lärlarledd undervisning

A. *Enskilt arbete*

Olika mål, material och uppgifter. Läraren diagnostiserar, ger uppgifter och följer upp i mån av tid.

C. *”Katederundervisning”*

Samma material, samma uppgifter.
I princip samma mål.
Läraren planerar och utvärderar.

Elevplanerad undervisning

B. *”Learner autonomy”*

Olika mål, material och uppgifter. Eleverna planerar och utvärderar i samråd med läraren, i par, smågrupper eller enskilt.

D. *På väg mot ”learner autonomy”*

Samma material, olika mål och uppgifter eller uppgifter som kan lösas på olika ambitionsnivåer. Eleverna planerar och utvärderar inom givna ramar.

man kan göra med ett material och vilka olika mål man kan ha med arbetet. Vilka ord som är viktiga att lära in får de själva ta ställning till i smågrupperna, liksom hur de ska lära in dem för att minnas bäst och på vilka sätt de ska förhöra varann. Härifrån är steget inte långt till att olika grupper kan arbeta med olika stycken i boken eller att en del elever kompletterar med extra material.

Från D lär vissa elever då och då be att få gå vidare till B, vilket bör vara möjligt utan stora arbetsinsatser från läraren. Ett annat alternativ är att hela klassen ibland ”retirerar” till C. Det finns många fördelar med det här sättet att differentiera arbetet. Både lärare och elever har kvar tryggheten i den gemensamma boken. Man följer i princip samma kurs som de andra klasserna och man behöver inte framstå som lite tokig inför kolleger som inte varit ”på kurs”. Man kan göra sina förändringar i små steg och då och då gå tillbaka till det vanliga utan mycket diskussioner. D ger också tillfällen till samtal och utbyte mellan grupperna om samma material från olika utgångspunkter. Vad som bör gå som en röd tråd genom arbetet är att eleverna själva tar ställning till vad texten ska användas till och vad de vill lära sig genom arbetet med den.

Gruppsammansättning och klasstorlek

Sammansättningen av grupper är en grannlaga uppgift som nog inte ska lämnas enbart till eleverna. Samtal om att man i grupperna måste vara

beredd att ta emot hjälp lika väl som att ge är nödvändiga. Att man kanske lär sig mer på att reda ut och förklara än på att lyssna till förklaringar vet varje lärare. Den insikten behöver förmedlas både till eleverna och till de föräldrar, som måhända oroas av att deras barn inte får tillräckliga utmaningar i en grupp med en eller ett par språkligt svaga elever. Gruppsammansättningarna behöver växla, bl a av den anledningen att eleverna annars lätt fastnar i bestämda roller. Vissa elever behöver både draghjälp och moraliskt stöd av stabilare och duktigare kamrater, men det händer också att svaga elever får mest uträttat och trivs bäst när de arbetar tillsammans med kamrater med liknande förutsättningar. Även duktiga elever kan föredra att arbeta med kamrater på samma nivå, och ibland ska de naturligtvis också ha den möjligheten. I redovisningar inför klassen eller inför andra grupper ges det ändå tillfälle till utbyte mellan alla elever.

Att döma av erfarenheter från danska och svenska skolor fungerar arbetssätt som dessa bäst i klasser (grupper) som har omkring 20 elever. De resurser som nu ges till uppdelning i allmän och särskild kurs skulle på de flesta skolor räcka för sammanhållna (blandade) grupper av den storleken. På mellanstadiet kan man sällan få arbeta med så små engelskgrupper. Möjligheten att följa varje elevs utveckling underlättas dock i någon mån av att timtalet för engelska är högre än på högstadiet. För att arbetet ska fungera måste man ha tid att helst någon gång i veckan sitta en rejäl stund med varje par/smågrupp eller med enskilda elever. Det kan gå om hela gruppen är på omkring 20 elever, dvs 5–7 smågrupper och kanske ett par individualister. Med fler elever blir det lätt för lång tid mellan tillfällena. Eleverna lär sig visserligen att fråga varandra, men de behöver också den kontinuerliga kontakten med läraren, framför allt de som är svaga. Lika viktigt är det för läraren att ha grepp om vad eleverna gör (och inte gör) och känna att hon någorlunda kan följa varje elevs arbete och utveckling. 20 är inget heligt tal i sammanhanget, men blir det för många elevgrupper och för många dagböcker orkar man inte i längden sätta sig in i varje enskild elevs svårigheter och framsteg. Då frestas man att gå tillbaka till "katedern" – därifrån kan man undervisa 30 elever om samma sak. Då lägger man undervisningen någonstans "i mitten eller lite under". Det är då man måste offra de svaga eleverna för att ge de andra en något så när meningsfull undervisning.

Invändningar bemöts

Många kursdeltagare lockas av tanken att pröva elevansvar och arbete i grupp men är samtidigt tveksamma och frågar sig: "Hur ska man kunna få elever att arbeta disciplinerat i smågrupper, ta ansvar, ställa upp

egna mål och välja arbetssätt själva? Hur går det för de svagaste, kommer de bara att sitta tysta? Hur ska jag kunna veta vad eleverna kan och inte kan om de läser olika saker?" Ja, inte är det lätt att genomföra genomgripande förändringar. För att lyckas måste man själv vara verkligt övertygad om att man vill arbeta efter de här idéerna. Är man det, går det förvånansvärt lätt att få med eleverna (de allra flesta), det har många kursdeltagare vittnat om. Det tar tid för både lärare och elever att komma fram till hur arbetet ska fungera, och det kostar en hel del möda för läraren att ta sig en bit på vägen mot målet: samarbetande och ansvarstagande elever som i varje fall inte lär sig mindre än vid lärarledd undervisning. Ingen lärare ifrågasätter ämnesmålen i kursplanen, att förstå talad engelska och att i tal kunna göra sig förstådd. De övergripande målen, samverkan och eget ansvarstagande, de gäller också engelskundervisningen, men de prioriteras sällan lika högt som de ämnesmässiga av språklärare. Det är dock vår skyldighet att i engelskundervisningen arbeta även mot dessa mål. Som jag ser det är för övrigt de övergripande målen och ämnesmålen i perfekt harmoni. Genom samverkan och eget ansvarstagande i smågrupper får eleverna möjlighet att samtala mycket på målspråket, att välja för dem angelägna och uppnåbara mål, att arbeta på det sätt de själva bestämt och att *bli medvetna om hur de lär sig*. Även inom den lilla gruppen kan målen vara mycket olika beroende på vars och ens förmåga. Smågruppsarbetet ger social fostran, och det borde rimligen också ge bästa tänkbara möjligheter till individuell utveckling i ämnet.

En dagbok med planer, utvärderingar och snyggt inskrivna arbetsuppgifter är elevens bästa dokumentation på vad han åstadkommit. Dessutom är den en utmärkt möjlighet för läraren att hålla personlig kontakt, uppmuntra och ifrågasätta, korrigera språk och hänvisa till lämpliga övningar, följa elevens utveckling och visa intresse för den. Det behöver inte ta mycket mera tid än läxskrivningar, men det ger så mycket mer.

En del oroar sig för hur elevernas språk kommer att påverkas. "Hur ska jag kunna kontrollera att de inte lär in fel?", "vad blir det för engelska de använder när de sitter i smågrupper och pratar?" och "förresten blir det bara svenska när jag inte står över dem" är vanliga invändningar. Den senaste är kanske den allvarligaste: blir det bara svenska i smågrupperna missar vi ett viktigt mål, ett mål som i sig är ett medel för eleverna att utvecklas vidare. För att komma en bit på vägen mot detta mål kan man ha hjälp av en bank av idéer för talträning, "posters" med användbara fraser på klassrumsväggarna och upprepade måldiskussioner med eleverna. Övriga invändningar kan man ta mera lätt på, bl a med stöd av forskning om hur elever lär sig ett främmande språk. Vi har nog som lärare en överdriven föreställning om att det är vi som lär eleverna, att de lär sig mest av vad vi undervisar om i klassen. I själva verket vet vi att väldigt mycket av vad vi säger faller på hälleberget, därför att somliga elever inte är intresserade, andra inte

förstår och andra åter redan kan vad vi försöker lära ut. Om vi kan ta oss tid och sitta med enskilda elever eller små grupper, kommentera deras arbete, be dem utveckla sina tankar och bidra med våra synpunkter, då finns det goda förutsättningar för att vår undervisning rätt ofta leder till inläring. Så kan vi faktiskt arbeta ibland, när vi skolat in eleverna att sköta en stor del av jobbet i mindre grupper. ”Så här nära har jag aldrig förr kommit eleverna”, har flera konstaterat av dem som prövat.

Kanske är vår viktigaste uppgift inte att undervisa hela klassen på en gång utan att skapa en miljö där eleverna lär sig språk tillsammans med och av kamraterna, med oss som rådgivare, förklarare, uppmuntrare och pådrivare. Och där de *lär sig hur man lär sig* – även utan oss.

Referenser

- Brown H D (1987) *Principles of Language Learning and Teaching*. Second edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Ellegård A (1986) *Språkpedagogik – vad är det?* I Marton F (red) *Fackdidaktik*, vol 2. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson R & T Lindblad (1987) *GEM-engelska. Slutrapport från engelskdelen av projektet Grupperingsfrågor i engelska och matematik på grundskolans högstadium*. Rapport nr 1987:08, Inst för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Hellwig K & H Sauer (red) (1984) *Englischunterricht für alle*. Paderborn: Schöningh.
- Holec H (1981) *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- McDonough S (1981) *Psykologi och språkundervisning*. Svensk utgivning 1986. Lund: Studentlitteratur.
- Nordiska Rådet (1977) *Individualisering av engelskundervisningen*. Stockholm: Nordiska ministerrådet, Nu-serien, B 1977:10.
- Petri G (1987) *Untersuchungen zur Evaluation von Materialien des Curriculum projects "Ticket to Britain" für den Englischunterricht in der Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen*. Hrsg v. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport. Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung. Graz.
- Stern H H (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wenden A & J Rubin (1987) *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall International (UK) Ltd.
- Widdowson H (1986) "Current Issues in Language Teaching." I Andered B & T Lindblad (red) *Dagens språkundervisning och morgondagens*. Skolöverstyrelsen R 86:40. Rapporter – planering, uppföljning, utvärdering. Stockholm.

Att arbeta med ”svagare” grupper i engelska

BO HEDBERG

Lärare med erfarenhet från svaga grupper/allmän kurs kan säkert intyga att upplevelserna är varierande från mycket positiva till absoluta motsatsen med ett dåligt arbetsklimat som gör det svårt att få igång ett meningsfullt arbete. Jag anser att just i dessa grupper måste man mer medvetet sträva efter att skapa *ett gott arbetsklimat*, vilket är nyckeln till ett framgångsrikt arbete, och jag kommer att ägna en stor del av min framställning åt denna fråga.

Att möta en ny grupp i engelska

Det är naturligtvis en självklarhet att hävda att en god stämning i undervisningsgruppen och goda relationer mellan eleverna och läraren är grunden för ett bra resultat av arbetet.

Möjligheten att skapa ett gott klimat är speciellt stor vid högsta-diastarten. Förväntningarna hos eleverna är oftast stora, men där finns nog också en hel del osäkerhet som gör eleverna spända. Läraren är ny, skolan är ny i de allra flesta fall och allra viktigast: eleverna får i flera grupper möta nya kamrater. Det kan vara lätt att läraren förbiser att hans eller hennes grupp i engelska i många fall inte är någon etablerad grupp utan snarare flera smågrupper, som inte känner varandra särskilt väl. Dessa kan förbli isolerade från varandra och man kan dessutom få både nedtryckta elever och elever som ”spelar över” i sin osäkerhet. Det gäller från början att målmedvetet bygga upp en grupp-känsla, en ”vi”-känsla, och försöka arbeta bort osäkerheten och rädslan för att ”göra bort sig”.

När det sedan gäller svaga elever vet vi att många av dem har dåligt självförtroende och behöver mycket stöd och uppmuntran. De har under mellanstadiet tillhört ”den nedre halvan”, och stödundervisning i engelska är inte så vanlig. Att börja i årskurs 7 kan alltså innebära en ny start för dessa elever och i vissa grupper kanske även en annan konkurrenssituation.

Det gäller alltså att bygga upp en känsla att ”vi kan, vi vill, vi ska”. Eftersom dessa elever tyvärr ibland kan se sig själva som ”en sämre sort”, gäller det att ägna mycket kraft åt att bygga upp deras självförtroende och få dem att känna av att ”vi är nåt” och vi ska – tillsam-

mans med läraren och kamraterna – åstadkomma ett bra resultat.

Erfarenheten visar att det är väl använd tid, om man under några lektioner sysslar med övningar där eleverna – och läraren – får tillfälle att lära känna varandra bättre.

Nedan följer några övningar jag brukar använda i detta arbete.

a) Namncirkel

Före den första lektionen med den nya gruppen ställs bänkarna åt sidan och stolarna placeras i en ring mitt i klassrummet, så att alla kan se alla. Man presenterar sig nu i en s k namncirkel, där den elev som sitter till vänster om läraren först säger sitt namn. Nästa elev i cirkeln upprepar föregående namn och lägger till sitt eget. Den tredje upprepar de två föregående namnen i ordning och lägger sist till sitt eget osv. Cirkeln är slutet när läraren (förhoppningsvis) räknar upp alla namnen i rätt ordning.

b) ”I’d like Peter to come and sit beside me”

En tom stol sätts sedan in i ringen och man fortsätter med en lek där den elev som har den tomma stolen till höger om sig, med hjälp av frasen *”I’d like . . . to come and sit beside me”*, får be en kamrat komma och sätta sig bredvid. Namnen repeteras på det viset en gång till och eftersom eleverna får välja ut någon, röra sig och visa upp sig i cirkeln får de ytterligare träning i att övervinna sin blyghet inför de nya kamraterna. Efter ett tag har namnordningen rubbats i cirkeln och då kan någon få försöka komma ihåg namnen i den nya ordningen.

c) Pararbete med en ny kamrat

För att eleverna snabbt ska få pröva på att arbeta med någon ny kamrat kan man lotta ihop dem i par. Chansen är ganska stor att man ska lottas ihop med någon man inte känner så väl eller har arbetat så ofta tillsammans med tidigare. Om man låter slumpen sätta samman paren, accepteras utfallet lättare än om läraren gör sammansättningen.

Jag tycker det är lämpligt att under den första tiden fortsätta att då och då lotta ihop eleverna och låta dem tillsammans lösa uppgifter. De kan t ex få en dialog att öva in och läsa upp eller glosor att träna in tillsammans och läsa på hemma. Vid läxförhöret får de också arbeta tillsammans och får båda den poängsumma de gemensamt lyckats uppnå. Jag brukar också genom lottning sätta samman grupper om tre, fyra eller fler. Ett bra sätt är då att använda ord som hör samman, t ex *spoon/knife/fork – car/van/lorry* etc. Kortare eller längre berättelser eller anekdoter kan klippas isär i lämpligt antal bitar och delas ut i

klassen. Varje elev läser igenom sin bit för att få en uppfattning i stort om vad den handlar om. Eleverna går sedan runt och frågar sig fram på engelska tills de hittat de kamrater som har de övriga delarna av historien. Gruppmedlemmarna arbetar sedan tillsammans med sin text och därefter redovisar de den på olika sätt, t ex berättar den med stödord eller dramatiserar. Gruppen kan också göra en ordlista och innehållsfrågor eller andra arbetsuppgifter till sin text. Till slut byter eleverna texter och arbetar med varandras uppgifter.

Genom att arbeta på detta sätt i början av terminen undviker man att det bildas kottierier som ibland kan skapa dålig stämning inom gruppen, och eleverna lär sig snabbt att det faktiskt går att arbeta med olika kamrater. Ett ytterligare sätt är att byta placeringen i klassrummet med två till tre veckors mellanrum.

d) Hur lär man sig språk?

Jag har funnit att eleverna är intresserade av att få veta en del om språkinläring. Det är naturligtvis viktigt och intressant för dem att känna till teorierna bakom undervisningen men också att få handgriplig hjälp med studieteknik. Under någon av de första lektionerna kan man därför berätta för gruppen lite grann om språkinläring och språkforskning. Jag brukar nämna att man anser att alla människor föds med en förmåga att lära sig språk, en sorts inbyggd grammatik. Jag jämför med barnets sätt att lära sig sitt modersmål, där det pratar och prövar sig fram. På väg mot ett fungerande språk har man ett mellanspråk, som innehåller felaktigheter, men det är ett helt naturligt led i språkutvecklingen. Alla kommer också att göra fel nu när de lär sig engelska – det är alltså tillåtet. Huvudsaken är att de använder språket, att de vill och vågar prata engelska. Sedan kommer jag över till hur viktigt det är att det skapas sådan stämning i gruppen att man kan göra bort sig utan att någon skrattar eller hånar en. Jag brukar också ta upp att det i hög grad beror på dem själva hur mycket de kommer att lära sig. Det är främst deras egen arbetsinsats och ett fint samarbete med kamraterna, plus lärarens hjälp och stöd, som ger resultat.

Av erfarenhet vet vi att lärare är entusiastiska för sitt ämne. Det är viktigt att denna entusiasm sprids till eleverna. Språk är spännande! Språk förändras och förnyas ständigt. Eleverna själva bidrar till förändringen av modersmålet. Det är kanske något de inte är medvetna om. Språk är laborativa ämnen! Ändra en bokstav och du får ett nytt ord. Ändra ett ord i en mening och den får en ny betydelse. Det kan faktiskt räcka med att flytta betoningen från ett ord till ett annat.

För de teoretiskt svaga eleverna, som kanske upplever språk som en svårforcerad snårskog, är det viktigt att undervisningen tar fram och visar på nya möjligheter. Att laborera med språket innebär förstås inte bara att leka med ord, även om det är en bra inkörsport för att skapa

intresse. Och det betyder absolut inte grammatiska ifyllnadsövningar, där eleverna i en lång rad övningsmeningar gör om adjektiv till adverb, utan det är att få arbeta med det språk de lärt sig och använda det till något som känns vettigt. Det är ju när man använder språket som behoven av ord och fraser och språkriktighet uppstår, och då uppstår också ett gott inlärningsklimat.

Hela detta resonemang om språk och språkinläring förs på svenska. Avslutningsvis brukar jag sedan säga att det är viktigt att vi använder så mycket engelska som möjligt på lektionerna och att jag själv kommer att göra det och förväntar mig att alla ska göra det, åtminstone försöka så långt det är möjligt.

Några nyckelord i arbetet med svaga elever

Mycket av det som sägs här nedan är allmängiltigt och gäller alla grupper, men det är enligt min mening speciellt viktigt när man arbetar med svaga och osäkra elever.

Goda relationer till eleverna

Det är lätt att bli anonym i en stor högstadieskola. Därför upplevs det så positivt när läraren visar intresse för eleven som individ genom att ta reda på vad eleven har för intressen, något som man säkert får anledning att knyta an till senare. Det kan i många fall också vara bra att veta något om familjeförhållanden, vilket kan förklara en del beteenden.

Eleverna ska känna att man bryr sig om dem. Det kan vara något så enkelt som att man lagt märke till att de varit borta och tar reda på anledningen och frågar hur de mår nu, om de varit borta på grund av sjukdom. Ta chansen att knyta kontakt även utanför klassrummet, t ex vid korridorvakt. Eleverna ska också veta att läraren tycker det är roligt och spännande att få börja jobba med just dem, och att det med gemensamma ansträngningar finns goda chanser att nå ett bra resultat med engelskan.

God stämning i klassrummet

God stämning kan automatiskt bli följd av goda relationer. Det känns obehagligt att vara otrevlig mot lärare som man gillar. Man måste vara observant på klickbildning i klassen och arbeta målmedvetet på att skapa ett fungerande gäng av hela gruppen. Lär eleverna att det går att arbeta med vem som helst i gruppen genom att lotta eller

para ihop olika elever. Konflikter kan naturligtvis ändå uppstå. En grundregel för mig är att konflikter i klassrummet, antingen det gäller mellan elever eller mellan lärare och elever, löses bäst *utanför* klassrummet! Inför klassen kan en konflikt övergå till en prestigekamp, vilket kan leda till en inte önskad upptrappning i stället för en lösning. Därför är det bättre att de inblandade träffas utanför klassrummet.

Trygghet

Trygghet behöver de svagare eleverna mer än andra. Trygghet kan vara att gå till samma klassrum alla engelsklektioner, att ha samma lärare genom hela högstadiet, att få klart definierade och förklarade arbetsuppgifter i klassrummet eller som hemuppgift. Trygghet är naturligtvis också att ha kontakt med en lärare som man litar på.

Uppmuntran

Uppmuntran behövs ständigt. Eleverna har ofta dåligt självförtroende, och måste få veta att de lyckats och att de presterat saker som du är nöjd med, att de verkligen gjort framsteg – även om dessa är små.

Krav

Jag tycker att det är viktigt att ställa krav på arbetsprestationerna, men det svåra är att finna rätt nivå. Man vet ju att om kraven ställs för lågt blir de inte inspirerande, och ställs de för högt blir de frustrerande. När det gäller elever med dåligt självförtroende måste man ofta inspirera och övertala dem att försöka sig på uppgifter som ligger lite över vad de själva tror sig gå iland med.

Det är alltså inte fråga om ett kravlöst "gullande" utan om ett förtroendefullt samarbete, där läraren är en vuxen som har förtroende för eleverna och som blir besviken – och arg – om förtroendet missbrukas och kraven inte uppfylls. Man får då också vara beredd på att eleverna reagerar på samma sätt om de känner sig svikna.

Tålamod

Tålamod är en egenskap som läraren behöver mycket av. Det man gick igenom så noga den ena lektionen verkar vara en total nyhet nästa gång! Man måste ha tålamod att vänta på svar – och vara envis nog att kräva svar på engelska. Men det ska naturligtvis sättas gränser för hur långt tålamodet ska sträcka sig. Klassrummet är en arbetsplats där många arbetar och där måste man ställa krav på vettig arbetsmiljö med arbetsro. Har man ett bra förhållande för övrigt, brukar det gå att resonera sig fram till ett bra arbetsklimat också.

Flexibilitet

Allt kan hända på en lektion, för att inte tala om vad som kan hända på rasten före! Det kan oftast vara klokt att klara upp konflikter först, eftersom det knappast går att bedriva undervisning innan det hela är utrett. Man måste också vara beredd att kasta om planeringen och ta upp sådant som just då engagerar eleverna och kanske rent av göra lektionsinslag av det.

Motivation

Skäl till varför man ska läsa engelska brukar eleverna kunna leverera själva när man frågar dem. Popmusik, satellit-tv! När det gäller motivation har engelskan ett försprång före många andra ämnen. Däremot behöver man motivera varför man tar upp vissa avsnitt och vissa övningar. När man gjort det brukar det vara mycket lättare att få igång arbetet sedan. Jag anser att ett ständigt resonemang om "vad", "varför" och "hur" i undervisningen är viktigt för att eleverna ska känna sig delaktiga och motiverade. Jag brukar också då och då påminna eleverna om att det finns ett slut på grundskolan, även om det synes fjärran när man går i årskurs 7, och att undervisningens resultat ju är viktiga för både läraren och eleverna. "Det ska bli intressant att se hur mycket engelska ni kan när ni går ut nian. Om vi jobbar ihop bra och ni lägger ner energi på engelskan är jag säker på att ni kommer att nå ett fint resultat."

Undervisningens mål och inriktning

Realistisk målsättning

Jag tycker det är viktigt att ha en realistisk syn på målen för undervisningen av de svagare eleverna. En förenklad version av den mer teoretiska språkundervisning som duktiga elever kan klara av fungerar inte. Det måste till en undervisning som utgår från elevernas behov och möjligheter. Vad är då viktigt för dessa elever att kunna när de lämnar grundskolan? Vad ska vi jobba med och vad ska vi lämna därefter?

Detta är något som man borde diskutera på ämneskonferensen på skolan, eftersom elevernas kunskaper och möjligheter varierar så mycket från år till år och från ort till ort, ja, till och med mellan rektorsområden.

Kommunikativ utgångspunkt

Det är realistiskt att utgå från att eleverna behöver en kommunikativ undervisning, där de i första hand får lära sig att tolka och att själva förmedla muntliga budskap. Detta innebär, enligt min åsikt, att undervisningen i första hand ska vara *lyssna* och *tala*. Läsning får en mindre roll än vad den nu ofta har. Skriva får lägsta prioritet.

Jag tycker att undervisningen ska ge eleverna en upplevelse av att kunna använda språket till något som angår dem själva. De ska känna att de klarar av vissa situationer där det viktiga är att budskapet går fram, inte att formen är korrekt. Med andra ord: eleverna måste få uppleva språket som ett kommunikationsmedel där innehållet kommer före formen. Det gäller att skapa talsituationer i klassrummet som så mycket som möjligt liknar verkligheten, och då blir det föga plats för traditionell textutfrågning. Dialoger, korta sketcher och rollspel bör däremot få större utrymme. Sådana övningar fungerar också mycket bra med svaga elever, om de förbereds väl.

Några synpunkter på arbetssätt och innehåll

Det är viktigt att man går sakta fram. Om man t ex vid inläringen av hälsnings- och artighetsfraser utgår från situationsbilder med dialoger under, kan man starta med genomgång av nya ord, sedan avlyssning, körläsning, läsning i par och diskussion av betydelse och användning. När eleverna haft dialogerna i läxa, kan man undan för undan öka svårighetsgraden genom att först ge dem dialogen som lucktext under bilden och sedan lämna enbart bilden som stöd. Via pildialoger och rollspel kan man sedan nå fram till att eleverna skapar egna talsituationer med de inlärdas fraserna.

Variation/”Dold” repetition

De svaga eleverna behöver öva samma sak många gånger men tröttnar samtidigt lätt. Då gäller det att hjälpa dem att arbeta med t ex ord och fraser på flera olika sätt, i ny tappning eller förklädnad. Exemplet ovan med hälsnings- och artighetsfraser visar hur man kan gå till väga så att det blir en utmaning för eleverna att klara uppgiften med mindre och mindre stöd. Rollspel där i stort sett samma innehåll repeteras men i nya roller, är också en bra väg att lösa problemet med att skapa variation.

Lyssna – tala

”Undervisningen i engelska syftar i första hand till att eleverna skall tillägna sig muntlig färdighet. Hör- och talövningar måste därför få en framträdande plats i undervisningen.” (Lgr 80, s 77)

Detta måste i mycket hög grad gälla de svagare eleverna. Man bör alltså låta dem lyssna på engelska mer. Det kan gälla att enbart lyssna, där deras förmåga att uppfatta innehållet är förvånansvärt stort (vilket resultatet på hörförståelsedelen i standardprovet visar) eller man kan låta dem lyssna med textstöd, framför allt vid längre berättande texter. Båda sätten är vanliga i undervisningen.

Eleverna är medvetna om betydelsen av att kunna tala engelska, men det är ibland svårt att få dem att göra det, mycket på grund av rädslan för att ”göra bort sig”. Ofta när man ber en elev upprepa sitt svar tror han ögonblickligen att det var fel, och man får svaret: ”Äh, det var inget!” Att bygga upp självförtroendet, att skapa en fin stämning i gruppen är, som jag tidigare sagt, mycket viktigt.

Några punkter i övrigt:

- Tala själv engelska så mycket det går.
- Kräv ständigt att eleverna åtminstone ska försöka tala engelska och påpeka betydelsen av att de talar engelska för att nå ett bra resultat.
- Påminn dem om att de kommer att göra fel, men att detta är steg på vägen till ett fungerande språk.
- Ge dem modeller själv först, muntligt eller på tavlan, till hjälp att formulera frågor, svar, fraser etc.
- Bilder, diagram, tabeller ger uppslag till talövningar lika bra som text, om inte bättre, eftersom text styr och ofta kräver omformuleringar, vilket är mer krävande för lässvaga elever.

Läsa

Det får inte vara så att man, i en strävan att tillrättalägga texter för de svagare eleverna, förenklar texterna så att innehållet blir för torftigt. Tvärtom behöver dessa elever texter som tillför dem något, som engagerar dem. Om deras engelska inte räcker till kan de efteråt få uttrycka vad de tycker och känner på svenska.

Ulrika Tornberg visar i sin artikel (s 200–217) på att text betyder en mängd olika saker och att textstudium har många aspekter och kräver olika arbetsmetoder, som är användbara i grupper med svagare elever.

Inlärninɡ av ord och fraser

Att lära sig ord och ha glosor i läxa är av tradition ett vanligt och populärt inslag i undervisningen, kanske framför allt i svagare grupper. Det brukar gälla 10–15 glosor per gång som förhörs muntligt eller skriftligt. ”Eleverna tycker om att lära sig glosor”, säger många lärare. Det är en klar, avgränsad och överskådlig uppgift som passar många av de svagare eleverna. Den ger möjlighet att lyckas och är lätt kontrollerbar. ”Tar du mycket på stavningen?” är en fråga man ofta får från eleverna, och där avslöjas ett av problemen vid glosförhören. Hur viktig är stavningen för de här eleverna? Hur mycket kommer de att skriva engelska i framtiden? Troligen inte mycket. Däremot kommer de med mycket stor sannolikhet att *tala engelska*, vilket mer talar för muntliga förhör än skriftliga.

Under 1980-talet har en del böcker om ordinlärninɡ publicerats (se referenser nedan) och samstämmigt har författarna påpekat att ordinlärninɡ, som är ett så viktigt moment i språkinlärninɡen, har varit mycket eftersatt. Mycket litet har skrivits om detta område, fastän det är brister i ordförrådet som hämmar kommunikation snarare än brister i grammatiken. Eleverna kan säkert lära sig ord genom att läsa på gloslistan och klara förhöret dagen därpå, men för att orden ska sitta kvar, lagras i långtidsminnet, behövs ett aktivt ordinlärninɡsarbete, där läraren förklarar, associerar, påpekar likheter och olikheter jämfört med modersmålet, tar upp ordbildning i samband med jämförelser mellan substantiv, verb, adjektiv av samma stam, frågar om motsatser och synonymer och skriver och ritar på tavlan. På så sätt får eleverna ”hakar” att hänga upp orden på. Eleverna får sedan olika övningar där de kan använda dessa.

Parallellt med ordinlärninɡen går naturligtvis inlärninɡen av fraser. Dels är orden insatta i fraser eller meningar, som fungerar som ”hakar”, dels är den språkliga kommunikationen ju uppbyggd av hela bitar, bestående av flera ord (”chunks”), som kan stoppas in i ett samtal. Just att bygga upp ett samtal, en liten dialog, och försöka använda så många fraser som möjligt är ett sätt att tillägna sig eller, om man så vill, ”förhöra” glosorna.

Skrivning

Skrivövningarna bör vara enkla och rätt korta, särskilt med tanke på att en del elever kan ha läs- och skrivsvårigheter. Att skriva upp ord och fraser befäster stavningen som nämnts ovan. Friare skrivproduktion kan man lösa så att eleverna lämnar förslag, på engelska eller svenska, på vad man ska skriva. Läraren formar till förslagen, skriver dem på tavlan och eleverna skriver av. På så sätt undviks stavningsproblem. Detta arbetssätt kan användas för t ex översättning till engelska, dialoger och skisser. Eleverna kan uppfatta slutprodukten som sitt eget

verk, vilket är viktigt. Blir slutprodukten bra kan den skrivas ut snyggt på stencil och användas som lästext i klassen – eller i en annan klass. Att det som man skrivit på en engelsktimme kommer ut i prydlig form och dessutom kan användas till något är lika motiverande som det är ovanligt!

Att arbeta med svagare grupper – ett problem eller en stimulans?

Avslutningsvis vill jag framhålla att arbetet i svagare grupper kan vara problematiskt, något som omvitnats från många håll, men det kan också vara ett mycket stimulerande och tacksamt arbete. Man kan få kämpa för att få en fungerande grupp av en samling individer med olika inställning till engelskan och skolan över huvud taget. Men man kan också få möta elever som blommar upp och som upplever glädje och tillfredsställelse över framgång efter att ha fått kämpa för sina resultat mer än sina bättre utrustade kamrater. Den glädjen unnar jag alla.

Exempel på böcker om ordinlärning

Allen V French (1983) *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford University Press.

Gairns R & S Redman (1986) *Working with Words*. Cambridge University Press.

Malmberg P (1985) *Engelska*, s 101–121, Metodboksserien, Utbildningsförlaget.

Morgan J & M Rinvolucri (1986) *Vocabulary*. Oxford University Press.

Wallace M (1982) *Teaching Vocabulary*. London: Heineman.

Tyskundervisning på de ”svagare” elevernas villkor

– några tankar kring kommunikation och korrekthet

STEN JAKOBSSON

Under ett antal år har jag lett metodförsök i tyska. De första experimenten under perioden 1976-82 tillkom dels som en reaktion på resultatet av den intensiva språkdebatten, dels som ett försök till en progressiv tolkning av Lgr 80.

Vårt utvecklingsarbete tog sin utgångspunkt i UMT-projektet (UMT = Undervisningsmetoder i tyska) och i Ebbe Lindells *Mål i språk*, 1972. Mer ordinlärning, större vikt vid kommunikationen och större tolerans mot språkfel, insikt i hur språket fungerar – och helst på elevernas villkor – mer läsning, mer talträning var det vi tog till oss. I våra försök betonade vi dessutom elevmedverkan, verklighetsnärlighet, kreativitet, undersökande arbetsätt, differentierande arbetsätt samt nya och varierande utvärderingsformer. Detta är fortfarande huvudingredienserna i dag, 1989.

Eftersom vi under försöken fram till 1982 hade ambitionen att ingen elev skulle känna sig otillräcklig och lämna kursen, blev vi tvungna att på allvar ta itu med de svagpresterande elevernas situation. Samtidigt ville vi försöka ge de starkpresterande fullt utrymme för sin utveckling. Vi formulerade under försökets gång två ”regler” som sedan dess styr vår verksamhet:

1. Vi får inte strypa kunskapstillförseln för de duktiga.
2. Vi får inte försvåra kunskapsinhämtandet för de svagpresterande.

Vårterminen 1982 valde vi att koncentrera oss på de svaga elevernas möjligheter att lära sig en funktionell tyska på sina egna villkor och satsade på en ”kortkurs” i tyska. Vi startade redan i årskurs 7. Kursen förlängdes sedan på elevernas begäran och blev alltså treårig – och därmed egentligen inte en kortkurs.

Då försöket med kortkursen avslutats fortsatte vi och omsatte våra nyvunna erfarenheter i en reguljär B-språkskurs i tyska. Även erfarenheterna från 1985–88 finns med i denna framställning.

Detta kapitel är ett koncentrat av ett avsnitt i en större rapport om flera års försöksundervisning i tyska. Vi har begränsat oss till de svagpresterande elevernas situation. Rapporten i sin helhet beräknas vara färdig under 1990 och kommer att utformas som en tips- och idésamling kompletterad med resonemang, baserade ibland på forskning, ibland på empiriskt prövade hypoteser. Vi hoppas att rapporten kan inspirera andra lärare att göra liknande försök.

Hur började det?

År 1981 gjorde eleverna i tyska vid min skola ett besök i Grafing utanför München. Eleverna bodde som gäster i tyska familjer. Vi lärare fick då tillfälle att närmare studera hur de svagpresterande eleverna (årskurs 8) klarade sig med sin tyska. Både vi och eleverna blev positivt överraskade över att tyskan fungerade så bra. En av eleverna frågar sig: "Hur är det möjligt att man i klassrummet tycker att man är dum och trög när man klarar sig så pass bra i Tyskland?"

Vi tyckte upplevelserna i Bayern var både uppmuntrande och utmanande.

Denna erfarenhet kom också att betyda mycket för den försöksverksamhet med s k kortkurs i tyska som vi påbörjade år 1982.

Hypoteser om vad alla elever kan bli bra på eller ganska bra på blev självklara och naturliga utgångspunkter för uppläggningsen av det nya och litet speciella försöket. Om vi hittade rätt kunde vi hoppas öka elevernas självförtroende. Förhoppningsvis skulle detta i sin tur leda till intresse för tyskstudierna.

Grundtanken var att satsa på ett mycket stort språkinflöde (minst dubbla mängden i jämförelse med den reguljära kursens). En annan tanke var att lära av barnspråsutvecklingen i modersmålet och sedan söka mer funktionella vägar för formträningen. Vi beslöt att bygga upp en starkt begränsad, lättillgänglig grammatikkurs. Vi räknade med att en kurs av detta slag skulle bli mindre "stressig". Eleverna skulle få tid att smälta sina kunskaper innan vi gick vidare. Vi hoppades att en sådan grammatikstege skulle vara effektivare och dessutom lättare att motivera eleverna för. Om vi sedan byggde upp elevernas självförtroende genom att satsa på de receptiva färdigheterna och uppmuntrade dem att tala så mycket som möjligt, även om det blev många fel, var skulle vi då hamna?

Finns det en lättare väg att gå, en metod som bättre svarar mot de mindre teoretiskt begåvade eller intresserade elevernas förutsättningar? Vi tycker att det finns en hel del elever som kanske inte är så svaga som vi gör dem och som inte får tillräckligt utrymme för sin särart och sina vägar att lära.

Svaga elevers förutsättningar för språkinläring

Man måste vara realist när man ger sig in på att söka alternativa arbetsätt för elever som erfarenhetsmässigt inte klarar skolan särskilt bra. Å andra sidan finns det skäl att fråga sig om man behöver vara så särskilt begåvad för att lära sig språk till en fungerande nivå.

Vi kände oss något lättade när vi studerade *Tröskelnivå i svenska för invandrare* där Kenneth Hyltenstam skriver följande slutord i kapitlet "Tröskelnivån i ett språkinlärnings- och språkundervisningsperspektiv" (s 83):

"Även om begreppen social och psykologisk distans är oerhört värdefulla när det gäller att förklara framgång och misslyckande med språkinlärning, så finns det förstås andra individuella karakteristika som bidrar till om en individ lyckas bra eller dåligt. Begrepp som allmänintelligens och disposition för språkinlärning brukar diskuteras här, och även dessa svärmätta kvaliteter spelar förstås in. Fördelen med att diskutera de sociala och psykologiska faktorerna som man måste räkna med är att man kommer bort från det insiktslösa resonemang som bygger på hur pass intelligent man är. Det har länge varit bekant att korrelationen mellan mått på intelligens (IQ) och mått på framgång med språkinlärning är mycket måttlig. Siffrorna ligger i allmänhet strax under 0,50, vilket innebär att bara en liten del av språkinlärningsframgången kan förklaras med en viss individs intelligens."

Vi tyckte, med visst stöd i facklitteraturen, att man kraftigt underskattar möjligheterna att hitta metoder som ger svagare elever en riktig chans utifrån deras egna förutsättningar. Självklart finns det gränser för en sådan optimism. Dock tycker vi inte att svårighet att förstå grammatiska resonemang utgör ett kriterium för om man ska läsa tyska eller ej. Smärtgränsen nås i stället när eleven inte förstår talad och läst tyska, och det är ofta en annan sak. Tyvärr tycks vi tysklärare inte vara särskilt intresserade av de receptiva färdigheterna. Hur skulle det gå om vi satsade på hörförståelse och läsförståelse och inledningsvis låg lågt med kraven på produktion?

Vi bestämde oss för att gå den vägen.

Hur byggs självförtroendet upp? Varför bryts det ner? Och av vem?

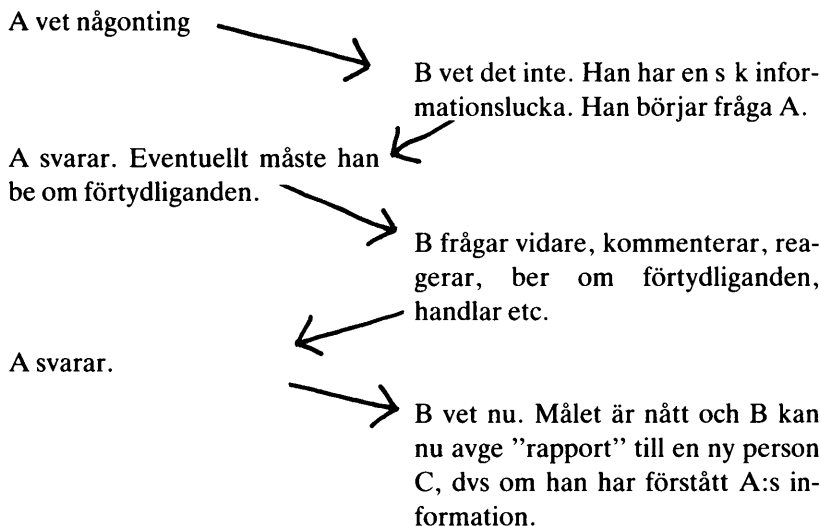
Hur ska en elev få ökat självförtroende om så gott som allt han säger har skavanker? Här gällde det faktiskt att under uppbyggnadsperioden konsekvent ta fasta på *vad* eleverna försökte säga och ägna mindre uppmärksamhet åt deras fel och brister. Därför tillämpade vi regeln att koppla ett kommunikativt problem till varje inlärningsituation, så att eleven tydligt såg att det lönade sig att satsa hårt på ord- och frasinlärningen, ty endast då kunde han lösa det aktuella problemet. I konsekvens härmed var den första och viktigaste frågan man ställde sig efteråt om budskapet/lösningen hade uppfattats korrekt av mottagaren.

Den andra frågan var om felet hade störst kommunikationen mycket eller bara lite grand. Vi utgick således från att det skulle bli skavanker – men vi utgick också från att problemen i verklighetens språksituationer måste och nästan alltid kan lösas. Man fick inte ge upp helt enkelt. Spelregeln löd ungefär så här: Använd kroppsspråk, teckningar, föremål, peka, mima etc – *men lös problemet*.

Så småningom kom vi fram till att både eleverna och lärarna skulle vara hjälpta av att ha en slags handgriplig formel för vad kommunikation är. Det skulle kunna hjälpa till vid precisering och tydliggörande av mål, krav, arbetssätt, urval etc.

En kommunikationsformel

En kollega formulerade en formel som var lättfattlig för eleverna och som vi i dag använder i all språkundervisning. Formeln sattes upp på anslagstavlan. Förutom att den fungerar som mönster för en dialog, en intervju, en diskussion eller ett meningsutbyte kan den också gälla för vanlig läsning. Personen A kan då vara en författare eller en brevskrivare – B är läsaren eller brevmottagaren. I det senare fallet blir det naturligt att skriva svar. Slutligen kan formeln användas som tillämpning på ett helt vanligt grammatikmoment.



"Rapporten" utgör kriteriet på att informationen har gått fram och språkproblemet är löst. Vi använder denna grundformel också som test på hur pass kommunikativ en grammatikövning är.

Två exempel

1. Om vi övar tilltalsformerna i tyskan borde en simulerad intervju med en familj vara en bra övningstyp. Fadern och modern i familjen tilltalas med *Sie*, barnen med *ihr* och *du*. Det egentliga målet för övningen är att ta reda på något bestämt, dvs fylla sin informationslucka, och att eventuellt kunna berätta vad man fått veta för någon som inte varit närvarande under intervjun. Detta kan ske muntligt eller skriftligt.
2. Om vi övar ackusativobjektet borde en bra övning kunna vara att berätta om saker man äger och saker man önskar sig. Återigen är då målet att man informerar någon om ett faktiskt förhållande och att mottagaren i princip kan återge fakta för en tredje person.

För att återknyta till frågan om hur man bygger upp elevens självförtroende menar vi alltså att om man upplever att man når det kommunikativa målet så stärker detta självkänslan. Vi tror att den kommunikativa uppgiften kan klaras av de flesta eleverna i vår skola.

Ökat språkinflöde

Hypotesen var: Ökat språkinflöde och mer språkanvändning ger ökat självförtroende, större intresse, bättre talförmåga, bättre ordförråd och kanske t o m bättre grammatik.

Vi hann läsa och lyssna till de flesta texterna i *fyra* läromedel på tre år. Vi läste obehindrat *Jugendscala* (en tysk ungdomstidning skriven för utländska tyskstudenter) också med våra mycket svaga elever. Samtliga kunde lösa de språkproblem vi förelade dem. Deras språk fungerade, om än med individuellt varierande antal formella fel.



Ett överraskande faktum är att eleverna i vårt försök med kortkursen blev ganska duktiga på den frekvent använda grammatiken utan att öva den traditionellt, dvs särskilt och isolerat.

I försöket 1985–88 med den reguljära treåriga kursen bekräftades mycket av detta. Formell och särskild träning av moment som sedan inte praktiserades i ”verkligheten” gav ingen behållning att tala om hos flertalet av eleverna. Visst kunde eleverna lära in saker till en viss dag och ett visst prov. Men några veckor senare var dessa kunskaper ofta borta igen.

Vi tolkar detta så, att den frekventa användningen i det dagliga och ”verkliga” umgänget spelar en större roll än riktade grammatikövningar. Sämst resultat hade de blyga och lite tillbakadragna eleverna i kortkursen, vilket ju inte var helt oväntat. Samma elevkategori klarade sig bättre i den reguljära kursen. Det kan bero på att vi i den senare bedrev mycket fri skrivning. Vårt senaste försök 1985–88 tyder på att praktisk tillämpning i form av fri skrivning med korrigeringsresultat i stabilisering av grammatiken, dels tycks leda till bättre muntlig språkutveckling. De fel man gör när man skriver skapar uppenbarligen både behov, nyfikenhet och beredskap för ny kunskap och – vad som är särskilt viktigt – det sker avspänt och inte under den stress som råder i en muntlig situation. Dessutom sker inläringen på elevens villkor och i hans/hennes egen takt.

Det är vår bestämda uppfattning att nertonandet av grammatiken var positivt för alla inblandade, läraren också, och vi tror att det gav bättre kunskaper – paradoxalt nog också i grammatik! Vi är alltså ganska övertygade om att målspråksanvändningen i klassrummet är en synnerligen viktig faktor för språkutvecklingen (jfr Littlewood 1981).

Det skulle kunna betyda att svår och frekvent och ur kommunikationssynpunkt viktig grammatik bör tas upp mycket tidigt. Därmed får den naturliga frekvensen verka fullt ut under hela studietiden. Detta ställer till problem; eleverna kan inte smälta så mycket grammatik som egentligen krävs. Då återstår endast utantillinläring av en mängd fraser.

Därmed är vi inne på problemet: Vilka fraser ska vi välja ut? *Vilka grammatikmoment?*

Vår ambition var att försöka beskriva en uppnåelig och funktionell baskompetensnivå.

Vid planeringen utgick vi från begreppet turisttyska i en vid mening. ”Vår” turist var en aktiv turist som ville prata och ta reda på saker. Då räcker inte parlörtyskan. Vi menar att en turist också ska kunna uttrycka sina tankar, om än i en enkel språkdräkt. Vidare utgick vi strikt från funktionerna, t ex att kunna ge och skaffa sig upplysningar, att kunna uttrycka egna attityder och ta reda på andras. Vi använde därvid *Waystage English* utgiven av Europarådet. Allt som vi ansåg onödigt skulle sålunda strykas från baskursen – ett synnerligen delikat arbete för gamla ”grammatikomaner”.

Några omedelbara reflexioner:

- Nog bör man väl skilja på urvalet för muntlig respektive skriftlig produktion?
- Är det så säkert att systematisk genomgång är det bästa angreppssättet om man börjar med receptiva färdigheter och ”naturligt” umgänge på målspråket, vilket vi tror att man ska göra?
- En funktionell ”progression” innebär att ”eleverna kommer att använda många grammatiska former och strukturer endast som fraser utan att ha fått grammatisk insikt”. (Se *Det fria studievalet*, SÖ 1981, s 57.) Var det möjligt att samla dessa fraser lite mer systematiskt och t ex utnyttja dem för senare analys? Därmed var vi också inne på andra angrepps- och arbetssätt.

Det gällde nu först att söka urvalskriterier – didaktikens *vad* och *varför just det stoffet* – och först senare ta upp *när*, *hur* och *varför just då och på det sättet*.

En intressant källa att gå till var rapporterna från Malmöprojektet UMT. I *Mål i språk* diskuterar Ebbe Lindell frågor om frekvens, tolerans och svårighet. De grammatiska färdigheterna placerar han på andra plats, ordkunskapen på första. Han räknar sedan upp en rad grammatiska moment som har hög frekvens, hög svårighetsgrad men hög ”tolerans” (dvs förstås eller ”tolereras” av infödda i ett felaktigt skick): kongruens subjekt–predikat, substantivens genus, kasus efter preposition, ordföljd, substantivens plural. Toleransen mot de mest frekventa grammatikfelen, så som den mättes inom UMT, visade sig vara stor. Det tolkar vi så att grammatikfelen inte får vara den stora utslagningsfaktorn i tyskklassen. Däremot är bristande ordförråd katastrofalt. Då man inte förstår och inte kan göra sig förstådd får man helt enkelt inte bra. Detta kan bli allvarligt – undervisningen blir en plåga.

Innan man tar ställning till begreppet feltolerans bör man kanske fråga sig om toleransen är densamma vid muntlig och skriftlig produktion. Vi tycker det är stor skillnad. Även grava missförstånd beroende på fel kan man rätta till under ett samtal. Mottagaren har alltid möjlighet att spela en aktiv roll. Muntliga tabbar förflyktigas och skrattas bort i allmänhet. Då är det betydligt mer komplicerat och känsligt i t ex ett brev – om det inte är ett rent privatbrev förstås.

Efter tio års dokumenterad försöksverksamhet tycker vi att vi har en ganska säker bild av vilken grammatik som krävs vid maximal ”verklig” språkanvändning i klassrummet. Nedanstående är en lista över vad eleverna använde ofta eller varje lektion samt våra bedömningar av hur de lyckades. Bedömningarna gäller svaga elever i årskurs 9, vårterminen. OK betyder att ”träffbilden” var anständig, dvs oftare rätt än fel. Frågetecken betyder att det lika ofta blev fel som det blev rätt.

Vad *eleverna* använde

presens – allt utom ihr-formen → OK

perfekt – allt utom ihr-formen → OK

subjekt och akkusativobjekt → OK

tids- och rumsadverbial → OK

andra prepositionsuttryck, t ex mit dem Bus, von meinem Freund → ?

ordföljd i huvudsats → OK

genus → Dåligt

plural av substantiv → Dåligt

”Grammatikord”:

personliga pronomen i nominativ → OK i akkusativ → ?

possessiva pronomen → OK, 2:a och 3:e personen pluralis → Dåligt

indefinita pronomen → OK

frågeord → OK

prepositioner (som ord!) → OK

idiomatiska uttryck → ? (Dagligen använda fraser → OK)

adjektivets böjning i akkusativ → OK

Finns det så mycket mer att lära i tyska grammatiken? Nej, kanske inte. Enligt vår bedömning innehåller ett någorlunda fullödigt och fungerande turistspråk allt detta.

Slutsats: Det är nödvändigt att starta med en ganska stor mängd oanalyserade fraser.

Vi gjorde så i kortkursen 1985, men det gick inte särskilt bra. Fraserna dök upp slumpvis och det hela verkade bli en enda lång osammanhängande utantilläxa. Först under tredje terminen kom vi på det egentliga enkla greppet att samla fraserna på ett systematiskt sätt.

Trösterikt: toleransen ”där ute” är stor. Man behöver knappast frukta verkligheten. Nej, då är skolsituationen betydligt värre och mera skoningslös, ty där får man inte ens delta om man inte ”kan” grammatik.

Är den systematiska studiegången i grammatik den bästa möjliga?

Under perioden 1979–82 växte det fram en från gängse läromedel avvikande och mycket brant grammatikstege, en erfarenhet som vi då hade svårt att hantera och rätt tillvarata. Eftersom vi satsade på ”verklig” språkanvändning stördes nästan omedelbart den traditionella grammatikprogressionen.

Ett exempel

Behovet av akkusativobjektet och perfektum kom nästan direkt och endast tvångsåtgärder (t ex i form av texter utan maskulina objekt och i presens som enda tempus) kunde "rädda" eleverna från "farorna". Att under dessa omständigheter utnyttja den realistiska informationslucka som fanns mellan den nye läraren och eleverna och därvid samtala t ex om barn, syskon, släktingar, vänner eller brevvänner skulle då egentligen vara en omöjlighet. För att nu inte tala om alla de ungdomar som skulle ut på landet över veckoslutet och kanske ville beskriva var sommarstugan låg och – oh ve och fasa – efter veckoslutet t o m ville tala om vad de gjort där! Man vet ju ganska säkert att de sysslat med något som har med både starka och svaga verb att göra . . . Våra upplevelser i försökets inledningsskede är egentligen värda ett eget kapitel. Mest chockartat var det väl första gången då vi en septemberfredag hade (i presens) planerat vad man kan göra över ett veckoslut och den förväntansfulle Rickard på måndagen räckte upp handen direkt och ville berätta på tyska vad han hade upplevt. (Hans hund hade blivit biten av en huggorm men klarat sig, tack och lov. Anna blev då ivrig och ville tala om att på lördagen hade hennes Tina fått valpar! Själva fick vi grammatikfrossa, men också vi överlevde.) Det verkligt intressanta var hur snabbt eleverna svalde och förvärvade perfektum med starka och svaga verb och t o m med *sein* som hjälpverb.

Över huvud taget tycktes upplevda språkproblem vara den bästa drivkraften. På så sätt togs grammatiken upp "på förekommen anledning" och inför detta reagerade eleverna med nyfikenhet och tillfredsställelse, en tankeställare för en beskäftig lärare som redan vid skrivbordet bestämt tidpunkten för akkusativobjektets genomgång.

Vi stod alltså omedelbart inför valet att antingen acceptera en alltför brant grammatikstege eller helt enkelt sluta med samtal på verklighetens grund. För övrigt visade sig den tidiga inläringen av akkusativobjektet vara en bagatell. Redan under den andra lektionen i årskurs 7 "kortkursen" frågade vi eleverna om deras syskon. Som den naturliggaste sak i världen accepterades fraserna *Ich habe einen/keinen Bruder* respektive *zwei/drei Brüder*. Någon vecka senare då nominativformen av obestämda artiklar och genus var presenterade följde ett enkelt mönster skrivet på blädderblocket och på stordia. Efter hand fyllde vi på med nya verb som styr akkusativ.

Im Akkusativ

Was man *hat*

Wen man *besucht*

Was man *möchte*

Sten *hat*

Ich *besuche* oft

Ich *möchte*

Das maskuline Akkusativobjekt

einen Bruder

meinen Onkel in Lund

einen neuen Bleistift

En annan progression för framtiden

Vi beslöt att med stöd av dagboksanteckningarna från 1979–82 lägga ut en grammatikprogression enligt en tänkt naturlig eller snarare funktionell ordning som givetvis hela tiden kunde påverkas och ändras efter aktuella behov. Vår hypotes var och är alltså att en mera pragmatiskt tänkt grammatikstege är effektivare, mer tillgänglig, lättare att tillämpa, lättare att motivera eleverna för än den som vanligen ingår i våra tyska läroböcker. Men – var den en hjälp för svagare elever? Vi trodde oss veta att frekvent ”verklig” användning skulle stärka inläringen och framför allt behållningen.

Vi upprepade följaktligen samma förfarande med ackusativen och perfektum i kortkursen. Vi var lite bättre förberedda den här gången och uppföljningen blev lite mer pedagogisk och framför allt mera konsekvent och medveten från vår sida. Det visade sig att det fungerade också med svaga elever.

Ytterligare ett konkret exempel med *kein/ein*

Lärarens utgångspunkt är åter informationsluckan mellan honom och klassen. Den här gången har han valt att tala om husdjur. Han berättar om sig själv och sina erfarenheter med djur och sedan skriver han några meningar om sig själv på tavlan. Man konstaterar igen hur ackusativändelsen *-en* används. Därefter intervjuar läraren klassen. På tavlan/stordia finns en ordlista med alla tänkbara husdjur. Under samtalet förs anteckningar. Avslutningsvis kan klassen nu summera hur många elever som har vilka djur.

Återigen: Innehållet kommer på första plats och grammatiken på andra.

Givetvis bör en sådan övning också innehålla andra frågor kring husdjuren, som t ex vad de äter, om de är dyra, vad de heter, hur gamla de kan bli etc.

Det är med andra ord både lätt och naturligt att utgå från informationsluckan mellan lärare och elever i en nybörjarklass. Den luckan bildar då utgångspunkten för vilken grammatik som krävs.

Eftersom både lärare och elever hade en ständig språkläxa, nämligen att efter helgen redovisa vad man varit med om, introducerades perfektum mycket tidigt. Resultatet blev som vi tidigare nämnt att detta grammatikavsnitt fastnade ordentligt.

För att skärpa och variera övningen fick ibland en elev stanna ute i korridoren medan informationen flödade i klassrummet. Sedan släpptes den oinformerade in och kamraterna hjälptes åt att delge honom/henne vad de fått reda på om varandra och om läraren.

Före en sådan redovisning brukar vi ta upp ett resonemang om vil-

ken grammatik som kan förekomma och vad man alltså bör försöka tänka på. Efter redovisningen summerar vi vad som varit fel och hur det borde ha varit. De agerande elevernas trygghet och självförtroende avgör om vi tar detta sista korrigeringssteg eller ej. I allmänhet tycker eleverna att vi ska efterbehandla språket på det här sättet. Elevreplik: "Läraren ska ju göra någonting för lönen."

Deutsch im Klassenzimmer

Vilka språkbehov har eleven om man utgår från att vi ska tala tyska om allting? Vi har funnit att för att språket ska bli medel och inte bara mål måste man strukturera upp klassrumsspråket. Så har vi t ex samlat fraser för förutsägbara talsituationer som en elev kan hamna i.

Vi vet nu att om man regelbundet arbetar med detta stoff så kommer det också att användas. Därför har vi skrivit några sådana klassrumsscener, de flesta med autentiska händelser som bakgrund. Det är ur grammatiksynpunkt intressant att konstatera att i detta språk finns nästan all grammatik representerad. Konsekvent inläring och användning av sådant vardagsstoff hjälper alltså till att stabilisera grammatiken.

Individens lärcykel

Är det så som Pit Corder (1985) påstår, att individerna följer egna progressioner vad grammatikinläringen beträffar? Om så är fallet – går det att beakta? I försöket 1985–88 lät vi elevernas egna frågor och behov styra grammatikundervisningens omfattning. Ganska typiskt var då att elever som inte var intresserade eller kände samma behov inte heller lyssnade – ett trist och obekvämt faktum.

Vid de individuella samtalen kom vi nämligen till plågsam insikt om hur meningslösa en del grammatiska upplysningar är för ganska många elever. Trots många år i yrket misslyckades vi ofta när vi försökte förklara grammatiken för de svagare eleverna. Det blev förfärande klart hur olika vi tänker och hur oklara t o m våra enklaste termer kan vara. Att t ex skilja på substantiv och subjekt kan för en elev i årskurs 7 vara oöverstigligt. Vilket inte alls betyder att samme elev gör fel när han konstruerar en tysk mening! En mycket irriterad elev: "Va' ska satsdelar va' bra för?" Och uppriktigt sagt tyckte vi många gånger detsamma. Ingen av eleverna satte predikatsändelser på andra ord än predikaten utan att därför explicit kunna förklara processen. Vi har väl alla hört militärhistorien om sergeanten som stod framför beväringarna

och legitimerade sin yrkesskicklighet: "Ni tror det här är lätt, men vänta bara tills jag fått förklara det!"

Med stort intresse läste vi Eie Ericssons artiklar om den s k Collect-Combine-metoden i Lingua 83:4 och 84:1, där bl a följande alarmerande fråga togs upp: Hur tänker våra elever? Den frågan har för vår verksamhet blivit allt viktigare. Vi vill dock inte påstå att vi kommit särskilt långt på denna väg, en väg som vi än i dag följer. Men vi har efter hand börjat tvivla på att den grammatiska terminologin är ett hjälpmedel annat än för de redan beskärda – de starkpresterande. Ellegård (1974) hävdar för övrigt att det mesta av grammatiken kan eleven redan. Kanske är det så. Och då förefaller mycket av vad skolan sysslar med ganska onödigt, ja, rent av belastande för en del elever. "Ni tror det är lätt – och det är det också, så gör som ni tror att det ska vara!" skulle man kunna säga. Ett exempel på hur en elev kan uttrycka sina tankar är "analysen" av satsen "Jürgen ist in Italien gewesen". – "Tyskarna säger 'är varit' i stället för 'har varit'. Och sen sätter dom ' varit' sist."

Hur pragmatisk vågar man vara? Vi vet inte, men nog kunde vi kapa bort en del onödigt gods för svaga eller annorlunda elever som kan lära på andra sätt.

Ett undersökande arbetssätt i språk?

I diskussionen om olika arbetsmetoder är det en som särskilt ofta dyker upp – den om undersökande arbetssätt. Den är också väl dokumenterad i Lgr 80. Vi tycker det är en tilltalande modell, ty i dess förlängning borde man få en självständig elev som lärt sig iaktta och dra egna slutsatser och som också kan värdera sina arbetsinsatser på ett moget sätt. Vanliga invändningar mot undersökande arbetssätt brukar vara att det tar för lång tid, att lärarstyrd undervisning och förklaring ger tidsvinster etc. Å andra sidan är kanske tidsvinsten den stora boven i dramat. Det är kanske så att grammatikinläring måste få ta sin tid. Det kanske t o m är så besvärande att grammatikprogressionen är helt individuell och att undervisningen från katedern av svåra moment i själva verket hindrar eller försvårar inläringen för de flesta av våra elever. Så resonerar många språkvetare i dag.

"Alla svenska lärare kan förklara grammatik", påstod en kollega en gång. Det är tveksamt om detta stämmer. Viktigare är dock om våra förklaringar är intressanta nog. Känner eleverna att de verkligen behöver det här? Hur väcks behovet? Väcks det över huvud taget?

Det är enligt vår mening fundamentalt för resultatet av språkinläringen att man väcker intresse för hur det främmande språket är uppbyggt. En tanke är då att ligga lågt med krav och i stället satsa på

undersökande arbete och upptäckarglädje eller om man så vill utmana eleverna att själva söka klarhet. Med andra ord: Innebär lärarens förklaring verkligen ett tydliggörande så att eleven själv ser och förstår?

Vår idé har sedan vårterminen 1983 varit att eleverna i inledningsfasen får lära sig att upptäcka och samla språkets regelbundenheter för att därigenom ges möjligheter till hypotesbildning. På så sätt kan de i lugn och ro bygga upp sin egen grammatik. Detta är, enligt vår erfarenhet, en nödvändig förutsättning för att göra åtminstone den svage eleven trygg, nyfiken och autonom – och framgångsrik. En utopi? Det är naturligtvis enormt svårt, men det är ändå något vi bör undersöka. Hur kan det gå till? Låt oss ”experimentera mera”! (Alvar Ellegård, 1982)

Att samla språkiakttagelser

Fraser som innehåller svårinlärdd grammatik och grammatik som kräver lång tid att smälta kan samlas på olika sidor i elevens skrivbok under rubriker som:

1. Wo?
2. Wohin?
3. Wann? Wie lange? Wie oft?

En av poängerna med fras- och även ordgrupper är att man varje gång man ska föra in något nytt till samlingen också ögnar igenom vad man tidigare skrivit. Eleverna – ofta parvis – ställs så småningom inför två problem:

1. Ser du något som är lika eller gemensamt för de här fraserna?
2. Titta på fraserna under *Wo?* i din skrivbok. Kan du sedan tala om för mig vad 'i stan' och 'i centrum' heter? 'Staden' heter i ordlisteformen *die Stadt*, 'centret' *das Zentrum*.

När eleverna klarar de problemen har de börjat upptäcka och se regelbundenheter och försöker att bilda en hypotes eller regel. Även om de inte är helt framme har de prövat en strategi för hur man kan bygga vidare på sin befintliga fraskunskap.

Duktiga elever far inte heller illa av denna lite långsammare process – snarare tvärtom. Här följer ett par exempel på meningar med rumsadverbial som duktiga elever hittade på som ”slutsteg”.

Im Zentrum von Malmö gibt es einige grosse Kaufhäuser. Bunkeflostrand liegt am Stadtrand.

Det finns i denna induktiva metod ingenting egentligt nytt. Många lärare använder denna metod, men tyvärr nästan alltid under svår tidspress. Det blir därför de starka eleverna som står för slutsatserna och lösningarna i tillämpningsfasen. Och de gör det snabbt och effektivt. De gör jobbet åt de svaga, som passiva, frustrerade och nedslagna känner sig "tröga och dumma". Det finns klasser där svaga elever aldrig ens börjar fundera: "det lönar sig inte".

Vad förlorade vi på denna arbetsform? Det tog betydligt längre tid, men enligt eleverna var det både roligt och effektivt. "Man lär sig bättre när man får snacka med kompiserna och när man får mer tid på sig." I det långa loppet föreföll det som om vi snarast vann tid och att långsamheten närmast varit en god investering.

Och de starka? De briljerade med egna saftiga och roliga exempel med de aktuella byggbitarna. Men *alla* byggde med sin nya byggbit – och det blev ett fungerande språk!

En gammal metod som försvann

Då jag gick i skolan var plugg och förhör av grammatikexempel frekventa inslag. I dag har eleverna ingen exempelskatt. Var det inte onödigt att göra sig av med denna form av inläring av mönster? Var inte exemplet i själva verket en ganska pålitlig bärare av regeln?

Vi beslöt att bygga upp en sådan exempelskatt. Men först formulera de vi några kriterier för dessa grammatikexempel. De skulle helst vara verklighetsnära och helst också färgstarka och de skulle utgöras av frekventa fraser som man lätt kunde använda i det dagliga umgänget med eleverna. Om möjligt skulle exemplen handla om oss själva. Slutligen borde man kunna använda dem som utgångspunkt för andra övningar, gärna kreativa. Exempel från den sakta växande exempelsamlingen – akkusativobjektet:

Jessica hat einen Bruder und eine Schwester.

Rickard hat einen Pudel.

Wir haben einen alten und sehr strengen Deutschlehrer.

Regler och exempel skrivs på stordia/stencil precis som i en vanlig grammatik och följer eleven upp genom de tre åren. Eleverna repeterar och förhör varandra med jämna intervall. Det är viktigt att eleverna förstår vad exemplet kan användas till (som stöd för en regel) och känner det vettigt att lära in det. Så är det ingalunda alltid. Detta leder då till nedanstående fråga.

Vad ska man ha ackusativen till?

Finns det moment som förefaller meningslösa för de svagpresterande eleverna? Vad betyder korrekt form för dem?

Vi tycker att eleven om möjligt bör få veta hur det inkorrekta uttrycket uppfattas av mottagaren. I vårt försök ställde vi därför genomgående följande frågor:

- Vad ska man ha ackusativen till?
- Finns det situationer där ackusativobjektet är särskilt vanligt?
- Hur uppfattar en tysktalande dina fel?
- Hur låter ditt fel översatt till svenska?
- Vilket fel tror du en svensk ofta gör på det här?

Vår erfarenhet är att eleverna sällan får fundera på de här frågorna. Kan inlärningsbetingelserna för de medel- och svagpresterande anses gynnsamma om man inte diskuterar sådana här saker?

Innehåll och form – samtidigt?

Varför söker vi i vårt utvecklingsarbete så envetet efter övningar där form och innehåll hör samman? Vi ser minst två skäl till detta. Elevernas motivation ökar om övningen har ett kommunikativt mål. De kan också ta ett "misslyckande" med formen om de vet att de lyckas med huvuduppgiften – att föra över ett budskap. Vidare är just kärnproblemet för alla elever att både tänka på innehållet och försöka behålla formbalansen.

Vi anser att man efter det första insiktssteget (då man förstått hur språket fungerar) omedelbart ska öva formen i ett kommunikativt sammanhang. Man måste helt enkelt bevisa för eleven (och kanske också för sig själv) att den ökade grammatiska kunskapen ger utslag i den normala muntliga och skriftliga kommunikationen. Har man som lärare svårt att hitta bra tillämpningsområden bör man nog fundera på om inte just det aktuella momentet lika bra kan vänta, dvs man måste prioritera. Bl a av detta skäl bör alltså kommunikationsbehovet styra utbudet av grammatik. Kursplanerna i språk i Lgr 80 ställer också grammatiken i den muntliga färdighetens tjänst.

Endimensionella kontra två- eller flerdimensionella övningar

Inför starten i kortkursen beslöt vi, som vi tidigare beskrivit, att leta upp och utveckla intresseväckande ordövningar, helst kreativa och gärna i lekform.

Vi avskaffade alltså endimensionella ifyllnadsövningar som tog fasta på endast form. Sådana hade vi utvecklat och prövat med gott resultat både i engelska och tyska redan under sextioalet.

Exempel på en endimensionell övning:

wohn/en Ich ---- in Schweden. Peter ---- in Deutschland.
spiel/en ---- du Tennis? Alle Jungen in meiner Klasse ----
Tennis.

Vi gjorde dessa övningar flerdimensionella genom att helt enkelt ta bort "wohnen" och "spielen" i ovanstående exempel och låta eleverna drabbas av tre eller t o m fyra svårigheter i stället: att läsa och förstå, att välja rätt ord, att kunna ordet på tyska samt att välja rätt form. Vi beslöt att ge fyra poäng för helt korrekt svar och en poängs avdrag för fel form för att därmed markera vad som var viktigast. Det kunde alltså bli så att eleverna fick 12 poäng av 16 möjliga i exemplet ovan, om alla formerna var fel. Denna strategi gav inte som följd att eleverna blev ointresserade av formträning. Ej heller blev de nonchalanta. Precis tvärtom. Vid intervjuer framkom det att de tyckte sig kunna det viktigaste – orden – och att det nog skulle "fixa sig" med formerna också. Under alla förhållanden var det värsta gjort, menade eleverna. Man hade helt enkelt en positiv och optimistisk inställning. Se också nedan.

Vi gav alltså inte upp hoppet om en bättre formsäkerhet. Men vi accepterade ytterst ogärna formövningar utan kommunikativ dimension. Vi arbetade därför mycket med olika varianter av två- och flerdimensionella ifyllnadsövningar och fann att vi också utvecklade elevernas läsförståelse på ett ganska effektivt sätt. Men vi ville ju också något mer, vi ville att eleven skulle bli kreativ. Än en gång utgick vi från den övningstyp vi visat ovan. Denna övning (övning 1) är lite svårare:

Ich ---- heute sehr müde. Ich ---- Kopfschmerzen. Meine Mutti meint ich ---- zu spät zu Bett. Das ---- nicht wahr. Die Deutschstunden ---- zu anstrengend. Wir ---- nämlich einen sehr strengen Deutschlehrer. Er meint ich ---- noch mehr arbeiten. Ich ---- also Kopfschmerzen, weil ich überarbeitet ---- nicht weil ich zu spät zu Bett ----.

Trots att detta är en ganska svår uppgift klarar svaga elever den bra. Mottagaren kan inte missförstå budskapet om man väljer rätt ord men fel form.

Det var angeläget att ta reda på vad eleverna tyckte om de här övningarna. De är ju svårare än de vanliga ifyllnadsövningarna. Enskilda samtal ligger bakom nedanstående fem punkter. Vi tycker oss kunna konstatera att eleverna fått ett hyggligt självförtroende. De kan kanske rent av lite mera avspänt börja bearbeta sin grammatik? ”Jag kan ju redan mycket”, sa en av de svagaste eleverna.

1. De kan läsa och förstå.
2. De kan orden.
3. De blir förstådda. De kan nog klara sig i målspråkslandet.
4. Om de kan läsa och förstå, då kan de nog också höra och förstå.
5. De kan ganska mycket tyska men grammatiken är dålig.

Vi är väl medvetna om att i en övning av detta slag är det egentligen läraren/ författaren som skapat språket. Därför utgör övningen bara ett första steg. Vi måste följaktligen hitta på en övningstyp som ligger närmare verklighetens krav men som ändå inte ställer eleven inför överkrav.

Alltså: Kan eleven göra något utöver att fylla i ord i rätt form? Kan han göra något med språket, t ex uttrycka egna tankar?

För att ge kreativiteten en chans brukar vi göra en variant av övning 1 ovan – övningens omvändning, dvs eleven ska göra språk med samma byggbitar som vi sökte i övning 1. Vi kräver att byggbitarna ska vara intakta. Därmed får vi kontroll över formen. Vi kräver inte en sammanhängande berättelse med orden, endast fria meningar. Oftast får eleverna tillgång till lexikon. Vi växlar mellan skriftlig och muntlig behandling. Många elever föredrar att skriva. ”Man hinner fundera lite mer.”

På tavlan eller stordia står följande ord till övning 2:

bin habe gehe ist sind haben soll

Eleverprodukter kan se ut så här:

Ich bin müde.

Ich habe hunger.

Ich gehe in Klasse 7 b – Peter gehe in der Schule.

Heute ist es Freitag. – Meine eltern ist nett.

Wir sind 28 shüler in unser Klasse.

Wir haben spass.

Man soll nicht Schwedisch sprechen. – Man soll Spass haben.

Heute soll ich ins Kino gehe.

Den här övningen är svårare att rätta men man kan om man så vill isolera subjekt-predikatslinjen, dvs få ut samma information om formbehärskningen som i övning 1 ovan. Under alla förhållanden är det både roligt och intressant att se vad eleven kan och vill uttrycka. Vidare

får man ett bra underlag för den fortsatta undervisningen. Vad vill eleverna lära sig? Vad behöver de? Vad är oklart och behöver utredas? Visst ger ovanstående en bra diagnos av läget och visst är det lätt att basera nästa lektion på det stoffet.

En iakttagelse var att starka elever i allmänhet skrev längre och mer komplicerade meningar. De satte ofta ihop dem till små historier. Man kan jämföra med hur barn utvecklar meningslängden i modersmålet.

Vad tyckte då eleverna? Båda övningstyperna var ”roliga och vettiga”. Genomgående tycks övningar som har ett semantiskt krav vara omtyckta. Det gäller samtliga elever. Den kreativa övningen är naturligtvis populärast. Så ville man t ex gärna lyssna på vad kamraterna hade skrivit. Skratten var många under redovisningarna. Det fanns en slags oförutsägbarhet och överraskningseffekt inbyggd i övning 2. Dessutom gavs det möjlighet att reagera på vad kamraterna skrivit. Det visade sig alltså att denna övningstyp fick ett innehållsligt värde. Dess lättsamhet var, enligt vår bedömning, ett stort plus. Man kan säga att attitydmålet i Lgr 80 – att vilja och våga använda målspråket – var uppnått i denna övning. Ett ytterligare plus var det ringa förberedelsearbetet.

Något förenklat kan man säga att exemplet ovan illustrerar själva fundamentet för våra försök: Orden är viktigare än formen, men formen är inte oviktig. Vi tror att den främsta styrkan i de skapande övningarna är att de ger plats för det oförutsägbara som spelar en så viktig roll i språkinläringen. Vi vill därför dröja lite vid detta.

Skolans akilleshäl – förutsägbarheten?

Jane Revell pekar i sin bok *Teaching techniques for communicative English* (1979) bl a på skolans akilleshäl – förutsägbarheten. Revell syftar närmast på att det inte föreligger en egentlig informationslucka mellan sändare och mottagare i språkundervisningen. Följaktligen är det mesta ointressant, ja, tråkigt, och ingen överraskningseffekt finns som kan sätta sprätt på klassrumstillvaron. Sett i ett djupare perspektiv är det bl a just förutsägbarheten som kan ge upphov till monotoni och leda i skolan. Lite tillspetsat kan man säga att skolan alltför sällan sysslar med äkta kommunikation utan snarare med kontroll av att man minns (har pluggat in) vad alla redan vet och tekniken för hur man ska uttrycka detta. Jane Revell (Kap. I. 1):

”Communication is full of surprises. It is this element of *unexpectedness* and *unpredictability* which makes communication what it is, and for which it is so hard to prepare the student by conventional teaching methods. — — —

A student often knows in advance what he will say and what everybody else will say too. He and everybody else (including the teacher) asks questions to which they already know the answer.

Nobody is exchanging any information, and consequently nobody really needs to listen to what is being said. ---

--- there is too much control, there are no surprises.”

Kan vi göra något åt detta? Vi antog utmaningen och försökte hitta en riktning att följa. Vi tycker att den enkla övningen som vi exemplifierat ovan inom sig har *ett* om än begränsat svar på frågan om möjligheterna. I kommunikationsformeln i början av denna artikel ligger ett annat svar på denna utmaning. Och sedan? Vi söker och hittar då och då små korn. Vi borde kanske hjälpas åt?

Helt bundna ”talövningar”? Nej tack!

Vi ville inte hamna i kaos genom att kräva mer språk av eleverna än rimligt men protesterade samtidigt mot att binda och kväva deras fantasi. Vi avskaffade därför alla talövningar som var bundna i både sändar- och mottagarrollen. Minst det ena steget skulle vara fritt.

Först ett exempel på vad vi menar med dåliga bundna talövningar, ett, enligt vår mening, märkligt arv från Lgr 69 och dess supplement:

- Hast du ein Fahrrad?
- Nein, ich habe --- Fahrrad.
- Hast du eine Schwester?
- Ja, ich habe --- Schwester.
- Hast du einen Hund?
- Nein, ich habe --- Hund.

Vi tyckte inte att det var vettigt att en elev som just parkerat sin cykel på skolgården skulle förneka att han ägde en cykel bara för att han skulle lära in nekandets svåra konst. Anna, vars hund Tina nyligen fått valpar, reagerade direkt, tack och lov, och svarade lakoniskt ”Ja” på den sista frågan. Det kändes bra.

Självklart spelar små enstaka missöden av det här slaget ingen större roll och kritiken kan förefalla överdriven. Men vi anser att den här typen av övningar har en förödande verkan. Eleverna blir lata och oföretagsamma. Man låter sig passiviseras av en författare/lärare som redan gjort det mesta språket och som dessutom tänkt ut vad man ska svara. Varför då fråga? Avintellektualiserande tycker vi är ordet för denna verksamhet. Det kan aldrig vara förenligt med vår skolas mål. Denna typ av bunden talövning leder dessutom till felaktiga bete-

den. Man svarar inte så här i verkligheten. Om inte språket är naturligt blir det svårt att utnyttja och kan följaktligen inte leda till god behållning (och det är kanske lika bra det). Slutligen utgör mönstret egentligen inte ett exempel på talspråk utan på talat skriftspråk.

Den totalt bundna talövningen reducerar eleven till objekt. Andemeningen i Lgr 80 är att eleven ska fostras till att bli subjekt.

Problemet ovan med *ein/kein* löses enkelt genom att eleverna exempelvis tar ställning till vilka husdjur eller prylar de har och inte har, vill ha eller inte vill ha.

Ytterligare ett exempel. Låt oss utgå från att man vill lära sig tala om t ex sina läs-, tv- och umgängesvanor. Då behöver man öva *lesen, sehen, treffen* i presens. Så här skulle detta kunna gå till:

- Berätta lite om dina och dina kompisars läs-, tv- och umgängesvanor och använd då de här verben. Börja med att intervjua varandra. Berätta sedan för mig (eller i tvärgrupper för varandra) vad ni fått reda på. Först ska vi dock titta på vilken grammatik som vi måste hjälpas åt att se upp med.

Ett tredje exempel med perfekt av starka (och kanske svaga) verb: Vi skriver upp ett antal infinitiver på tavlan (eventuellt får eleverna själva välja helt fritt ur fantasin). Vi kontrollerar eventuellt temat på verben. Sedan säger vi ungefär så här:

Herr und Frau Heinzmann haben ein tolles Wochenende gehabt.
Was haben sie dabei erlebt?

Eleverna får parvis några minuters förberedelsestid på sig före redovisningen, etc.

Huvudanledningen till att man tar upp någon speciell företeelse bör rent generellt vara att man behöver den just vid detta tillfälle och/eller att samtalen inte fungerat så bra med avseende på den aktuella företeelsen. Poängen med de kreativa övningarna är alltså att försöka utgå från funktionerna även när man tränar enstaka grammatiska svårigheter. Det blir då ofrånkomligt att endast den viktigaste grammatiken kommer att tränas på detta sätt. Mer "exklusiv" grammatik tycker vi ska tas bort från baskursen och skjutas upp till gymnasienivån. Med vårt sätt att se på och bedriva fri skrivning kommer dock de starkpresterande att väl inhämta också den "exklusiva kursen".

Att korrigera eller inte korrigera, det är frågan

Nedanstående meningar har föreslagits under en kreativ övning. Uppgiften var att göra meningar med "har".

Ich habe meinen Onkel in Lund besucht.
Ich habe Mia besucht.
Ich habe Hunger.
Ich habe kein Wecker.

Här föreligger ett dilemma. Hur ska vi rätta? Ska vi rätta? Ja, eleverna (och läraren) vill att felet ska korrigeras – självklart i en positiv anda. Det gäller ju att göra meningar med bibehållande av formbalansen och därför måste man ha bekräftelse om formen är korrekt eller ej. Men givetvis måste läraren också samtidigt uppträda som normal samtalspartner och alltså ta emot och reagera på innehållet. Korrigeringen gör vi därför neutralt, men klart och tydligt.

Under inskolningsskedet analyserar vi några exempel på hur de här "samtalen" ska gå till. Vi skriver därvid först upp två elevförslag på tavlan och väljer då en korrekt mening och en felaktig enligt nedan. Sedan skriver vi ut talsekvensen efter hand som den växer fram. Först den korrekta repliken:

- Ich habe Mia besucht.
- So? Wann denn?
- Gestern.
- Trefft ihr euch oft?
- Ja.
- Wie oft?
- Usw

Utskriften på tavlan görs för att tydliggöra hur övningarna ska gå till och vad det hela går ut på.

Den icke korrekta meningen:

- Ich habe *kein* Wecker.

Här stoppar vi direkt. Vi ska nu diskutera korrigering och stryker under felet och säger därför ungefär så här:

- Det heter inte *kein Wecker*. Vad heter det?
- *Keinen Wecker*.
- OK. Men det blir jobbigt om vi ska rätta och gnetta hela tiden. Så går det ju inte till när man pratar med varandra i verkligheten. Samtalet måste gå vidare även om det uppstått något fel. Samtidigt är det lite dumt att inte hjälpa till med att rätta till formen. Då gör jag så här och svarar:
 - So, du hast *keinen* Wecker. Wer weckt dich denn?

Repliken skrivs upp på tavlan så att alla kan studera förloppet. Vi går vidare:

- Meine Mutter.
- Deine Mutter? Und wer weckt deine Mutter denn?
- Sie, Sie . . . Wie heisst 'vaknar'?
- Sie wacht auf.
- Sie wacht auf selbst.
- Sie wacht selbst auf. Ohne Hilfe? (utan hjälp?)
- Som ni hörde rättade jag till 'kein'. Är detta ett bra förslag tycker ni?

Klassen accepterade den här tekniken och det medförde, så vitt vi kan bedöma, aldrig några problem. Om vi någon gång slarvade med korrigeringen så var detta inte så viktigt, menade vi. Däremot var det en dödssynd att inte reagera kommunikativt eller att "ta emot" elevens korrekta exempel i form av bedömning, t ex *Sehr gut. Gut*. Vi provocerade klassen lite här och sa:

- Men om nu någon säger rätt och jag reagerar med att säga "sehr gut" eller "prima". Är det ett naturligt och bra sätt att reagera, tycker ni? Vad är det som är bra med *Ich habe keinen Wecker*? Det är ju inte särskilt bra. På något sätt måste man ju bli väckt, eller?

Vi hade den uppfattningen att eleverna väl förstod det här vinklade resonemanget och ansåg det vettigt men också lite konstigt. Det var som om man plötsligt insåg att man som elev inte lär och gör språk huvudsakligen för att behaga läraren. Det är kanske för svårsmält?

Efter de här övningarna har vi frågat eleverna om de uppfattat några av de korrigeringar läraren gjort. Det har man i förvånansvärt hög utsträckning. Också de felande eleverna har många gånger tagit emot signalerna.

Många kritiker har sagt oss att de övningar vi exemplifierat nu inte är kommunikation. Vi håller inte riktigt med. Vi har enormt positiv erfarenhet av elevernas strävan att kommunicera i denna övningstyp. Vi skrattar, vi provocerar varandra i lekfullt gnabb och vi övar samtidigt de flesta vardagsfraser och strategier som förekommer i normalt tal. Bandinspelningar av "samtalen" ger vid handen att mängder av de fraser som tas upp i *Kontaktschwelle* (Baldegger m fl, 1981) kommer in i övningarna på ett relativt naturligt sätt. Så här arbetar vi också med "dagens glosor". Eleverna blir snart allt snabbare och fantasin flödar. Så småningom överläts mottagarrollen åt eleverna själva. Läraren iaktar, noterar vissa fel och går då och då in och vitaliserar "samtalen".

Hinner man med övningsboken?

Hur blir det då med övningsbokens övningar? Finns det utrymme för dem? Behövs de? Kan de ersätta detta levande spel?

För elever som vill jobba enskilt hemma är övningar med facit ett bra komplement, tycker vi. När eleverna har gjort fel och inser att här finns något som de borde öva mera på är de motiverade och då är förutsättningarna idealiska. Individuell övning leder alltså till en renässans för rent grammatiska ifyllnadsövningar om bara behovet och motivationen finns.

Sammanfattning

Som avslutning ska jag försöka att sammanfatta några av de problem och svårigheter i undervisningen i tyska bland svagpresterande elever som vi behandlat i detta kapitel och lyfta fram lösningar och sätt att möta dessa svårigheter.

1. De svaga eleverna har ofta dåligt självförtroende och ser sig själva som "tröga och dumma". Som lärare kan vi inte undgå att notera att de inte tänker som vi själva gör, vilket ibland leder till att vi underkattar dem och i onödan passiviserar dem med missriktad "skedmatning". Många av eleverna är särskilt omotiverade för formträning och upplever den som tråkig, medan vi själva kanske har en tendens att sätta den i centrum. Detta kan leda till att eleverna tycker att de klarar sig bättre "där ute" i verkligheten än i skolan.

Dessa naturliga och i klassrumsundervisning i ett främmande språk nästan ofrånkomliga svårigheter får vi försöka möta på olika sätt. Låt oss även i tyska lägga större vikt vid ordförrådet och vid förmågan att kommunicera ett begripligt innehåll. Låt eleverna känna framgång på sin nivå, bl a genom att du reagerar som i verkligheten, dvs på *vad* eleverna säger snarare än på *hur* de säger det. *Agera* eller ännu hellre *var samtalspartner* i stället för lärare på ett sätt som om det gäller en verklig samtalssituation. Se det som en utmaning att ingen lämnar kursen för att det är "för svårt" och pröva ett undersökande arbetssätt för att om möjligt väcka intresse för grammatiken som en del av kommunikationen.

2. De svagare eleverna kan stressas av de duktiga – de kan inte undgå att själva notera skillnaderna. De kanske upplever att våra mål är för abstrakta och att vi ofta behåller dem för oss själva. Så känner de inte behov av den i och för sig viktiga grammatiken och lyssnar och lär dåligt. Kanske leder detta till att vi talar alltmer svenska på

lektionerna och också att vi inte vågar låta eleverna vara kreativa.

Läroplanen medger stor frihet inte bara när det gäller individualisering av arbetssättet utan också när det gäller innehåll och mål för olika elever. Låt de duktigare få syssla med svårare och mer utmanande uppgifter och tydliggör för eleverna vad de kan göra med det de ska lära sig och det de just lärt sig. Ut med talövningar som är "bundna i båda leden" och med "endimensionella övningar"! Öka motivationen genom att skapa "språkproblem", där grammatikföreteelsen ingår som en viktig byggbit.

Var inte så förtvivlat felfixerad – de flesta tyskar är inte det – utan intressera dig för vad eleverna säger. Maximera tysktalandet – det ger mer glädje åt alla i klassrummet. (Vad ska vi göra på tysktimmarna om inte prata tyska?) Försök att samla lättförberedda kreativa övningar: man lär sig genom att göra språk – och även av sina fel.

3. Det finns risk att eleverna konfronteras med för litet och för tunt stoff och att "språkflödet" över huvud taget är för litet. Många uppfattar också texterna i våra läroböcker som tråkiga, och böckerna kan i värsta fall hindra en naturlig språkinläring genom att de är för hårt styrda av en "grammatisk tvångströja". Det nödvändiga och nyttiga glosplugget kan bli "tradigt" och otroligt traditionellt. Om dessutom gymnasieskolans speciella krav (läs: grammatiska) alltför mycket får påverka undervisningen, så kan jobbet för läraren kännas tungt och svårt att förändra.

För att möta dessa svårigheter behöver vi öka antalet texter och gärna ge opreparerade läsläxor. (Varför används t ex inte Jugendscala i större utsträckning?) Satsa mer på de receptiva färdigheterna, bl a genom att själv tala tyska så gott som genomgående, och backa inte för den något artificiella situationen. Ställ krav på läromedelsförlagen på textböcker som inte bara innehåller mönstertexter och vänj eleverna redan från årskurs 7 vid att läsa osekvenserade texter. Gör aktiverande och kreativa ordövningar, gärna kombinerade med grammatikövningar. Se på grundskolan som *en skola för alla* – de duktigaste eleverna får sitt i alla fall om vi anstränger oss. Försök att själv hinna läsa språkpedagogisk facklitteratur och att omsätta teorierna i praktisk handling. Då ökar säkert både din egen entusiasm för jobbet och elevernas motivation.

Referenser

- Baldegger M m fl (1981) *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Langenscheidt.
- Corder S Pit (1985) *Journal of Applied Linguistics* (s 7–21), 1/1985, Thessaloniki: University Studio Press.
- van Ek J A m fl (1977) *Waystage English*. Pergamon Press.
- Ellegård A (1974) *Ordkunskap och grammatik på högstadiet och gymnasiet*. *Lingua* 1974/1.
- Ellegård A (1982) "Språkinläringens bas i hjärnan". *Språkpedagogik* 6:1–16, ingående i *LMS Lingua* 1982.
- Ericsson E (1983–1984) "CC (Collect/Combine)-metoden". I *LMS Lingua* 1983:4 och 1984:1.
- Lindell E (1972) *Mål i språk*. Liber.
- Littlewood W (1981) *Communicative Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Malmberg P (1985) *Engelska*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Revell J (1979) *Teaching Techniques for Communicative English*. Mac-Millan.
- Skolöverstyrelsen (1981) *Det fria studievealet*. Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen (1989) *Det fria studievealet – kompletterande exempel*. Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen (1981) *Tröskelnivå*. Tryckkontakt, Uppsala.
- Tornberg U & C Sörensen (1985) *Tyska*. Utbildningsförlaget.

Spelar grammatiken någon roll i en kommunikativ språkundervisning?

JAN SVARTVIK

En sak som jag tror vi alla kan vara överens om är att vi, som lever i ett "småspråksland" som Sverige och samtidigt är så beroende av en internationell värld, behöver kunna främmande språk. Däremot råder det olika meningar om hur vi bäst ska skaffa oss dessa nödvändiga språkfärdigheter. Det säkraste rådet till den som vill kunna ett visst språk verkligen bra är att inte bara låta sig födas i ett land där detta språk talas utan också växa upp där. Problemet är att den mesta undervisningen i främmande språk sker i skolan, och skolans språkundervisning förutsätter inte ett sådant idealarrangemang.

För flertalet svenskar är förstaspråket – "gratisspråket" – svenska. Det finns naturligtvis vissa likheter i inlärningsprocessen när det gäller första- och andraspråk, men vi kan ändå inte bortse från skillnaderna. Framför allt lär sig barnet grunderna i sitt modersmål, dvs det språk det tilltalas och svarar på under de viktiga första åren av sitt liv, utan explicit undervisning men som en del av den sociala anpassningen. Detta gäller alltså talspråket. Som bekant är detta inte fallet med skrivning på modersmålet och givetvis inte alls fallet med främmande språk. Att lära sig främmande språk är en lång och för många mödosam process, framför allt därför att resultatet ofta inte verkar motsvara arbetsinsatsen. Entusiasmen hos nybörjaren som ger sig i kast med ett nytt språk kan försvinna efter några års studier när framstegen inte längre är lika märkbara och stoffet förefaller alltför bekant för att ge fortsatt motivation. Jag tror t ex att det är många elever som känner på detta sätt inför engelskan på gymnasiet.

Det har skrivits mycket om olika metoder för att lära sig främmande språk. Språkpedagogiska undersökningar är dock notoriskt svåra att genomföra och använda som bevis för att en metod är bättre än någon annan. Det finns emellertid nu en ansevärd internationell opinion bland språkpedagoger som förordar en kommunikativ metod, vilken har växt fram ur teorier och erfarenheter inom olika språkvetenskapliga forskningsområden.

Europarådets språkprogram, till vilket Sverige har aktivt bidragit, har en klart kommunikativ inriktning, vilket framgår bl a av rådets projekt med titeln *Learning and teaching modern languages for communication*. Vid en konferens i Strasbourg våren 1988 antogs ett antal rekommendationer som nu håller på att förverkligas i medlemsländerna, dvs även i vårt land.

Redan i Lgr 80 finns klara signaler om vad som är undervisningens mål:

”Undervisningen i engelska syftar i första hand till att eleverna skall tillägna sig muntlig färdighet. . . . Grammatikstudierna skall tjäna det praktiska syftet att eleverna skall kunna uttrycka sig begripligt och korrekt på engelska. Grammatikstudierna bör därför främst gälla de grammatiska företeelser som är nödvändiga för att eleverna skall kunna uttrycka sig på ett enkelt sätt.” (s 77, 78)

Samma tongångar återfinns i *Har språken en framtid i den svenska skolan?*, en skrift utgiven av LMS i samarbete med Lärarnas Riksförbund, Svenska Arbetsgivareföreningen, Industriförbundet och Exportrådet. Denna skrift behandlar även metoder och innehåll i undervisningen i främmande språk. Innehållet sätts i förgrunden:

”övning av både ordförråd och grammatik bör ske med tanke på vad det är man vill uttrycka på språket. Den formella träningen av språket bör alltså utformas så att eleverna ständigt görs medvetna om att vad de säger skall kunna förstås av någon som lyssnar.” (s 12)

Om språkundervisningen ska gå ut på att eleverna uppnår kommunikativ kompetens, hur går då denna undervisning till? Framför allt frågar sig många lärare om grammatiken ska ha någon plats över huvud taget i en sådan språkundervisning. Andra lärare accepterar att grammatiken har en plats – men frågar sig vilken. Jag ska försöka ge några synpunkter på denna situation, framför allt vad gäller undervisningen i engelska i den svenska skolan inför 90-talet. (Beträffande B-språken, se Urban Hjelms uppsats, s 122–132.) Att jag väljer att särbehandla engelskan beror närmast på att jag känner mig mest hemma på detta område, men även på att detta språk intar en alldeles speciell ställning i dagens Sverige. Tekniskt sett är engelskan givetvis fortfarande ett ”främmande språk” i vårt land, men i praktiken uppvisar det vissa likheter med en ställning som ”andraspråk”.

I ett kommunikativt perspektiv betraktas språket inte enbart som ett system uppbyggt av formella element, utan hänsyn tas även till språkets användning, dess funktioner. Detta synsätt har gett upphov till en lika imponerande som förvillande terminologi, t ex *skill-using/skill-getting, acquisition/learning, implicit/explicit knowledge, expression/reference rules, fluency/accuracy* (jfr Brumfit 1984:37). Speciellt under senare delen av 70-talet utövade Stephen Krashen ett stort inflytande på den språkpedagogiska debatten genom sin ”monitorteori” som betonade att vår formella kunskap om språket (det han kallar *learning*) endast används för att korrigera det som initierats av det tillägnade systemet (hans *acquisition*). Under 80-talet har detta ensidiga synsätt på flera

håll ersatts av ett mera balanserat. Många forskare anser att det inte är tillräckligt att utsätta eleven för språket utan att det behövs "a cautious compromise between linguistic and communicative categories" (Brumfit 1984:122).

Termer som "kommunikation", "språk" och "grammatik" används i många olika betydelser. Det har t ex skrivits mycket om sådana företeelser som delfinernas signaler och binas danser: de fungerar förvisso som kommunikation, men är de också språk? Nej, även om det är fråga om kommunikation inom artkretsen uppfyller dessa signaler inte de kriterier som vanligtvis används för att en kommunikationsform ska sortera under beteckningen "språk". Såvitt vi vet är djurens språkliga arsenal begränsad i fråga om antalet teckensignaler, medan mänskligt språk kännetecknas av en produktivitet och ett nyskapande som gör att antalet språkliga yttranden är oändligt. Vi kan inte göra upp en lista med alla meningar som har använts eller som kan användas i ett visst språk. På samma sätt är den "aktivt skapande" receptiva språkförmågan väl tillgodosedd, vilket visar sig på så sätt att vi kan förstå meningar som vi aldrig tidigare hört.

En av de nödvändiga förutsättningarna för att vi ska klara både den produktiva och den receptiva delen av språkanvändningen är att vi behärskar språkets grammatik, dvs det regelsystem som anger vilka meningar som är möjliga i ett visst språk. Även om det finns stora likheter mellan inläringen av modersmålet och av främmande språk bör det, enligt min mening, göras klart att diskussionen här begränsas till grammatikens roll i skolundervisningen i de främmande språken.

Eftersom det mänskliga språket givetvis är människans förnämsta medel för kommunikation är det denna avancerade språkliga kommunikation vi bör ha i tankarna när vi talar om "kommunikativ språkundervisning". Vi bör alltså sträva efter mer än pidginliknande turistkompetens. Detta är givetvis ett trivialt påstående, men jag tror att det är nödvändigt att göra helt klart vad språklig kommunikation innebär när vi diskuterar kommunikativ kompetens i språkundervisningen.

Som framgår av Per Malmbergs inledande kapitel i denna volym (s 28) innefattar begreppet "kommunikativ kompetens", såsom det har definierats av den amerikanske språksociologen Dell Hymes, inte bara förmågan att uttrycka sig *grammatiskt korrekt* utan också förmågan att uttrycka sig *adekvat* i en viss given social situation. (För en omfattande diskussion av olika användningar av begreppet "kompetens", se vidare Taylor, 1988.)

Jag tror att vi kan urskilja tre nivåer av språklig kompetens. Den första kallar vi **begriplighetsnivån**. (Andra möjliga namn är "turistnivån", eftersom termen "turistengelska" har använts i debatten, eller "survival kit-nivån", eftersom det i första hand gäller att klara livhanken.) Det är en lämplig beteckning på den färdighet som krävs för att få ett hotellrum, en teaterbiljett, en sightseeingtur osv. Portieren, teaterkassörskan och guiden visar i allmänhet stor förståelse för våra

stapplande beställningar och ger oss vad vi vill ha. Dels har dessa personer ofta lång vana att umgås med utlänningar som misshandlar deras språk, dels är språksituationen ytterst begränsad. Ett exempel: en mening som *One bed two night cheap* räcker oftast för att få ett enkelrum för två nätter (men det är knappast troligt att rummet blir billigt – med denna begränsade språkliga arsenal är det ju inte lätt att ge sig in på några längre förhandlingar om ett bättre pris; detta exempel visar att det kan vara direkt lönande att höja sin språknivå). I sådana situationer är det fråga om en försäljare/kund-relation, och säg den försäljare som inte lägger manken till för att sälja sin vara. (Det är inte särskilt troligt att portieren skulle säga: "Aja baja, det blir inget rum här på hotellet – inte för den som inte kan bilda plural i engelskan".) Tyska affärsmän har ofta en god kompetens i engelska och har inget emot att använda detta språk, men de säger ändå: "Vi säljer på engelska, men köper på tyska."

Den andra kompetensnivån innebär förmåga att använda språket med **formell korrekthet**. I detta begrepp lägger vi då in sådan förmåga som att korrekt bilda plural av substantiv, att böja verb och att placera satsdelar på rätt ställe. Detta är en mycket snäv tolkning av "formell" men den överensstämmer nog med vad de flesta människor tänker på när de talar om "grammatiskt korrekt". Detta är saker som vi lär oss (eller borde kunna lära oss) med hjälp av skolgrammatiken. (I detta sammanhang kan det även vara lämpligt att peka på behovet av att känna till elementa i interpunktion – det är ett slags "formell korrekthet" som kommer till god nytta i skriven kommunikation.) En invändning mot den klassiska *grammar/translation*-metoden, där grammatiken spelar en central roll, är att den ger *kunskaper* om språket men inte garanterat leder till *färdighet* i att använda språket, speciellt inte det talade språket. Samtidigt kan man hävda att den inte gör någon skada eftersom resultatet är ganska tillfredsställande genom att det förhoppningsvis blir mer begripligt än med den första nivån och dessutom mer acceptabelt i och med att det uppfyller i varje fall elementära krav på korrekthet. De flesta av dagens svenskar har förmodligen fått denna grund i skolan och sedan byggt på den – speciellt vad gäller talfärdighet och hörförståelse – genom att åka utomlands, läsa tidningar, se på TV, film osv. Men målet för skolans språkundervisning bör givetvis vara att använda en metodik som ger goda färdigheter redan i skolan utan behov av senare påbyggnader. Det är ju inte säkert att alla elever senare får tillfälle att skaffa sig dessa färdigheter utanför skolan.

Den tredje nivån leder till **kommunikativ kompetens**. De elever som uppnått den uppfyller flera krav genom att vara inte bara någorlunda *begripliga* (som i nivå 1) och *formellt korrekta* (som i nivå 2) utan även i vidare mening *adekvata* i sin användning av det främmande språket. Denna tredje nivå ställer alltså betydligt högre krav på språkbehärskning än de två första nivåerna: "using language for communicative purposes means more than just using language forms correctly" (van

Els et al 1984:275). Och märk väl att detta gäller inte bara eleven utan även läraren. Borta är den trygghet det innebär för den osäkre läraren att lusläsa den gamla textbokens välkända och välpreparerade stycken och krama ur dem långa listor med synonymer och antonymer; borta är förhöret av grammatiken som en utantilläxa med paragrafer, Undantag och Märk 1 och 2; borta är glosförhöret av isolerade ord. I stället har vi en situation där läraren till stor del leder lektionen på det främmande språket och dessutom helst på ett språk som är anpassat till behovet i olika situationer såsom

- att föra ett ledigt samtal med vänner och bekanta,
- att framföra och diskutera ett föredrag (som kanske behandlar fysik eller något annat fackämne),
- att skriva brev av olika slag,
- att författa en uppsats,
- att läsa och tala om litteratur,
- att förstå talare av olika dialekter.

Att vidga begreppet "engelska" på detta sätt är givetvis högst angeläget med hänsyn till det engelska språkets internationella användning, men det ställer också nya och stora krav på läraren.

De kanske största kraven på läraren – och eleven – uppstår i den muntliga språkbehärskningen. Det finns anledning att citera ett avsnitt i UHÄ:s förslag till ny lärarutbildning (avd 2.4):

"Stora krav ställs på ett 'naturligt och verklighetsnära språk'. Den som skall undervisa i språk måste själv behärska språket väl och kunna använda det otvunget, nyanserat och korrekt. En sådan språkbehärskning är en nödvändig förutsättning för att läraren i klassrummet skall kunna skapa den inställning till språket som gör att eleverna själva vågar och vill använda det. När det gäller lärarnas muntliga färdigheter i engelska bör inte kraven för de lärare som undervisar i tidigare årskurser ställas nämnvärt lägre än för dem som undervisar i senare årskurser."

Dessa höga krav förblir väl en utopi utan möjlighet att förverkliga i lärarutbildningen, men det är ändå skönt att drömma. Givetvis bör kraven på läraren ställas högt även i fråga om skrivträning. Både tal och skrift kräver sin metodik, sina *skills*. Genom att talet är mera efemärt och "svårlokaliserat" än skriften blir nyttan av grammatiska kunskaper särskilt märkbar i skrift.

Det är en gammal god princip att "läraren ska vara bäst i klassen". För engelskan innebär detta verkligt höga krav med hänsyn dels till läroplanens anvisningar, dels till den färdighet som fordras av en kommunikativ undervisningsmetodik, dels till den avancerade språkfärdighet som många elever har skaffat sig som följd av en höggradigt anglosaxisk språk- och miljöpåverkan. Som främmande språk är engelskan unik genom att våra elever utsätts för detta språk inte bara i klassrum-

met från och med årskurs 3 eller 4 (dvs under nästan hela sin skoltid) utan även utanför. Många elever hör förmodligen mer engelska utanför än innanför klassrummets väggar via popmusik, TV, film och resor. Detta externa undervisningsmaterial är givetvis att betrakta som en gudagåva för en språklärare, inte bara för att den ger *exposure* av naturlig engelska utan för att denna *input* kan antas vara *comprehensible* (och alltså uppfyller Krashens kriterium) och dessutom mottas positivt av eleven och därför fungerar som starkt motiverande för språkstudiet. Framför allt när det gäller engelska tror jag att många klassrum skulle må väl av att utnyttja mer av sådana externa och högmotiverande indata som en värdefull resurs.

I vårt land förekommer det att termen "kommunikativ språkundervisning" av många betraktas som ny och kontroversiell, trots att den internationellt sett är långt ifrån ny och heller inte borde vara särskilt kontroversiell.

Själva målet – att nå kommunikativ kompetens – kan knappast vara kontroversiellt: "communicative competence . . . needs to be of central concern to the language teacher" (Widdowson 1979:5). Oavsett vilken metod som används måste det vara varje språklärares mål att ge eleverna en sådan kompetens. Däremot kan man ha olika uppfattningar om huruvida detta är möjligt att åstadkomma i skolans undervisning och vilka medel som är de bästa för att uppnå ett sådant mål. Detta är i och för sig fullt naturligt eftersom forskarna trots allt vet ganska litet om hur vi lär oss språk. Den viktiga men felande länken i kedjan är vad som rör sig i den individuella elevens huvud och hur människans allmänna språkförmåga fungerar: hur det egentligen går till att tillägna sig först modersmålet och sedan ytterligare ett eller flera språk, hur vi kan utöka vår språkkänsla så att vi använder lämpliga uttryck i olika situationer, hur vi lär oss nya ord, hur dessa lagras i hjärnan, hur vi i ett samtal snabbt kan hämta fram de konstruktioner och ord vi behöver samtidigt som processen pågår med att tolka vad vår samtalspartner säger.

För att återknyta till vår egen svenska situation och de tre nivåerna som tidigare nämndes vill jag hävda att "begriplighetsnivån" är ett alltför lågt satt mål för undervisningen i engelska i vår svenska skola. Vi måste komma ihåg att det gäller ett ämne som eleven läser under större delen av sin skoltid och att eleven dessutom utsätts för (och alltså tränas i) detta språk på ett alldeles speciellt sätt även utanför klassrummet. Vi språklärare har all anledning att sända ett tack till de makter som av något skäl (förmodligen ekonomiska) inte införde dubning av film och TV i vårt land. På kontinenten förvånas vi över att aldrig få höra de främmande språken som talas i originalfilmerna. (Men detta förhållande kommer förmodligen satelliterna att ändra på inom en mycket snar framtid.) När vi utomlands får beröm för svenskars färdigheter i engelska – och det händer glädjande nog inte så sällan – så ska vi som språklärare givetvis sträcka på oss men också medge att dessa

goda färdigheter till stor del är en följd av att våra elever omges av mer engelska än ungdomarna i många andra länder. Men även med sådan exponering av språket är det knappast troligt att vi uppnår god kommunikativ kompetens. Vi får inte sätta ambitionen så lågt som att utbilda våra elever till enbart framgångsrika turister. Det blir de säkert ändå så länge inte några valutarestriktioner lägger hinder i vägen för utlandsresor.

Jag tycker heller inte att korrekthetsnivån är ett tillräckligt högt mål för vår undervisning i engelska i Sverige. Det är för mig självklart och helt okontroversiellt att vi måste ha som *mål* att ge eleverna en sådan färdighet att de kan förstå och själva på ett någorlunda adekvat sätt använda det främmande språket i olika situationer. Vilka dessa situationer ska vara kan alltid diskuteras, men jag tror det är fel att dra gränserna för snävt; ingen kan förutsäga vad eleven kommer att använda sina språkfärdigheter till efter skolan. Precis som författarna till den ovan citerade LMS-skriften menar jag att skolan ska ge en god grund att bygga på när det senare gäller att tillgodose speciella behov i livet. Därför är det viktigt att eleverna redan i skolan får lära sig att använda det främmande språket som ett medel för att komma i kontakt med nya kulturer, nya kunskaper och nya människor.

Återstår alltså den tredje nivån: kommunikativ kompetens. Det är en nivå som passar oss i Sverige – men det är ingen lätt nivå att uppnå. För mig är det nu hög tid att leva upp till rubriken för den här uppsatsen och försöka placera in grammatiken i sammanhanget. Har den spelat ut sin roll – efter att ha innehaft en central plats i tidigare metodik – i och med införandet av en kommunikativt inriktad språkundervisning? Grammatiken representerar ju språkets formsida och kräver en hög grad av medveten inläring. Ett språks grammatik är en beskrivning (ofta med nödvändighet ganska abstrakt) av språkets struktur: den anger vilka meningar som är grammatiska. Vi kan kalla detta en beskrivande, deskriptiv grammatik. Men vi har också en pedagogisk, preskriptiv grammatik, dvs det vi kallar ”skolgrammatiken”. Den bör vara anpassad till elevens nivå genom att vara baserad på ett urval basstrukturer som kan anses lämpliga för stadiet och nyttiga att kunna i olika kommunikativa sammanhang.

Många människor tror att grammatiken hör enbart skriftspråket till och att den inte har något med talspråket att göra. Detta är givetvis fel. Det finns inte någon motsättning mellan inriktningen på det talade språket i en kommunikativ språkundervisning och behovet av grammatiska kunskaper. Talspråket har lika mycket grammatik som skriftspråket:

”The spoken language is every bit as highly organised as the written and is capable of just as great a degree of complexity. Only, it is complex in a different way.” (Halliday 1985:87)

Det är alltså viktigt att skolgrammatiken tar hänsyn till både talat och skrivet språk – och där finns en hel del att göra för grammatikförfattare, som alltför länge har försummat beskrivningen av ledigt talspråk. Även om reglerna ofta måste bli abstrakta är det viktigt att grammatikens språkprov känns aktuella och matnyttiga. En bra tumregel tycker jag är att *alla exempel i en skolgrammatik ska representera ett naturligt och idiomatiskt språk som kan användas av eleven i något naturligt sammanhang, talat eller skrivet, långt utanför klassrummets väggar.*

Vidare bör grammatiken vara anpassad till elevernas speciella svårigheter med hänsyn till deras modersmål. Svenska elever har inte samma problem som franska eller japanska elever när det gäller att lära sig engelska. Det är detta som gör det önskvärt att använda särskilda grammatikor skrivna för svensktalande elever. Att även språkbeskrivningen är avfattad på svenska underlättar givetvis tillägnet av innehållet (och det behöver inte innebära att läraren ska tala svenska hela lektionen). Förutom denna kontrastiva aspekt ligger den främsta styrkan hos en sådan kontrastiv pedagogisk grammatik i att den ger en *systematisk presentation av språkets struktur* på ett sätt som en text eller en ordbok inte kan göra. Det finns emellertid anledning att betona att lingvistikens teorier och resultat måste anpassas till undervisningens behov (det är därför vi talar om ”tillämpad lingvistik”), annars kan effekten bli rent negativ.

Varför behövs då grammatikstudiet i en kommunikativ språkundervisning? Framför allt därför att en studiegång som tar enbart kommunikativa situationer som utgångspunkt knappast kan bli något annat än en grammatiskt sett osystematisk listning. Det finns en uppenbar risk att det uppstår en lucka mellan, å ena sidan, språkets funktioner – som är utgångspunkten i en kommunikativ språkundervisning – och, å andra sidan, den formella språkliga strukturen. Med hänsyn till de inslag av abstrakta regler och resonemang, som dessvärre svårligen kan undvikas i en grammatik, är det visserligen vanligt att hävda att alla elever kan tillgodogöra sig en systematisk framställning av språkets formsida (se Urban Hjelm, s 122–132). Samtidigt vet vi att många människor har nytta av en sådan systematisering av stoffet: om grammatiken måste förbli en sluten värld för kanske 20 procent av eleverna i grundskolan får inte detta innebära att de återstående 80 procenten berövas denna hjälp till effektivare inläring. Vi har helt enkelt inte råd att undvara den typ av information som en god pedagogisk grammatik kan ge. Man talar nu allt mer om betydelsen av att skapa ”språklig medvetenhet” (*linguistic awareness*) hos eleven. Ett sätt att uppnå detta är att för eleven visa upp hur man kan närma sig det språkliga materialet från olika sidor:

”Gaining practical command of a language (i.e. becoming able to use it in speech and/or writing) requires multiple presentations and reformulations of language material to the learner, as well as

multiple opportunities for the learner to practise, extend and improve his/her grasp and command.” (Stevens 1988:52)

En beskrivning av formsidan kan vara neutral i förhållande till metoden. Jag tycker detta är en avsevärd fördel eftersom min egen uppfattning är att det är vanskligt att hävda att en metod är överlägsen en annan. Det är så många faktorer som spelar in:

”Informed teachers proceed not simply by the routine operation of technique – i.e. by methodology – but by using their constant awareness of the learner’s progress to determine which technique will be most helpful at a given moment. In other words the learner’s learning is both determined by, and itself determines, the informed teacher’s teaching.” (Stevens 1988:51)

Vi kan inte bortse från att en bra undervisningsmetod är den som läraren och eleven själva trivs med. Vad jag tror vi bör syfta till är en lämplig kompromiss mellan formella och kommunikativa kategorier i undervisningen.

Samtidigt bör det göras klart att en grammatik kan se ut på olika sätt. I en traditionellt-strukturellt orienterad grammatik presenteras språket i form av formella kategorier under rubriker som ”tempus”, ”adverb”, ”konjunktioner”, ”prepositioner” osv. Men det finns även grammatikor där framställningen är ordnad efter funktionella kategorier, t ex ”Sätt att ange tid”, ”Hur uttrycker man samtycke, tack, ursäkt osv?” Här är några exempel på sätt att ange funktionen *disapproval* på engelska (se Leech & Svartvik 1975:140):

I don’t like the way she dresses (very much).

I don’t (much) care for sweets, actually.

I didn’t think much of the orchestra.

You shouldn’t have bought such an expensive present.

I don’t think you should have told the children.

I had hoped you would have done more than this.

På lägre skolnivå bör grammatiken inte vara en regelbok som ska behäskas utantill. Tonviken bör i stället läggas vid praktisk *tillämpning* genom systematiska övningar av olika slag. Även om den kan sägas vara ”språkets ryggrad” får inte grammatiken, lika litet som ordförrådet eller uttalet, behandlas som en isolerad företeelse. I stället ska den gripas in överallt i språkträningen. Det kan ofta vara praktiskt med ifyllnadsövningar för att kontrollera grammatikkunskaperna i olika moment, men jag skulle gärna se att dessa övningar tonas ner till förmån för övningar som ger större utrymme åt elevens kreativa språk-användning, exempelvis mer träning i fri skrivning kombinerad med formella språkliga övningar, gärna med hjälp av ordbehandling på dator (med inbyggd elektronisk stavningskontroll, synonymordbok, läs-

barhetsanalys osv, se Svartvik 1989). I en nyutkommen övningsbok i kommunikativ grammatik (Bowers et al 1987) betonar författarna att det behövs grammatiskt övningsmaterial som kan stimulera eleverna att själva söka reda på och utforska språkliga fakta och som kan stödja läraren genom att tillhandahålla strategier för diskussion och förklaring.

Liksom Christopher Brumfit anser jag att vi inte har råd att undvara lingvistikens språkbeskrivning (dvs i första hand grammatiken) som *ett* element i undervisningen i främmande språk:

”The attempt to understand the structure of language which characterises the linguist is an attempt to create a tidy system by which to account for the diverse phenomena which characterise human linguistic behaviour. But insofar as we wish to make our language teaching coherent to either learners or teachers, we have little choice but to turn to the system of linguists.”
(1984:93–94)

Om vi vill uppnå kommunikativ kompetens, med den tidigare nämnda ambitiösa tolkningen av detta begrepp, kan vi som språklärare inte bortse från kravet på att ge eleverna ett språkbruk som uppfyller rimliga krav på formell korrekthet. Kursplanen talar här helt riktigt om att *både begriplighet och korrekthet* ingår i målen. Skolans undervisning i främmande språk får inte sätta sin ambitionsnivå så lågt som begriplighet; målet kan inte vara att ge eleverna en *survival kit* utan en livsberedskap för kommunikation i vidare bemärkelse. Toleransundersökningar visar att den irritation som inkorrekt språkanvändning skapar är mer negativ än vi gärna vill tro. Vi måste komma ihåg att språket används inte bara för att köpa utan också för att sälja.

Särskilt allvarligt är det om grammatiken kastas överbord på gymnasiet – vilket faktiskt tycks ske i många klasser. Även om de studenter som dyker upp på de engelska institutionerna vid universiteten inte representerar ett genomsnitt visar de diagnostiska test som genomförs där att de som kommer direkt från gymnasiet har hyfsat ordförråd och uttal men är dåliga i grammatik. Om man ska våga sig på en förklaring ligger det nära till hands att tro att det beror dels på att många faktiskt inte har använt en grammatikbok under gymnasietiden, dels på att de inte fått lära sig att lägga vikt vid grammatisk korrekthet. Om jag ska försöka att prioritera grammatikstudiet till någon period av den svenska skolgången är det att huvudvikten vid detta moment förläggs just till gymnasieskolan. Däremot är det nog realistiskt att vara beredd att acceptera en lägre grammatisk ambitionsnivå för en stor del av eleverna på högstadiet. Vad beträffar gymnasieengelskan bör vi, förutom större krav på begriplighet och korrekthet, även kunna begära mera avancerade kommunikativa färdigheter såsom adekvat språkanvändning, stilval osv.

En sak till beträffande grammatikstudiet: låt det inte bli ett torrt

terminologitragglande! Grammatikstudiet ska vara ett inslag i den träning som leder till verklig förståelse för och kreativ användning av språkets resurser. Studiet av grammatik får inte bara bli ett studium av formläran. Detta gäller alldeles särskilt engelskan av två skäl: dels på grund av detta språks struktur med dess enkla formlära (men komplicerade syntax), dels på grund av elevernas långa exponering både i och utanför skolan. Jag skulle vilja se gymnasiets grammatikstudium utökat till att omfatta ett studium i vidare bemärkelse inklusive texters struktur, intonation, stilnivå osv, alla områden där grammatiken ingår som en del. Jag tror det skulle vara önskvärt med litet mera tanke ägnad arbetsfördelningen av olika moment under de många studieåren liksom progressionen i studierna.

De flesta lärare betonar inte längre, på samma sätt som i tidigare språkundervisning, träningen av elever i att kunna analysera språket i grammatiska termer. Men det innebär inte att vi nu har råd att kasta ut grammatikboken. Vi bör se den som *ett* element i en språkundervisning som hjälper våra elever att tillgodogöra sig den kunskap som finns att hämta i den systematiska men samtidigt pedagogiskt orienterade skolgrammatiken. Kommunikativ kompetens består av grammatisk kompetens plus funktionell kompetens. Grammatiken är inte ett självändamål utan ett verktyg för att uppnå bättre språkfärdighet. Därför spelar grammatiken en roll i all språkundervisning, oavsett om den är kommunikativ eller ej.

Referenser

- Bowers R G, B Bamber, R Straker Cook & A L Thomas (1987) *Talking about grammar*. London: Longman.
- Brumfit C (1984) *Communicative methodology in language teaching. The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday M A K (1985) *Spoken and written language*. Geelong, Vic.: Deakin University Press.
- Hymes D (1968) The ethnography of speaking. I *Readings in the sociology of language*, utgiven av J A Fishman, 99–138. Haag: Mouton.
- Leech G & J Svartvik (1975) *A communicative grammar of English*. London: Longman.
- Malmberg P (1985) *Engelska*. Metodboksserien. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Strevens P (1988) Learning English better through more effective teaching: six postulates for a model of language learning/teaching. *World Englishes* 7, 51–61.
- Svartvik J (1989) *Computers in the writing process*. (Föredrag vid 1988 RELC Seminar i Singapore.) Engelska institutionen, Lunds universitet.
- Taylor D (1988) The meaning and use of the term "competence". *Applied Linguistics* 9/2:148–168.
- van Els T, T Bongaerts, G Extra, C van Os & A-M Janssen-van Dielen (1984) *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. London: Arnold.
- Widdowson H (1979) *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Eleven och grammatiken – nu och i framtiden

URBAN HJELM

Vad är ”grammatik”?

I sin bok *Språkinläring* (1971) gör Bertil Malmberg några intressanta reflektioner kring begreppet ”grammatik”. På tal om den sk ”grammatiska” metoden säger han bl a:

”Beteckningen ’grammatisk’ är vilseledande i så måtto, att den låter förmoda existensen av en annan språkundervisning som *icke* skulle vara ’grammatisk’. Om man nyttjar termen grammatik korrekt och med den avser ett språks hela system och ser språket som bestående av en grammatik och ett lexikon, så måste ju språkinlärandet bestå i ett tillägnande av dessa båda. I lexikonet finns orden, och i grammatiken finns alla reglerna för hur ord och former är uppbyggda av mindre bitar (fonem, accenter) samt alla regler för hur de nyttjas vid satsernas uppbyggnad. Om man definierar ’grammatik’ på det viset, innebär ju allt språkinlärande, på alla stadier och även hos barnet, att man lär sig grammatik. Termen ’grammatik’ bör alltså inte brukas med syftning på någon viss typ av inläring. Det finns ingen språkundervisning, som inte är grammatisk. Olikheterna består i sättet för grammatikens inlärande.”

Bertil Malmberg gör sig här till tolk för en funktionell syn på grammatiken inom ramen för en helhetssyn på språket. Vad han säger är således att grammatik och uttryck, form och innehåll, utgör en enhet av ömsesidig påverkan på ett sådant sätt att man, kanske något tillspetsat, kan säga: grammatiken *är* språket.

Vad sägs i Lgr 80 om grammatik?

Så kan således en erfaren språkman ge substans åt det som i våra klassrum dagligen och stundligen under diverse vändor är föremål för lärares och elevers gemensamma ansträngningar. Man kan fråga sig hur mycket av ett sådant tänkande kring grammatik som hålls levande i

vardagens klassrumsarbete i de olika språken. Intressanta frågor att ställa är med andra ord dessa:

- Har ett sådant vidgat grammatikbegrepp som det malmbergiska tydlig relevans i Lgr 80?
- Vilken grammatiksyn har i allmänhet läraren?
- Vilken grammatiksyn har eleverna?

Låt oss först något begrunda formuleringarna kring grammatik i Lgr 80. (Eftersom jag själv huvudsakligast verkat i tyska utgår jag från skrivningarna för B-språken.)

Ordet ”grammatik” används inte särskilt flitigt i läroplanens avsnitt om B-språken (Lgr 80, s 82–84). I själva verket inte på fler ställen än att man kan citera helt ut:

”Grammatikstudierna skall tjäna det praktiska syftet att eleverna ska kunna uttrycka sig begripligt och någorlunda korrekt. Utöver den grammatik som eleverna *övar in* (min kursivering) för aktiv behärskning finns vissa grammatiska företeelser som de måste vara bekanta med men som de inte själva behöver kunna använda.”

Vidare:

”I undervisningen skall ingå . . .

talövningar i vilka eleverna med ett vårdat, naturligt talspråk som utgångspunkt *övar in* (min kursivering) ord, fraser och grammatik.”

Under huvudmomentet **läsa** finner vi bl a:

” . . . läsning av språkligt lätta texter som kan tjäna som utgångspunkt för *språkliga övningar av skilda slag*”. (min kursivering)

Huvudmomentet **skriva** upptar bl a:

”*övningar* (min kursivering) för att befästa ord, fraser och grammatik”.

Allt ska naturligtvis ses i sitt sammanhang. Läser man således hela framställningen i läroplanens Mål och huvudmoment, är det lätt att där skönja en inriktning på kommunikativ färdighet (jfr Per Malmbergs synpunkter i kapitel 1). Tydligast framgår detta av de många olika språkliga aktiviteter som räknas upp (s 83) och som med ett bjudande ”*I undervisningen skall ingå . . .*” gör dem till obligatoriska moment i klassrummen. (Om de sedan blivit det är nog en annan sak . . .) Här talas således om att grundlägga och utveckla förmågan ”att ge och

inhämta upplysningar samt att uttrycka önskemål, känslor och åsikter". Vidare framhålls betydelsen av "rollspel, dramatiseringar och andra former av skapande övningar som stimulerar elevernas fantasi" samt av "övningar i att sammanhängande berätta, beskriva och förklara". Denna inriktning på kommunikation understryks också i den för Lgr 80 unika målformuleringen "Undervisningen bör vidare leda till att eleverna *vill och vågar använda* (min kursivering) franska/tyska".

Hur tolkas kursplanen?

Läroplanen säger trots allt inte så mycket om *hur* den anbefallda grammatiken ska övas. Inte heller framhåller den helt entydigt det nödvändiga samspelet mellan form och innehåll, mellan lingvistisk och kommunikativ kompetens. Fortfarande kan nog en eller annan lärare försvara, även utifrån läroplanens skrivningar, isolerade grammatikövningar av t ex behavioristisk och strukturell modell. Att däremot hävda att en undervisning enligt den audio-lingvala metoden (se Per Malmberg och Rigmor Eriksson) eller, för den delen, en undervisning som enbart bygger på grammatik och översättning, är i överensstämmelse med Lgr 80, är naturligtvis omöjligt.

Våra läromedel är i mångt och mycket trogna uttolkare av intentionerna i Lgr 80. De ger många exempel på att man verkligen ansträngt sig att finna lösningar på problemet att redan från början träna grammatik i mer meningsfulla sammanhang än tidigare. Dessutom har man, vid sidan av en mer explicit grammatikträning, velat ge eleverna fler tillfällen till "allmänträning" av språket, också utifrån öppnare aspekter på språk som uttryck för ett icke förutsägbart handlande.

Vad så beträffar den "vanlige" läraren är det säkert inte att uttrycka sig förklenande att påstå att denne mer låter sig styras direkt av läromedlet än av den aktuella läroplan som det ska vara en exponent för. Även uttrycket "låter sig styras" är något missvisande. Vad det handlar om är oftast den *tolkning* som vederbörande ger innehållet i och intentionerna bakom de olika övningarna. Denna tolkning återigen beror av det vi gärna kallar "beprövad erfarenhet", dvs de samlade erfarenheter av många års undervisning som utgör bakgrund och utgångspunkt för lärarens egen, "inre", läroplan, när hon/han tar sig an stoffet tillsammans med sina elever. I sin tur är dessa erfarenheter också färgade av faktorer som lärarens ålder, intresseinriktning och allmänna kunskapsyn. Helt visst kan det här röra sig om många olika varianter.

Karaktäristiskt för den *språksyn* som, enligt min mening, omfattas av merparten av våra B-språklärare, är att man är benägen att inför sig själv och eleverna alltför mycket hålla isär "grammatik" och "tillämpning" eller, om man så vill, lingvistisk och kommunikativ kompetens.

Det blir med andra ord lätt så i klassrumsvardagen, att grammatiken odlas för sig och att man för mycket gör boskillnad mellan denna och olika tillämpningar. En annan, inte alltför ovanlig variant är att man sedan även låter tillämpningen utgöra medel för omedelbar korriger-
ring, formexercis och återkoppling till regler.

Det kan naturligtvis vara vanskligt att uttala sig kategoriskt om den tyskundervisning vi har i stort. Vad just undervisningen i grammatik och dess tillämpningar anbelangar finns det dock skäl att anta att diskrepansen mellan läroplansmål och klassrumsverklighet kan bli stor nog. Vi vet ju t ex att en icke oansenlig mängd elever lämnar sin tyska under högstadietiden eller avstår från språket vid inträdet i gymnasieskolan. Mycket tyder också på att det är just svårigheter med "grammatiken" som får dessa elever att hoppa av. Detta bekräftas bl a i en undersökning av högstadieelevers uppfattning av olika innehåll i tyskundervisningen som jag själv genomfört (Hjelm 1987).

Ökad medvetenhet och meningsfullhet

Det är realistiskt att räkna med att framtida läroplaner kommer att bli alltmer kommunikativt inriktade i sina målbeskrivningar. Den internationella utvecklingen, som ju innebär ett accelererat närmande på många olika plan mellan människor från allt fler länder, kommer att utgöra en naturlig grund för detta. Samtidigt vet vi att förändringstakten i skolorna snarare styrs av de enskilda lärarnas inre övertygelse än av nya målskrivningar i bearbetade läroplaner (jfr Per Malmberg).

Därför är det viktigt att fundera över vad lärare (och elever) genom *realistisk reflektion och verklighetsnära klassrumsarbete* borde ta ställning till för att just på grundval av egna övertygelser föra arbetet framåt. Enligt min mening skulle det kunna röra sig om bl a detta:

- En kvalitativ förändring av det receptiva arbetet.
- En kvalitativ förändring av det produktiva arbetet.
- En kvalitativ förändring vad avser kopplingen mellan receptivt och produktivt arbete.

Nyckelbegreppen för ett sådant program heter *ökad medvetenhet* och *ökad meningsfullhet*.

En förändring inifrån klassrummet förutsätter således en utgångspunkt i ett "här och nu". Något sådant kan därför inte innebära några helomvändningar, från t ex en grammatisk progression till en "kommunikativ" sådan. Vad det snarare bör röra sig om är att aktivt och närgånget ta ställning till det som ett aktuellt läromedel erbjuder och därpå, inte minst, på vilket sätt man som lärare *utnyttjar* det tillsam-

mans med eleverna. Att sådana ställningstaganden sedan kan leda till förändrade förhållningssätt och förändrade fortsatta orienteringar är något annat än att man mer eller mindre av tvång övertar direktiv "uppifrån". Det är *kvalitativa förändringar* vi måste försöka uppnå (Marton 1986).

Konkret kan det handla om att kritiskt granska enskilda övningars möjligheter att skapa vettiga språkliga sammanhang för eleverna, att skissa ("situera") övningens innehåll (om det nu finns något *sammanhängande* sådant!) och att gå ut med det i klassen på ett sådant sätt att eleverna påtagligt upplever att även "grammatik" är språk. Ett sådant närgånget handskande med övningar också av mer konventionell natur kan leda till att man som lärare upplever fördelar man förut inte alltid insett hos en enskild övning, eller också så pass klara nackdelar med en annan, att man helt avstår ifrån att ta till den. I båda fallen stärker man sin känsla av självständighet och sin behärskning av yrkesrollen.

För eleverna kan lärarens tydligare engagemang i olika övningars innehåll således ge betydligt mer av språk i funktion och som kommunikation. Det gäller också de annars så förkättrade s k bundna övningarna med "givna svar". Dessa kan ju faktiskt t ex, sedan vederbörliga kompletteringar gjorts, antingen bli till en liten historia, som går att återberätta och kommentera och spinna vidare på genom friare associationer, eller utmyнна i ett nyttigt (bundet) replikskifte, som även det kan vara möjligt att ta till vara för friare utbyggnad. En hel del av det som vi i dag finner i övningsböcker duger gott för ett sådant i grunden bundet, men för friare fortsättning lämpligt arbete. Det kan t ex röra sig om att försöka utnyttja vanliga "luckövningar" effektivare genom att inte nöja sig med att låta eleverna bara fylla i luckan utan att sedan också gå vidare med övningen och tillsammans med eleverna, i mer eller mindre bundna former, utnyttja de möjligheter som den nu fullständiga texten ger. Alla sådana ansatser under lektionerna understryker dessutom budskapet för eleverna, att form och innehåll utgör delar i ett fruktbart växelspel, liksom att växelspelet övningsinnehåll–lärarengagemang–elevengagemang är det bästa av läromedel. I själva verket handlar det i det senare fallet även om vetskapen att aldrig så goda tryckta läromedel alltid kommer till korta, om de inte "*sambrukas*" på ett konstruktivt sätt av lärare och elever.

De receptiva färdigheter som, på det här antydda sättet, får mer av liv ger också bättre utgångspunkter för eleverna att gå vidare med egen produktion även sinsemellan. Exempel på sådan egen produktion kan vara ett fritt skapande av dialoger, i par eller grupp, eller redogörelse för aktuella gällande "regler" som eleverna ger varandra, med egna formuleringar och med belysande, egna, exempel. In summa: det bör gå att även inom ramen för det vi brukar kalla den vanliga vardagsundervisningen, utan alltför stora omvälvningar, få till stånd en kvalitativ förändring av den receptiva verksamheten.

Möjligheterna till en kvalitativ förändring av den *produktiva* verk-

samheten ligger framför allt i lärarens vilja och förmåga att göra tydligt för eleverna att just de friare övningarna är de som mer än andra representerar målet för undervisningen. Detta sker bäst genom att prekommunikativa (t ex de vanliga mer eller mindre bundna text-, grammatik- och ordanslutna övningar vi finner i de flesta av våra moderna läromedel) och, så långt möjligt, "äkta" kommunikativa tillämpningar alltid ges plats och svängrum under lektionerna, liksom i elevernas hemarbeten. Det gäller således att ta till vara de möjligheter som står tillbuds i text- och övningsböcker och, inte minst, att utnyttja varje chans att anknyta det aktuella språkliga innehållet till elevernas erfarenheter. Varje sådant tillfälle blir på så sätt en bekräftelse för eleven på att man är på väg att skapa ett verktyg som duger något till, ett verktyg som kanske mer påtagligt än mycket annat av det man "lär" i skolan, ger en faktiska möjligheter för framtiden. Det primära är att man förstår och gör sig förstådd, något som bekräftas av lärarens öppenhet och ständigt uppmuntrande attityd inför ens försök att ta till sig, respektive ge ifrån sig språkliga budskap. Det är säkert ingen överdrift att påstå att en sådan förankrad reflektion kring de kommunikativa målen kommer att leda till en medvetnare satsning i klassrummen på just den typ av aktiviteter som avser att få eleverna att själva "skapa språk" utifrån sina uttrycksbehov.

Samtidigt som man som lärare konstaterar hur viktigt det är att eleverna verkligen uppfattar att det just är förmågan att nå fram på ett begripligt sätt på det främmande språket som är det primära vid alla typer av (pre)kommunikativ träning, bör man vara inriktad på att *avdramatisera* "grammatiken" och att med olika medel försöka minska avståndet mellan grundläggande formträning och skapande tillämpningar. Det bör således handla om att ge eleverna något av den konstruktiva syn på grammatik som Bertil Malmberg gav uttryck för i vårt inledande citat, dvs att det inte finns någon språkundervisning som inte är grammatisk (och att grammatik därmed är något helt naturligt och självklart).

Ett sådant budskap kan eleverna bäst ta till sig genom att delta just i en undervisning, där samspelet form–innehåll hela tiden hålls levande, något som framför allt kan komma till stånd genom två åtgärder. För det första kan det ske genom att läraren redan från nybörjarstadiet är inriktad på att låta eleverna "komma till friare tillämpning", både muntligt och skriftligt, (då även genom sådana grepp, som kanske eljest betraktas som "vådliga", t ex att man tillåter interaktioner lärare–elever, där bara läraren talar tyska och eleverna svarar på svenska, och de senare gradvis närmar sig tyskan över olika nivåer också av starka blandformer svenska–tyska). För det andra bör, enligt min åsikt, läraren mycket medvetet koppla dessa elevernas försök att "göra språk" tillbaka till grammatiken. Det senare bör dock inte ske i direkt anslutning till elevprestationerna (i form av direkta korrigeringar med uppföljande formexercis och regelrabblande), utan t ex under den när-

mast kommande lektionen. Vid det tillfället kan läraren med eleverna ta upp sådant hon/han iakttagit ("lagoma" doser!) under det närmast förgående, friare samtalet. Här kan kopplingen till grammatiken göras mer lidelsefritt och på ett mer intresseväckande sätt ställas under debatt med *alla* (och således inte bara med den som "försyndat sig").

Det är således viktigt att läraren hela tiden är tydlig i sina intentioner (tydligare än hittills!), så att eleverna aldrig egentligen svävar i tvivelsmål om vad grammatikträningen ska *tjäna* till. I synnerhet gäller detta de elever som vi brukar kalla svagpresterande. Vi vet ju att de flesta av dessa tappar sugen inför tyskan just på grund av att de uppfattar grammatiken som oöverstigligt svår och att de känner ringa eller ingen koppling alls mellan denna och övriga moment i undervisningen. De upplever vattentäta skott mellan artsbildade verksamheter på lektionerna. (Hjelm 1987)

Intentionerna blir således tydligare ju mer av nära samspel mellan grammatik och tillämpning, mellan tillämpning och grammatik, som läraren kan väga in i verksamheten. De blir också tydligare om läraren ställer ut läroplanens och sin egen språksyn till debatt i sina klasser. Det finns verkligen ingen anledning att underskatta elevernas förmåga att intressera sig för sådana spörsmål. Att man, ju mer man ser och förstår sina inlärningsmål, blir mer benägen att inrikta sin energi på dem, är som bekant en gammal pedagogisk sanning, uttalad redan av t ex Comenius. Och, även om detta är en visdom som inte alltid så påtagligt har fått göra sig gällande i skolvardagen, är det desto angelägnare att vi i vår kommande undervisning mer medvetet än tidigare drar nytta av just de möjligheter som ligger i en ökad insikt hos eleverna om ett ämnes mål, medel och metoder. Men, det är klart, sådana insiktsamtal måste vara anpassade till sin publik. Blir de för abstrakta kan de naturligtvis alldeles förfela sin avsikt. Å andra sidan tror jag att de, rätt hanterade, kan bli till gagn inte minst för de svagpresterande.

En annan faktor som jag tror framdeles kommer att vara mer medveten för lärarna är den risk som alltid föreligger att eleverna värderar ett undervisningsinnehåll utifrån dess "*utbytesvärde*" i stället för dess "*bruksvärde*" (Maltén 1981). Man ägnar sin kraft åt det som man tror ger mest utbyte i form av betyg i stället för att överväga kunskapers och färdigheters möjligheter att berika, utveckla och skapa god handlingsberedskap för framtiden. Vad språklärarna beträffar (kanske särskilt tysklärarna . . .) gäller sådana omdömen inte minst innehållet i grammatikundervisningen. Vi utvärderar således gärna former och regler på bekostnad av uttrycksförmåga i meningsfulla sammanhang, ett faktum som, lysande undantag till trots, fortfarande är mycket av norm. Det är därför nödvändigt att utbytesvärdet i framtiden mer kommer att täckas in av bruksvärdet, på så sätt att eleverna känner att det man får utdelning av i form av betyg också är det som speglar vad man kommer att kunna bruka och nyttiggöra i vuxenlivet, både i yrke och på fritid. Detta innebär (ännu en gång!) att närheten mellan grammatik och

vardaglig språktillämpning måste komma att uppfattas som mer naturlig av eleverna både i skolan och hemma. Vad så konkreta ting som prov anbelangar, måste dessa regelbundet få en sådan utformning och ett sådant innehåll att eleverna vet att det är *tillämpningen* som är det primära, *tillämpningen i meningsfulla sammanhang*. (Jfr Torsten Lindblads artikel i denna bok, s 274–298.)

Förnyelsearbete

Personligen är jag övertygad om att ett konkret arbete kolleger emellan, enligt de antydda handlingslinjerna och med utgångspunkt i det arbetsmaterial som finns på respektive skola, i ett längre perspektiv kommer att leda till att tyngdpunkten i undervisningen förskjutits mot allt markantare inslag av fri produktion. Och detta utan att grammatiken ska behöva stryka på foten! Vad det snarare handlar om är att denna kommer att få en annan, naturligare roll, något som förhoppningsvis också kommer att kunna *avdramatisera* den. Det senare är inte minst viktigt för de elever som hittills upplevt att de misslyckats med tyskan.

En förnyelse av arbetet, inte av yttre tvång utan av inre övertygelse, genom att vi lärare i samverkan på den egna skolan tar och ger i en fortlöpande debatt kring vår undervisning, och där vi, utan att krångla till det, intresserar oss för de grundläggande didaktiska frågorna *vad?*, *hur?* och *varför?*, kommer att innebära en *kvalitativ* förändring för både oss och våra elever. Det är därför av vitalt intresse att ett sådant samspel lärare emellan i framtiden kan få det utrymme i skolvardagen som det förtjänar. Lärare måste således mer än nu beredas möjlighet till en fruktbar och kontinuerlig samverkan i form av fortlöpande träffar. Det kan därvid komma att handla om något så konkret som rent erfarenhetsutbyte kolleger emellan utifrån de läromedel som används på den egna skolan. Eller, om detta är mer fruktbart, att lärarna i ett *rektorsområde* samlas med viss regelbundenhet till opretentiösa ”erfarenhetsseminarier”. Försök i den vägen har (på initiativ av Sten Jakobsson vid Lärarhögskolan) med framgång bedrivits i Malmö under ett antal år. De lärare som regelbundet deltagit i dessa har alla kunnat vittna om ett ökat engagemang och ett ökat behov av att gå vidare också på egen hand (t ex genom läsning av språkdiraktisk litteratur) för att lära mer och därmed berika innehållet i sina lektioner.

Det är min personliga förhoppning att skolpolitiska beslut allt framgent kommer att jämna vägen för sådana ökade möjligheter för lärarna, beslut tagna i övertygelsen att det skulle bli för dyrt för samhället och innebära för mycket av ”effektföruster” att *inte* genomföra dem. Jag hoppas också att vi, i konsekvens med sådana överväganden, kom-

mer att få tillbaka den mycket nyttiga kader av ämneskonsulenter på central, regional och lokal nivå, som under en följd av år effektivt hjälpte till att hålla intresset uppe för vardagspedagogiska frågor.

Vad så de elever beträffar som i dagens tyskundervisning, av olika skäl, inte orkar med och därför väljer att lämna ämnet i förtid (mellan 20–25%) eller i missmod avslutar det efter årskurs 9, tror jag det finns ytterligare möjligheter att "rädda" dem kvar till en mer meningsfull undervisning.

Som tidigare framhållits är det ju framför allt "grammatiken", i traditionell tappning, som får de här eleverna att sträcka vapen. Jag har också framhållit att inte minst dessa elever skulle kunna vinna mycket på den förändring av grammatikbegreppet som läraren kan åstadkomma genom att så långt som möjligt riva murarna mellan den första formträningen och tillämpningen i meningsfulla sammanhang. Det är dock sannolikt att sådana åtgärder inte ensamma räcker för att komma åt bl a de *affektiva* hinder som traditionellare former av grammatikundervisning skapar för den här elevkategorien (Krashen 1981). Även andra insatser bör således övervägas. Intresset bör därför riktas mot möjligheterna att beträda (i varje fall för tyskundervisningen) hittills obanade pedagogiska stigar.

Inslag av alternativa modeller i språkundervisningen, modeller som mer siktar in sig på att ta till vara andra inlärningsförmågor än de mer utpräglat kognitiva, skulle sannolikt kunna slå en bräscher i de svagare elevernas försvarsmurar av otillräcklighetskänslor och nederlagsupplevelser. Det är därför angeläget att utvecklingsarbeten i en sådan riktning nu och framgent får stöd och uppmuntran på alla nivåer (jfr Rig-mor Erikssons artikel i denna bok, s 44–60).

Till att börja med tror jag det kan finnas mycket av inspiration att hämta i t ex undervisningen i svenska för de första skolåren, i reflektioner kring olika läsinlärningsteorier och praktiker och, kanske inte minst, i olika strategier inom specialundervisningen. Vidare kan ett ökat intresse för vad olika typer av datorstödd undervisning har att erbjuda visa sig fruktbart.

Vad det dessutom kan komma att handla om är t ex att närmare inventera möjligheterna att komplettera mer invanda grepp med sådana som kan tillföra undervisningen delvis andra dimensioner. Jag tänker då på inslag av olika stressupplösande tekniker och meditationsförfaranden (Setterlind 1983), på erfarenheter från "lärande genom rörelse", på suggestopediska element i lektionerna, på eventuellt annorlunda arbetssätt i alternativa skolor (Waldorfskolor? Montessoriskolor?), och på hittills gjorda rön inom hjärnforskningen, som pekar på det viktiga i att mer allsidigt utnyttja det specifika för *båda* våra hjärnhalvor. Inte minst viktigt är sedan att sådana aktiviteter får komma de svagare eleverna till del i för dem mer uppmuntrande former än den eljest gängse grammatikundervisningen. Särskilt väsentligt för de här eleverna är ju att vi hittar inlärningsstrategier som är stresslösande,

engagerande, roande och interaktiva (Steinberg, 1983). En sådan orientering bör också vara vägledande för hur eleverna kan komma att grupperas vid olika undervisningstillfällen.

Ett utvecklingsarbete med här antydda förtecken, i anspråkslösa former på lokal nivå, och ett med detta parallellt, centralt eller regionalt drivet, försöksarbete understött av seriös forskning är, enligt min mening, det enda alternativ vi har att rikta in oss på om vi menar allvar med tanken att skolan ska vara för *alla*, även vad det gäller rätten för alla att lära (utan att misslyckas i den omfattning som sker nu!) ytterligare ett språk vid sidan av engelskan. Vi vet också att det här inte bara handlar om att berika den enskildes personliga utveckling. Kraven på vidgade språkkunskaper för invånare i länder med "små" språk kommer dessutom att göra sig alltmer gällande. Inte minst det nya Europa kommer ju framöver att innebära en samverkan över gränserna vad t ex arbetsmarknaden beträffar, som vi idag kan ha svårt att föreställa oss.

Att finna konstruktiva utvägar för språkundervisningen inför dessa vidgade perspektiv är inte bara en nationalekonomisk investering, det är också i hög grad en pedagogiskt inspirerande utmaning. Självfallet kommer vi inte att finna omedelbara lösningar på samtliga problem, men ett målmedvetet arbete kommer alldeles säkert att ge tillräckligt av uppenbara vinster, inte bara för våra sämst lottade elever, utan för *alla*. Låt oss därför gripa oss verket an!

Litteraturförteckning

- Ericsson E (1986) *Foreign Language Teaching from the Point of View of Certain Student Activities*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hjelm U (1987) *Eleven och tyskan. Innehållsuppfattning och inlärningsstrategier hos elever i tyskundervisningen på grundskolans högstadium*. Skapande Vetande: Rapport 4, Universitetet i Linköping, Lärarutbildningen.
- Krashen S D (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford University Press/Pergamon Press.
- Lgr 80, *Läroplan för grundskolan 1980. Allmän del*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.
- Littlewood W T (1984) *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge University Press.
- Malmberg B (1971) *Språkinläring*. Stockholm: Aldus/Bonniers.
- Maltén A (1981) *Vad är kunskap?* Malmö: Liber Läromedel.
- Marton F (red) (1986) *Fackdidaktik. Volym I* (s 15–77). Lund: Studentlitteratur.
- Marton F, D Hounsell & N Entwistle (red) (1986) *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Schiffler L (1980) *Interaktiver Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Setterlind S (1983) *Avslappningsträning i skolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheils J (1988) *Communication in the modern languages classroom*. Strasbourg: Council of Europe.
- Steinberg J (1983) *Effektiv inläring*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Tornberg U & C Sörensen (1985) *Tyska*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Wagner J (1983) *Kommunikation und Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- van Els T m fl (1984) *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. London: Edward Arnold Ltd.

Att diskutera

1. a) På s 53–56 redovisar Rigmor Eriksson intervjuer med aktiva lärare om deras syn på språkundervisning i olika grupper. Hur ser du på de olika uppfattningar som redovisas?
b) Vilka är skillnaderna mellan *individualisering* i traditionell bemärkelse och *learner autonomy*?
c) Hur bedömer du möjligheten att informera mer av *learner autonomy* i språkundervisningen?
2. "Möjligheten att skapa ett gott klimat (i undervisningsgruppen) är speciellt stor vid högstadiestarten", säger Bo Hedberg på s 75. Han beskriver sedan hur han går tillväga. Hur brukar du själv göra när du tar emot en ny grupp i årskurs 7?
3. a) Sten Jakobsson citerar på s 86 en av sina elever: "Hur är det möjligt att man i klassrummet tycker att man är dum och trög när man klarar sig så pass bra i Tyskland?" Vad är din reaktion på detta yttrande?
b) På s 89 beskriver Sten Jakobsson den hypotes utifrån vilken han lägger upp sin tyskundervisning. "Ökat språkinflöde och mer språkanvändning ger ökat självförtroende, större intresse, bättre talförmåga, bättre ordförråd och kanske t o m bättre grammatik." Om denna hypotes är riktig, hur bör den då påverka språkundervisningens innehåll, särskilt för elever med svårigheter?
4. a) Jan Svartvik definierar på s 112–113 tre nivåer av språklig kompetens. Vad lägger han in i dessa nivåer? Vilka av dessa nivåer bör vi, enligt din åsikt, sätta upp som mål för olika språk och olika stadier i den svenska grundskolan?
b) Delar du Jan Svartviks uppfattning om studiet av grammatik i en kommunikativ språkundervisning? (Se s 116 ff.) Ge några konkreta exempel på hur grammatikstudiet kommer in i din språkundervisning.
5. a) Urban Hjelm säger på s 124 att "våra läromedel ger många exempel på att man verkligen ansträngt sig att finna lösningar på problemet att redan från början träna grammatik i mer meningsfulla sammanhang än tidigare". Håller du med om detta? Om inte, hur går du tillväga för att göra grammatikövningarna mer meningsfulla?
b) Mot slutet av sin artikel (s 129 ff) pekar Urban Hjelm på en del möjliga utvecklingsområden som skulle kunna få betydelse för all språkundervisning. Hur ser du på hans förslag?

3. Att utgå från ett genuint innehåll

På flera ställen i detta material har redan tidigare talats om språkundervisningen som bärare av ett genuint innehåll som ger möjligheter till verklig kommunikation människor emellan. Den affektiva sidan kommer därvid att aktiveras i det språkliga arbetet och inläringen får mer karaktär av omedvetet språktillägnande. Detta borde, enligt vissa forskare, vara fördelaktigt för all språkundervisning och i synnerhet gynna de barn som inte är analytiskt lagda (se t ex Per Malmberg och Rigmor Eriksson i denna bok).

Språkundervisningen borde alltså enligt detta synsätt i större utsträckning än vad som nu är fallet förmedla och ge eleverna möjlighet att bearbeta ett verkligt innehåll som har ett värde utöver det rent språkliga. På så sätt blir språkundervisningen också i stor utsträckning undervisning om den värld vi lever i och därmed ett medel för ökad kunskap om och förståelse för andra folk och kulturer. En utveckling av innehållet i grundskolans språkläroböcker i denna riktning har också skett under de senaste decennierna. Även nybörjarböcker kan innehålla fiktions- och sakprosatexter som har substans och kvalitet. Lgr 80 föreskriver dessutom att *temastudier* ska bedrivas inom ramen för de obligatoriska ämnena. Läraren i engelska (och varför inte också i B-språk?) kan alltså ge sina elever möjlighet att periodvis få pröva på andra arbetssätt som ger utrymme för eget initiativ och ansvar. Eleverna kan själva söka information i referensböcker, tidningar och tidskrifter. De kan också utnyttja olika typer av AV-material. Ett arbete av detta slag underlättas väsentligt om schemat, t ex i årskurs 9, innehåller ett längre arbetspass (60 eller 80 minuter).

I temastudiernas form kan naturligtvis *övergripande kunskapsområden* behandlas, i synnerhet i engelska. På så sätt ställs språkundervisningen inte utanför det engagerade arbete som bedrivs på många håll i grundskolan kring frågor om vår miljö, om jordens livsmedelsförsörjning, om krig och fred etc.

Inom detta område förekommer i Sverige och i flera andra länder intressant försöksverksamhet, hos oss i synnerhet på det gymnasiala stadiet i engelska. Sålunda finns t ex vid Ebersteinska skolan i Norrköping en fyraårig internationell teknisk linje där all undervisning på försök bedrivs på engelska. Vid ett par andra skolor, bl a Röllingbygymnasiet i Åkersberga, bedrivs undervisningen i enstaka ämnen på engelska. I Västtyskland finns ett antal skolor med en s k "section

bilingue" där undervisningen i något eller några ämnen sker på ett främmande språk (engelska eller franska) redan på grundskolenivå.

Även om verksamhet av ovan nämnda slag endast kan få en begränsad omfattning i den svenska grundskolan, finns det anledning att ställa höga krav på innehållet i de texter som används i språkundervisningen. I det följande kommer ett antal lärare och lärarutbildare att diskutera och ge exempel på språkligt arbete som utgår från så genuina förutsättningar som möjligt.

I det första avsnittet diskuterar **Sten-Gunnar Hellström**, metodiklektor i Uppsala, de båda kursplanebegreppen *autenticitet* och *verklighetsanknytning* som är av väsentlig betydelse i en kommunikativ språkundervisning. Han framhåller bl a hur viktigt det är att läraren svarar för att eleverna får tillräcklig sociokulturell bakgrundskunskap för att förstå t ex sådant som svenska tidningar tar upp om vad som händer i andra länder. Han påpekar också att samtalet i språkklassrummet på målspråket mellan lärare och elever och även elever emellan kring det gemensamma arbetet är en viktig och autentisk språklig källa.

Barbro Blomqvist och **Ingrid Sandström**, mellanstadielärare i Umeå, beskriver sitt arbete med engelska i årskurserna 4–6. Här får leken, sången, rytmen, alltså den egna upplevelsen, det egna skapandet, dominera i den tidiga språkundervisningen. "Grammatiska abstraktioner" uppskjuts medvetet till mellanstadiets sista år.

Michael Williams, engelsklärare i Avesta, visar i sitt avsnitt hur tiden för temastudier på högstadiet kan användas för realiainriktat arbete i engelska. Ett sådant arbete ger osökta tillfällen för eleverna att göra jämförelser mellan Sverige och andra länder inom intressanta områden. Han ger även exempel på hur övergripande frågor, t ex freds- och miljöfrågor, kan tas upp i tematisk form inom engelskundervisningen.

Marianne Mjöman och **Christin Svensson**, högstadielärare i engelska respektive so-ämnen i Åstorp, ger ytterligare exempel på ämnesintegrerat tematiskt arbete i engelska och so i årskurserna 8 och 9. Eleverna var mycket positiva till arbetet. Dessutom visade sig det samarbete som etablerades mellan de båda lärarna ge mersmak.

Utbytesverksamhet med utländska skolor förekommer på många håll i vårt land. Den kan ta sig olika former: brevväxling, utbyte av ljudband och videoband, datapost och utbytesresor. Genom kontakter av dessa slag tillgodoses kraven på verklighetsanknytning och dessutom kan bryggor skapas mellan människor från olika kulturer. **Eva Nordlöf**, lärare i franska vid Ilandaskolan i Karlstad, skildrar dels ett flerårigt utbytesprojekt med skolor i Frankrike, dels ett projekt med systemskolor i Indien. (Aktuella fakta och tips om internationella skolkontakter finns i Gerner–Klein: *Dear Friends, Liebe Freunde, Chers amis...*, Häftet för didaktiska studier 17, Didaktikcentrum, Högskolan för lärarutbildning, Box 34103, 100 26 Stockholm.)

Ingemar Svantesson, lärare i engelska i Nora, beskriver hur han i sin undervisning i engelska på högstadiet stegvis bygger upp sina elevers

villighet och förmåga att leva sig in i texten, skapa egna dialoger och själva gestalta vad de skapat. Han ger också exempel på hur eleverna i årskurs 9 på eget initiativ ger sig i kast med något så stort och utmanande som att arbeta fram och sätta upp en riktig pjäs eller musikal.

En profilerad, lokal tillvalskurs i tyska har skapats vid Slottsskolan i Borgholm på Öland (flera skolor på ön arbetar med en liknande modell). Denna tyskkurs ingår som en del i tillvalskursen "turistkunskap". Andra delar är öländsk historia, geografi, biologi samt maskinskrivning. I sin beskrivning av tyskdelen anger **Erich Schwandt**, tysklärare vid skolan, att syftet med kursen är "att skapa intresse för den egna miljön och förbereda eleverna för arbete med anknytning till turistnäringen". (Ytterligare fakta om denna kurs finns i SÖ:s kommentarmaterial *Det fria studievalet – kompletterande exempel*. Läroplaner 1989:4. Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.)

Autenticitet och verklighetsanknytning i språkundervisningen

STEN-GUNNAR HELLSTRÖM

Vad menas med "verklighetsanknytning" och "autenticitet"?

I metoddebatt, i läroplaner, kursplaner och läromedel återkommer begreppen *verklighetsanknytning* och *autenticitet*. Vad står dessa termer för? Hur kommer de in i språkundervisningens innehåll och arbetsformer?

Ordet *autentisk* innebär att någonting är sant, verkligt, naturligt, och det står därmed i motsats till det som är konstgjort, överkligt och onaturligt. I undervisningssammanhang anses ett språkmaterial vara autentiskt om det från början tillkommit för andra syften än för att användas vid språkundervisning och därtill behållit sin ursprungliga form, dvs är obearbetat och obeskuret.

Autenticitet – ett relativt begrepp?

En text ("text" används här för alla slag av språkligt material, muntligt såväl som skriftligt) kan uppfattas som "onaturlig", inte typisk för en viss given språksituation genom att den inte överensstämmer med den föreställning läsaren/mottagaren har om hur en text i den här situationen ska se ut. För att en text ska uppfattas som autentisk får den alltså inte avvika från den norm för texters beskaffenhet som läsaren/mottagaren utifrån sina erfarenheter ställt upp för sig. Utifrån detta resonemang blir autenticitet ett i viss mån relativt begrepp, eftersom det kan knytas till läsarens/mottagarens subjektiva värderingar (man tenderar att se allting "genom sina egna glasögon").

Ett mer objektiva kriterium på autenticitet skulle kunna vara om en text har en verklig språklig funktion: om den innehåller en viss typ av budskap riktat till en given mottagare och av mottagaren används på det avsedda sättet.

Med denna definition uppfyller exempelvis en brevväxling på franska mellan en fransman och en svensk kraven på autenticitet, oberoende av kvaliteten på svenskens språkfärdighet i franska.

I undervisningssituationer kan läraren av praktiska skäl ibland se sig

tvungen att använda texten på ett sätt som avviker från den ursprungliga intention författaren haft med den. Om eleverna t ex skriver av en dikt i stället för att tyst läsa den och ta den till sig, behåller den då sin autenticitet? Och hur ska man ställa sig till återberättandet av en dialog som skrivits för att avlyssnas? Om ett kriterium på autenticitet är att texten ska användas på det sätt som författaren avsett, så blir detta kriterium svårt att alltid uppfylla i skolan. Av det hittills sagda framgår att det finns många aspekter på begreppet autenticitet.

Dagens kommunikativa språkundervisning med utgångspunkt i språkliga uttrycksbehov, talakter och en funktionell språkbeskrivning har som ett av sina syften att uppnå ett mer autentiskt arbetssätt och användning av så mycket autentiskt underlag som möjligt. Detta har bl a lett till en friare uppläggnings av innehållet i läromedlen, en uppläggnings som många lärare upplevt som ovanlig och svår att hantera. En kommunikativ språkundervisning karakteriseras av att man i klassrummet så mycket som möjligt söker att efterlikna verklig språkanvändning i språkets naturliga miljö. Jämfört med språkundervisning av mer traditionellt slag ställer alltså en kommunikativ språkundervisning ökade krav på att det stoff som behandlas i klassrumsarbetet är autentiskt och verklighetsanknutet.

Inläring av ett autentiskt material underlättas påtagligt om bakgrund och förutsättningar är kända för eleverna. Detta förhållande kan ofta utnyttjas inom vuxenundervisningen, särskilt vad gäller yrkesutbildningen. Med yrkesutbildningens klara målinriktning är det lätt att finna stoff från områden som eleverna dels är förtrogna med, dels vet att de behöver behärska på målspråket.

I ungdomsskolan är elevernas erfarenhetsvärld mer begränsad. Även här bör man självfallet utnyttja elevernas personliga erfarenheter och kunskaper från olika områden, men det är också önskvärt, för att inte säga nödvändigt, att gå utanför elevernas förkunskaper och egna referensramar. Den främmande kulturen, det främmande landets livsvillkor och värderingar, representerar kunskaper som berikar eleverna och som ger dem nycklar till en bättre förståelse av vår omvärld. Eleverna måste därför under språklektionerna få möta texter som är specifika för den främmande språkmiljön och som speglar verkligheten i det land eller de länder där språket talas. Läraren bör därvid inte väja för att ta upp sådant stoff som behandlar företeelser som på olika sätt avviker från de livsmönster och uppfattningar som är gängse i det svenska samhället.

Autenticitet och textbehandling

Om man i klassrummet använder t ex utländska radio- och TV-program eller läser aktuella tidningsartiklar, så fungerar stoffet där på ett annat sätt än vad som avsetts när programmen gjordes eller artiklarna

skrevs. För att det språkliga budskapet skulle kunna tas emot i enlighet med de ursprungliga intentionerna skulle krävas att mottagarna i klassrummet hade samma kunskaper om fakta, sammanhang, konnotationer och det aktuella skeendet som "de infödda" för vilka programmen gjorts och artiklarna skrivits. Eleverna i klassrummet kan omöjligt ha en sådan allsidig kunskap och därmed är förutsättningarna för dem att ta emot budskapet radikalt annorlunda än för dem som lever mitt uppe i språkets egen miljö.

"Utomspråkliga" kunskaper av det slag som antytts ovan är självfallet av allra största betydelse för en djupare textförståelse. Men sådana kunskaper kan man inte överföra med hjälp av något enstaka originaldokument! Risker är att eleverna i avsaknad av sådana kunskaper ersätter dem med de kunskaper och värderingar de har från sin egen miljö, från sin egen bas av erfarenheter. Risker för snedtolkningar, otillräcklig förståelse och felaktigheter är då naturligtvis stora. Många gånger tolkas därmed främmande språkstoff i klassrummet på ett icke avsett, snarast "hemlagat" sätt. Originaldokumentet har i okommenterat skick inte kunnat öppna dörren till den verklighet som beskrivs – den förblir i egentlig mening främmande. Elevernas sätt att betrakta innehållet i ett sådant dokument kommer därmed i stort sett bara att reflektera det som de känner igen från sin egen invanda miljö.

Vid textbehandling är det alltså inte bara textens grad av autenticitet som är problemet utan också den tolkning som den ofta utsätts för när den används i ett språkklassrum. Om man i undervisningen inte kan återskapa åtminstone något av de ursprungliga villkor under vilka texten kom till, riskerar man att stanna vid en rent ordteknisk behandling av den. Utan sammanhang och bakgrund blir det närmast fråga om en språkligt formell hantering. Och vad värre är: man försummar att ge eleverna den berikande och stimulerande insyn i ett främmande lands förhållanden och värderingar som här tidigare framhållits som ett av språkundervisningens viktigaste mål.

Hur kan man då komma åt denna "utslätade" tolkning av en främmande text? Ett sätt är självfallet att läraren ger ett kompletterande underlag. Ett annat är att eleverna själva söker relevant bakgrundsinformation. När det gäller aktuella förhållanden kan det emellertid vara svårt att finna den information man söker, och risken är att man därför nöjer sig med en tolkning på ytplanet.

Det material som ingår i läromedel, liksom annat material för skolarbetet som elever och lärare väljer, måste vara sådant att eleverna har möjligheter att förstå det socio-kulturella sammanhanget. Under sådana förhållanden ökar rimligen intresset och därmed inlärningen. Eftersom läraren som regel inte är lika väl orienterad inom alla områden av det främmande landets kultur och samhällsförhållanden, är det säkert till fördel för undervisningen om läraren, som ju är den som leder arbetet, har möjlighet att välja sådana kunskapsområden där han/hon själv har förhållandevis grundliga kunskaper.

Realiabegreppet

Vi kan, mot bakgrund av ovan förda resonemang, konstatera att fakta- och sakinformation – det som man brukar kalla realiakunskap – är en väsentlig del i det kunnande en elev måste ha för att kunna tränga något djupare in i en autentisk text. Men det är viktigt att realiakunskapen inte blir ett helt fristående element i undervisningen eller får något av ”katalogkaraktär” över sig. Man kan självfallet, inom de tidsramar som bjuds, aldrig bli heltäckande utan det måste bli fråga om ett urval av sådan realiakunskap som har en klar relevans för en djupare förståelse av det textmaterial som valts.

Om man i en tidningsartikel, som tas upp i klassen, exempelvis läser om hur franska bönder hållit ut grönsaker och blockerat vägarna med sina traktorer, blir detta en yttlig information om man inte tar med bakgrunden, orsaken: en strejkåtgärd riktad mot myndigheterna på grund av dålig lönsamhet och oro för konkurrens från andra länder. En text som skildrar uppsluppenheten under karnevalen någonstans i Tyskland bör självklart kommenteras med att denna festliga tilldragelse har sitt ursprung i gammal kyrklig tradition: hur man förr åt rikligt och festade innan fastan började, en tid under vilken man inte fick äta kött.

Hur kan den traditionella textbehandlingen förändras?

Den traditionella textbehandlingen, där texten används som underlag för språkligt manipulativa övningar, till exempel genom textutfrågning, och där läraren styr både övningar och tankeutbyte, innebär en konstgjord språkanvändning. Läraren, som redan känner till textinnehållet, frågar efter vad som står i texten och kryddar i bästa fall utfrågningen med någon ”varför-fråga”. Utfrågningen av texten föregås eller följs ofta av grammatiska övningar och ordförhör. Sådana övningar kan ha sitt värde som *en del* av arbetet på vägen mot en friare och naturligare språkanvändning. Ju ensidigare de används desto onaturligare framstår de emellertid! Om man inte följer upp bundna övningar med friare, om man inte tar styrda, grammatiska övningar som steg på vägen mot en friare, muntlig och skriftlig produktion och bereder ordentligt utrymme för denna, så tummar man på kravet på autenticitet i språkarbetet. Vi kan också uttrycka det på annat sätt: Vi måste till en del arbeta med grammatiska övningar, men de bör alltid följas av kommunikativt inriktade övningar så disponerade att de innehåller *en information-gap*-övning eller någon annan övning som återspeglar en naturlig språkanvändning.

Att ett språkklassrum är en konstgjord och icke autentisk miljö för ett främmande språk är något vi måste acceptera. Men vi måste göra det bästa möjliga av den situation vi har. Det är inte oviktigt att vi försöker ge en illusion av att ett besök i språkklassrummet är ett besök i det främmande landet. Klassrummet kan förses med autentiska illustrationer från språkområdet och läraren bör också se till att konkret material i form av turistbroschyrer, blanketter, kartor över trafiknätet (tunnelbanor), matsedlar, landets valuta etc finns tillgängligt för eleverna. Men man bör inte stanna vid att låta sådant material vara "skådebröd"; det bör komma till användning i situationer som ligger den naturliga språkanvändningen nära. Textbehandling i traditionell bemärkelse kan vid sådana övningar förvandlas till "stoffbehandling", där utgångsmaterialet ofta är annat än tryckt text.

Språket i klassrummet

Att elevernas exponering för det främmande språket såväl i som utanför klassrummet spelar en alldeles avgörande roll för den personliga språkfärdigheten vet vi både genom erfarenhet och forskning. Arbetet i dagens språkklassrum bör därför kännetecknas av att eleverna under lektionerna får lyssna till och läsa avsevärda kvantiteter av autentisk text på det främmande språket (jämför Sten Jakobssons artikel i detta material, s 85–109) och av att de får rikliga tillfällen att uttrycka sig naturligt i samtal med kamrater och lärare.

Ett område som här förtjänar att särskilt uppmärksammas är det "språk i språket" som hör klassrumsarbetet till. Det gäller då i första hand det språk som läraren använder för att instruera och leda arbetet i klassen – man skulle här kunna tala om lärarens "regissörsroll". Hela denna regi är ett av de få inslagen då klassrumssamtalet har en reell funktion. Ser vi t ex på lärarens "ordergivning" innehåller den faktiska uppmaningar, inte ett låtsasspel. Lärarens uppmaningar av typen "Arbeta två och två", "Vill du vara snäll och skriva det här på tavlan", "Stryk under det här" etc förmedlar verkliga budskap och är alltså per definition autentiska. Lärarens regi bör alltid ske på målspråket och det gäller också elevernas frågor till läraren. Svårare att alltid uppfylla, men lika önskvärt, är att eleverna använder målspråket då de tillsammans löser olika arbetsuppgifter.

Några övningsaktiviteter som i och med den kommunikativa språkmetodikens fått ett uppsving är rollspel, dramatisering, improvisationer och simulationer.

Spel eller övning innebär ju i och för sig något arrangerat och förbättrat. Även om de nämnda övningsformerna inte är i strikt mening genuina och autentiska – man utväxlar ju inte verkliga budskap – så

rymmer de ofta starka inslag av kreativitet och spontan språklig produktion. De nämnda – enspråkiga – övningsformerna intar därför lämpligen en viktig plats i dagens kommunikativa språkundervisning, eftersom de ligger den genuina språkanvändningen mycket nära.

Språket i funktion, som instrument för naturlig kommunikation, måste ses som den väsentligaste delen av språkarbetet i skolan. Genom att det i våra läromedel förekommer allt fler övningar som innebär att eleverna med utgångspunkt i det tillgängliga materialet ska söka information, utarbeta realistiska meddelanden, formulera egna tankegångar och ställningstaganden, samtala och agera på det främmande språket, har språkundervisningen försetts med verktyg som underlättar verklighetsanknytningen.

Genom den massmedievärld vi nu lever i får vi intryck och impulser från jordens alla hörn. Det gäller såväl bilder som inspelat eller tryckt autentiskt stoff. För eleverna innebär detta flöde av information ett komplement till den kunskapsförmedling som skolan ger. Det är viktigt att vi lärare inte ser på massmediautbudet som en med skolan starkt konkurrerande samhällsföreteelse utan drar nytta av den extra draghjälp som språkundervisningen kan få genom det autentiska och verklighetsanknutna språk som massmedierna förmedlar. Elever stimuleras av äktheten och det ibland närmast exotiska i detta stoff.

Att skolan inte får isolera sig från exempelvis programutbudet i radio och TV framgår av kursplanen i engelska i Lgr 80:

”Eleverna har stora möjligheter att få höra engelska talas utanför skolan, t ex i radio och TV. Den språkliga övning som detta kan ge är till stor fördel i undervisningen. Det är dock viktigt att eleverna i skolan får möjligheter att diskutera och ta ställning till program de hört och sett.” (s 77)

Massmediautbudet i samhället bidrar också till att innehållet, och därmed språket, i våra läromedel förändras. Läroböcker med specialskrivna texter om genomsnittsfamiljerna Smith, Dupont och Müller framstår vid en jämförelse med den främmandespråkliga värld eleverna möter utanför klassrummet lätt som banala och triviala, något som leder till att läromedelsförfattarna påverkas till att vidga den sociala, språkliga och geografiska sfär som tas upp.

Att språklärare idag, under kortare eller längre perioder, lämnar det ordinarie läromedlet för att arbeta med aktuellt och direkt verklighetsanknutet stoff finns det ju exempel på i föreliggande kapitel. Sammanfattningsvis kan alltså sägas att vi språklärare mot bakgrund av dagens kommunikativa språksyn bör organisera arbetet så att eleverna i klassrummet i så stor utsträckning som möjligt exponeras för och själva får använda målspråket, att de får möta ett stoff som på olika sätt speglar det främmande samhället ur ett brett perspektiv och att man utnyttjar massmediautbudet på ett sätt som förbättrar språkfärdigheten och samtidigt ger en ökad internationell förståelse.

Bild och ljud är väsentliga delar av autenticiteten

Hittills har framställningen huvudsakligen sett på språkundervisningen med utgångspunkt i hur det textmaterial som kan bidra till en ökad autenticitet och verklighetsanknytning bör vara beskaffat. Vi får emellertid inte i det vanliga skolarbetet glömma bort den roll bild och ljud spelar för att spegla den främmande miljön. Mycket av den information eleverna idag får utanför skolan förmedlas av bild eller bildstödd text. Utöver den visuella och emotionella stimulans en bild kan ge, kan den också vara ett utmärkt underlag för språkligt skapande. Vi språklärare måste därför behärska tekniker för att exempelvis förvandla visuell information till verbal (bildbeskrivningar, beskrivningar av kartor och resrutter, verbal tolkning av grafiska framställningar etc).

När det gäller ljudsidan bör vi inte begränsa oss till att se originalljud och originalröster enbart som ett underlag för språkliga uppfattningsövningar. De har också ett värde genom att de skapar en atmosfär av äkthet och verklighetsanknytning kring det främmande språket.

Rön från inlärningsforskningen visar att inläringen blir effektivare ju fler sinnen som engageras och detta motiverar att vi bereder mer utrymme för ljud och bild i språkundervisningen.

Integration med andra ämnen ger ökad verklighetsanknytning

En form av verklighetsanknytning som hittills alltför litet utnyttjats är att vi språklärare söker samarbete över ämnesgränserna. Framför allt so-ämnena geografi, historia och samhällskunskap, men också ett no-ämne som biologi och ett praktiskt-estetiskt ämne som hemkunskap innehåller delar som på olika sätt och i olika utsträckning kan infogas i språkstudierna i grundskolan – och detta gäller inte bara engelska utan också franska och tyska.

Ett konkret exempel på hur en sådan ämnessamverkan i engelska och so-ämnena kan gå till på högstadiet finns i Mjöman–Svenssons avsnitt på s 160–164.

När man talar om varför man läser språk i den svenska skolan brukar tre olika områden anföras:

1. Vi studerar språk för att komma varandra närmare och för att nå ökad internationell förståelse och tolerans.
2. Landet behöver människor med språkkunskaper, inte minst inom arbets- och näringsliv.

3. Språkstudier bidrar till elevens personliga utveckling och vidgar hans intressen.

Vad är detta annat än anknytning av språkstudierna till världen omkring oss, dvs verklighetsanknytning?

Avslutande kommentar

Den inriktning av språkundervisningen mot ökad kommunikation, mot förbättrade interkulturella attityder, mot en ökad autenticitet och klarare verklighetsanknytning, som här diskuterats, medför ökade krav på lärarens personliga språkfärdighet, särskilt vad gäller det funktionella talspråket, samtidigt som det kräver att läraren har en bred och aktuell omvärldsorientering – realiakunskaper i vid bemärkelse.

Med hjälp av denna personliga språkfärdighet och dessa breda realiakunskaper ska vi sedan försöka leda våra elever till en kommunikativ kompetens – elever som sitter i sina klassrum i grupper om upp till trettio under fyrtio minuter några gånger i veckan. Det säger sig självt att man måste sätta kraven i relation till de ramar som dagens svenska språkundervisning erbjuder. Men även om vi tycker att våra resurser att åstadkomma en alltigenom autentisk och verklighetsanknuten språkundervisning är alltför begränsade, kan vi ändå inom de ramar som står till buds sträva efter att i arbetet få in sådana inslag att eleverna har lust att gå vidare med sina språkstudier innanför eller utanför den etablerade språkundervisningens ramar. Den språksyn som har utvecklats under senare år tycks ha förutsättningar att realiseras i ett arbete i klassrummet som av varje elev ska kunna upplevas som stimulerande och livsnära.

Att utnyttja barnets skaparlust i engelska

INGRID SANDSTRÖM – BARBRO BLOMQVIST

Under våra tjugofem år som lärare har vi haft tre olika läroplaner att följa – Lgr 62, Lgr 69 och Lgr 80 – och gradvis förändrats i vår lärargärning. När vi kom ut som lärare uppfattade vi den klass vi sattes att sköta om som en *grupp* som vi skulle kunna klara av att behärska, kontrollera och betygsätta. Idag är klassen för oss en samling barn, med individuella särdrag, som står oss känslomässigt nära på ett helt annat sätt än förr. Detta gör att det positiva arbetsklimatet är viktigast – inte vår prestige. Arbetet med barn har alltmer kommit att innebära att vara stödjande och uppmuntrande. Denna förändring i vårt förhållningssätt har gjort att vi får ut betydligt mer av umgänget med barnen nu än tidigare. Vi ser tydligare att barnet är fullt av skapande förmåga och inneboende möjligheter att ta till sig kunskaper på egna villkor. Vi ser också att barnet *vill* lära sig saker i rätt situation, rätt sammanhang och rätt atmosfär.

Målet för vår undervisning har mer och mer kommit att bli att försöka skapa en sådan atmosfär i klassrummet att barnet känner att det duger, att barnet vill, vågar och kan lära sig. Vi måste dock kontinuerligt vara uppmärksamma på oss själva. Vårt nitiska lärarjag vill hinna med så många moment som möjligt, och genast faller vi tillbaka till den kontrollerande lärarrollen och atmosfären riskerar att gå förlorad. Då blir det *vår* takt och *våra* intressen som styr och inte barnets. Ständigt gäller det att komma ihåg att barnet inte är en påse som vi ska fylla utan en aktiv, nyfiken, glad liten människa med egen vilja att lära sig.

Varför har engelskan inte följt utvecklingen i andra ämnen?

Under 70- och 80-talen har undervisningen i både oä och svenska förändrats ganska påtagligt. Många läromedel har beskrivit metoder och tankar bakom grupparbete, undersökande arbetssätt m m. Redan i början av 80-talet började man utgå från litteraturen i svenskundervisningen och idag är processkrivning högaktuell. Ifyllnadsövningar i arbetsböcker i oä och svenska var det länge sedan vi lämnade bakom oss. I dessa ämnen har alltså undervisningen utvecklats, något som säkert de flesta lärare kan skriva under på. Detta beror på att vi redan tror att barnet självt kan söka sig till kunskap på egen hand i dessa ämnen. Varför har vi då inte trott att barnet lär sig på samma sätt i engelska?

Det är ju ändå samma barn det gäller! För oss och säkert de flesta andra låg- och mellanstadielärare har läroboken och arbetsboken slaviskt följts vecka efter vecka.

Fortbildningskurs gav impuls till förändring

Hösten 1983 hade vi förmånen att få åka på en tvåveckors kurs i *Communicative English*. Plötsligt föll pusselbitarna på plats! Varför hade vi inte tänkt så här tidigare? Vi visste det ju redan. Barn lär sig bättre genom att själva vara delaktiga, skapande, agerande och sökande efter kunskap. Nu fick vi för första gången ett nytt mönster att följa. Vi lämnade det gamla med att slentrianmässigt lyssna på band, läsa text, översätta, förhöra glosor och fylla i arbetsbok. Vi upptäckte att den modell vi fick på kursen mer stämde överens med våra tankar och funderingar om hur barn lär sig.

Vi tror att bakgrunden till vårt tidigare arbetssätt har varit att vi sett språkinläring som klättrande på en stege. Man måste vara säker på första pinnen för att gå vidare till nästa. Den första tidens engelska blir då väldigt torftig och enahanda. Många lärare har väl som vi upplevt när man t ex har gått igenom presens av *to be*, drillat verbet muntligt, skrivit sida upp och sida ner i arbetsboken – och när barnen sedan ska tillämpa det hela, säger det *I is* i alla fall. Vi har erfarit att *övning av paradigm och analys är för svårt för de flesta mellanstadiet barn*.

I stället har vi gått in för att *försöka utveckla och öva barnens språkkänsla*. Vi leker, sjunger och rytm läser rhymes, läser ofta texter för att lyssna till deras engelska "musik". Språket blir ett medel att förstå information i stället för ett mål i sig. Vi fokuserar *innehållet* i stället för formen. Träning av formen kommer automatiskt med ändå vid övning av fraser, rhymes m m. Först under vårterminen i sexan klär vi formen i abstrakt språklig dräkt. Inte förrän då tycker vi oss ha funnit eleverna mogna för detta.

För att barnen ska kunna utveckla sin språkkänsla måste vi ge dem möjlighet att öva språket så ofta som möjligt. Därför försöker vi arrangera situationer där barnen och inte vi pratar. Ordförrådet blir då aktivt. Ytterligare en vinst när eleverna pratar mycket engelska i stället för att läsa och skriva, är att barn med läs- och skrivsvårigheter inte kör på grund direkt.

I stället för den tidigare stegen ser vi språkinläring som uppbyggande av "öar". Dessa "öar" är förknippade med barnen, deras upplevelser och agerande. Öarna blir efterhand fler och fler, för att till slut smälta samman till en helhet, ett språk.

Under de fem år vi arbetat med engelskan på detta sätt har vi försiktigt prövat oss fram, utvecklats av erfarenheter tillsammans med bar-

nen. Vi har känt att barnen tyckt om detta arbetssätt och vi har haft mycket roligt tillsammans med dem. Vi tycker oss märka att vi har fått färre "svaga" elever i engelska. Eftersom många kolleger känner igen grundtankarna, har samtal med dem varit det bästa stödet och den bästa inspirationen när vi varit osäkra. Risken blir annars att man hamnar i en svacka, börjar tvivla på det man gör och då faller tillbaka i gamla mönster.

Vi har märkt en stor skillnad jämfört med tidigare när barnen nått sexan och börjat skriva brev och längre fria berättelser på engelska. Meningarna är längre och språket är rikare och mer utvecklat. Det verkar faktiskt som om barnen blir duktigare att använda språket skriftligt om de ofta får använda det muntligt under fyran och femman!

Några övningar som passar vårt sätt att arbeta

A. Nybörjarundervisningen

Av erfarenhet vet vi att 10-åringar tycker om musik, rytm och rörelse. Dessutom är barn i den åldern väldigt konkreta i sin inläring.

1. Leken *SIMON SAYS* tas alltid positivt emot. Den går till så här: Alla står upp. Vi ger uppmaningar av typ *stand up, sit down, twiddle your thumbs* osv. Om uppmaningen föregås av *Simon says* ska barnen följa den, annars låta bli. Den som gör fel sätter sig ner. Barnen behöver bara visa med rörelser att de förstått, inte säga något. Eftersom eleverna i en nybörjarklass redan via TV och film fått ett språkkapital är det inte svårt att få dem att förstå.

2. *NAME GAMES* kan vara nästa steg. Barnen sitter i ring och kastar en boll mellan sig. Den kastande säger:

– *My name is . . . What's your name?*

Så kastas bollen vidare. Leken kan naturligtvis varieras på många olika sätt. T ex kan barnen bestämma sig för ett engelskt namn och göra på samma sätt.

– *My name is Bill . . .*

3. Alfabetet kan tränas med hjälp av följande rim:

Elev A: *I spy with my little eye something beginning with a/an* (en bokstav)

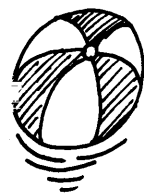
Elev B: föreslår olika saker i rummet. Är det för svårt kan hon/han fråga:

– *Can you give me a clue?*

När B gissat rätt är det hans/hennes tur att säga:

– *I spy.*

Vi brukar göra detta i par så att så många som möjligt är aktiva hela tiden.



4. *HANGMAN* tränar också alfabetet. OBS! Gör den gärna i två- eller fyr-grupp och inte framme vid tavlan.
5. En *GOOD MORNING SONG* där man sjunger om alla namn i klassen känns också trevlig och tränar hälsningsfraser bra.
Alla: *Good morning, Tom, how are you, how are you, how are you?*
Good morning, Tom, how are you?
Tom: *I'm fine and how are you?*
(Melodi: Susanna har en klänning och den är blåbärsblå.)
Vi sjunger också andra sånger om ansiktet och kroppens alla delar. Sång i alla dess former är ett mycket bra hjälpmedel vid språkinläring.



6. *I like . . . I hate.*
Barnen kan nu *My name is . . .* och *What's your name?* Vi tränar vidare *I like . . . I hate* (maträtter, hobbies), *What do you like? What do you hate?; I have got (a sister, a brother, two animals etc), What have you got?; Nice to meet you! Good-bye.*
Vi brukar sätta upp fraserna väl synliga på väggen. Utifrån dessa kan man göra många övningar.
- Party. Alla barn går runt i rummet och hälsar och presenterar sig för varandra.
 - En skriven kort presentation av sig själva kan barnen åstadkomma ganska tidigt i fyran.
 - Fantasipresentation. Med hjälp av olika bilder av människor ur tidningar och böcker kan man göra en presentation. Barnen väljer gärna även att presentera sig som en grind, en gräsmatta, en åsna eller vad som helst som finns på bilden.
7. Varje vecka lär vi oss ett engelskt "*rhyme*", en "*tongue twister*" eller en "*funny story*". Vi skriver upp den på ett blädderblocksblad och den sitter uppe hela veckan och läses varje dag. I generationer har barn lekt *klapplekar* och när vi låtit barnen hitta på egna *klapplekar* till rhymes har vi tyckt oss finna att det påskyndar inläringen. Samtidigt som barnen har roligt med varandra lär de sig nya saker i språket.

Den här ramsan brukar våra barn kunna efter en månads engelska i årskurs 4. Pröva gärna själv och börja med att rita den enkelt som serie på tavlan.

*One, two, fasten your shoe,
three, four, shut the door,
five, six, pick up sticks,
seven, eight, open the gate,
nine, ten, a big fat hen.*

Vi brukar skriva talen med siffror på tavlan. Inte förrän barnen kan ramsan ordentligt skriver vi den med bokstäver på blädderblocket.

8. *SIFFRORNA* kan Du träna rytmiskt med den här leken. Barnen sitter i ring och har var sitt nummer.

Alla: *Who took the cookie from the cookie jar?*

Någon: *Number six took the cookie from the cookie jar.*

Nummer sex, (oskyldigt): *Who, me?*

Alla, (övertygande): *Yeah, you!*

Nummer sex: *Couldn't be!*

Alla: *Then who?*

Nummer sex: *Number ten took the cookie from the cookie jar.* osv.



Denna lek kan barnen leka hur länge som helst, hur mycket som helst. Prova även med bokstäverna: *Letter B took the . . .* osv.

I matematik övar vi *MULTIPLIKATIONSTABELLEN* intensivt hela årskurs 4. När barnen lärt sig siffrorna tycker de att det är väldigt roligt att förhöra varandra på engelska. Även andra moment i matematik kan övas så.

9. Läser man Afrika i oä, letar man fram engelska texter och sånger som handlar om Afrika. Namn på olika länder och världsdelar kan med fördel tränas på engelska.

Naturligtvis använder vi själva engelska som klassrumsspråk och vänjer eleverna vid att göra detsamma.

B. Den fortsatta undervisningen på mellanstadiet

1. *DRAW THE WORDS.*

- a) *Steg 1.* Barnen kan nu siffror, kroppsdelar och färger. Djurens speciella kroppsdelar tränar vi först, t ex *wings, tails, paws, fur, beak* etc. Alla ord och rhymes de lärt sig ritar de och skriver i sin skrivbok där allt samlas. Barnen skriver aldrig in ett ord i sina böcker förrän de kan det ordentligt.

Följande övning har vi och barnen verkligen haft glädje av: Barnen ritar de ord de lärt sig på små kort och skriver orden på engelska på baksidan. Korten samlas i en låda i "the English corner", dvs ett hörn i klassrummet där allt engelskt material finns. De kan rita kroppsdelar, ansiktets delar, djur, klassrumsord, kläder osv. Undvik att flera barn ritar samma ord.

I samband med detta är det också lämpligt med parövning. Varje barn får ett antal kort som inte får visas för kamraten. Denne ska gissa vilket ord det gäller på grundval av de förklaringar hon/han får. Själva ordet får inte användas som förklaring, vare sig på engelska eller svenska. Det är bara tillåtet att använda kroppen eller omskrivningar på engelska. Barnen väljer automatiskt sin egen nivå.

- b) *Steg 2.* En elev (A) ska försöka beskriva för en annan elev (B) vad läraren ritar på tavlan. B ser inte vad läraren ritar utan ska

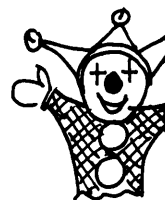
utifrån den beskrivning hon/han får av A rita sin bild. B får därefter högt berätta vad han ritat. Sedan får alla titta på tavlan och jämföra med ursprungsbilden. A och B byter plats och ritandet kan fortsätta. Alla barn är koncentrerade och pratar engelska intensivt. Frågor om vad ord heter på engelska kommer spontant och lexikon används. Med utgångspunkt från elevernas ordförråd kan denna övning utvecklas och användas ända upp till årskurs 6.

Man kan använda en massa färger och rita så gott man kan. Tokigt och snett uppskattas av barnen och hämmar inte deras ritförmåga.

Här kan man få med allt, prepositioner, rumsbeskrivningar, landskap, kläder, djur osv – det finns oändliga möjligheter. Så småningom kan en elev överta lärarens roll. Var och en aktiverar sitt ordförråd och hittar förklaringar för sin nivå. På så vis berikar barnen varandras ordförråd.

2. DRAMATISERINGAR

- a) *Kasperdockor*. Många har säkert redan i årskurs 4 gjort kasperdockor och använt dem till dramatiseringar i svenska. Det går faktiskt lika bra att använda dem till dramatisering i engelska. Utifrån sina dockor får barnen i grupper utarbeta dialoger. De slår i lexikon, frågar och lär sig allt utantill.
 - b) *Bilder*. Ett annat sätt, t ex i årskurs 6, är att visa en bild föreställande flera människor. Barnen får sedan gruppvis cirka 10 minuter förbereda sina roller och dramatisera kring situationen.
 - c) *Rollspel*. I årskurs 6 kan man också dela ut lappar med givna situationer på engelska, t ex: "You go to a travel agency. You want to plan a trip to Australia, but the travel agent seems bored and not at all interested."
- Samma mönster upprepas som tidigare.



3. TIPSKATALOG

Här nedan ger vi i punktform ett antal ytterligare tips på övningar som passar det sätt att arbeta på som vi beskrivit.

- Lappar med engelska namn på saker i klassrummet och skolan tejpas upp.
- Sports. Dramatisera och/eller skriva om favoritsporter.
- Information-gap. Olika övningar där den ena vet något den andre inte vet och därför måste förklara detta.
- Egna bandinspelningar med ljudillustrationer.
- News of the week. Verkliga och påhittade nyheter spelas in på band.
- Bicycles. Barnen beskriver sin egen cykel och sin drömcykel.
- Self portraits. Barnen tar med sig ett foto från den tid de var små. De skriver om sig själva så utförligt som möjligt och fantiserar hur det ska bli för dem längre fram. Årskurs 6.

- My home-town and my dream-town.
- Ljudillustrera och dramatisera sagor. Kan även spelas in på band.
- Fruit salad. Alla tar med sig en frukt. Vi gör sallad enligt en engelsk instruktion och äter sedan. Därefter leker vi leken Fruit salad. Några är *apples*, några är *pears* osv. Alla sitter i ring på var sin stol. En står i mitten och ropar t ex *orange*. Då måste alla apelsiner byta plats. En blir alltid utan sittplats och hamnar i mitten.

Vid ropet *Fruit salad* byter alla plats.

- English poems. Eleverna skriver själva. Kan samlas i en diktbok.
- Extensiva berättelser.
- Spel av olika slag.
- Lekar som t ex *treasure hunting* där grupper utarbetar instruktioner och *hide-and-seeek* som är en utmärkt prepositionsträning. Alla ska kunna beskriva var de gömt sig.
- Temaarbeten. Lämpliga områden kan vara t ex Our school, Water, America.
Redovisning kan ske i form av tidning, ljudbands- eller videospelning.

Några kommentarer till vårt sätt att arbeta

Tro för all del inte att lektionerna blir tysta och lugna när man arbetar så här. Vi är själva lärare som har varit ute i många år och det har inte alltid varit så lätt för oss att ställa om till denna ljudnivå, men barnens glädje och entusiasm måste vi ta vara på när vi tränar språket.

När barnen pratar engelska fritt säger de ofta fel. Korrigera då inte. Fortfarande är det innehållet i vad de säger som är det viktigaste. Lyssna i stället på vilka typfel de gör och ta upp dem med hela klassen efteråt. För barnens *självförtroende* är detta oerhört viktigt. Börjar man arbeta på det här sättet så ger idéerna sig själva. Eleverna kan många gånger överta lärarens roll. De kan i par läsa, gå igenom ett stycke och/eller söka de ord de inte förstår, läsa extensiv text och berätta för varandra osv. Det är vår erfarenhet att *de svaga barnen vågar inför en kamrat det de inte vågar inför en klass*.

Efter varje lektion har vi som mål att göra en *självreflexion*. Vad har eleverna fått göra den här lektionen? Har de mest lyssnat, talat, läst eller skrivit? Under en lektion bör *alla* elever ha fått prata minst 10 minuter. Man behöver ständigt vara observant på sig själv så att man som lärare inte talar för mycket själv.

Vad behöver du då ha tillgång till för att kunna arbeta så här?

Först och främst behövs det ordböcker, helst en halv klassuppsättning i klassrummet. Köp in lättlästa engelska barnböcker, gärna sagoböcker. Sagor är tacksamma att arbeta med eftersom barnen redan har förförståelsen. Vi läser t ex *Little Red Riding Hood* redan i årskurs 4.

Om du vänder dig till dina lågstadielöglager ska du finna att det bildmaterial de använder vid talträning i årskurs 1 är utmärkt att utgå ifrån.

Dramarekvisitan i svenskan är lika användbar för engelskan. Bandspelare och band är utmärkta hjälpmedel. Hörlurar är också användbara för olika ändamål.

Rhymes, tongue twisters och funny stories finns i en mängd engelska barnböcker.

Vårt sätt att arbeta innebär inte att vi överger den vanliga läroboken, men vi använder den på ett annat sätt. Den är inte längre detsamma som kursen utan ett hjälpmedel vid sidan av andra. Vi försöker köpa in olika läroböcker så att vi har valmöjligheter när det gäller texten. Arbetsböcker använder vi nästan aldrig, utan barnen producerar i stället sitt eget material.

Föräldrakontakter

Vad säger nu föräldrarna när barnen inte får glosor i läxa varje vecka? Vi brukar göra så här: Vid första föräldramötet i årskurs 4 berättar vi hur vi arbetar i engelska, vilka tankar och erfarenheter vi har och vad vi vill ha hjälp av föräldrarna med. I stället för glosor får barnen i årskurs 4 en läsläxa varje vecka. Denna ska läsas högt för någon varje kväll. Läxan kan bestå av ett rhyme, en rolig historia eller ett stycke i läseboken. Detta är alltså läxan. Det är inte fråga om att stava eller skriva. Dessa moment kommer senare.

Så småningom får barnen dessutom korta meningar som de ska kunna översätta och skriva. Vi tycker det är bättre med hela meningar som läxa än enstaka ord. På vårterminen i årskurs 6 ökar vi på läxläxan och antalet meningar. Då ger vi även vanliga glosläxor. Föräldrar vill veta hur de kan hjälpa till och det är viktigt att för dem klart deklarerar hur vi vill ha det. Ibland kommer frågan upp om barnen lär sig någon grammatik. Vi förklarar då att barnen lär sig sin grammatik när de arbetar med språket på det sätt vi gör. Förklaringar och analys av språkliga begrepp tar vi upp när barnen är mogna för dem.

Vi har velat ge en glimt av vårt vardagsliv i skolan. Det här är inget märkvärdigt eller konstigt på något vis. Inte heller kräver vår metod

någon särskild utrustning. Du får vara beredd på att barnen ställer frågor på massor av ord Du inte kan men som Du kan slå upp i lexikon. Vi har sett det som en chans att också lära oss själva mer engelska. *Vi visar barnen att man inte behöver kunna allt för att våga använda språket!*

Engelska och temaarbete – en utvecklad möjlighet

MICHAEL WILLIAMS

Inte bara ämnesmässiga skäl talar för temastudier i engelska. Alla ämnens ansvar för att förverkliga skolans övergripande mål bör inte heller glömmas i detta sammanhang. Att arbeta med tema kan vara ett sätt att komma närmare följande mål:

- Skolan ska verka för jämställdhet mellan kvinnor och män.
- Skolan ska söka grundlägga solidaritet med eftersatta grupper inom och utom landet.
- Skolan ska också grundlägga en vilja att söka fredliga lösningar av konflikter.
- Det är skolans uppgift att fostra eleverna så att de känner solidaritet med andra länder, folkslag och kulturer.

Under de gångna åren har mina högstadieelever arbetat med tema både inom ämnets ram och ämnesövergripande. Ett av kraven vad beträffar tema är att eleverna får välja arbetsområde inom ramen för huvudmomenten. Att *göra en klasstidning på engelska* har varit ett vanligt förslag. Formen tillåter en hög grad av individualisering och inbegriper många olika arbetsuppgifter. Arbetet leder också till ett konkret resultat i form av en tidning, som kan spridas till andra i och utanför skolan.

Arbetet med en klasstidning kan läggas upp på följande vis:

1. Läraren eller någon annan lämplig person ger en illustrerad översikt över pressen i Storbritannien eller något annat engelsktalande land.
2. Klassen orienterar sig i engelska tidningar. (Bäst fungerar "populärpress" eller "Mary Glasgow magazines".)
3. Klassen lär sig en del ord som har med tidningar att göra.
4. Klassen utser en redaktion.
5. Klassen gör en lista över det tänkta innehållet och enskilda elever väljer uppgifter.
6. Elever väljs för att ansvara för utskrift, layout, korrekturläsning.

7. Läraren ordnar med bandspelare, kameror m m för intervjuer och reportage.
8. Eleverna förbereder frågor och skaffar bakgrundsinformation för artiklarna.
9. Eleverna genomför intervjuer och/eller arbetar med sitt bidrag.
10. Korrekturläsning, utskrift, layout.
11. Distribution.
12. Utvärdering och läsarnas kommentarer.

De vanligaste inlagen i tidningen har varit serier, korsord, horoskop, intervjuer med personal och elever, bok- och skivrecensioner, idrottsreferat, skolmaten, roliga historier, födelsedagshälsningar, till salu och problemsida.

En tidning producerades som ett led i en brevväxling på engelska mellan min klass och en klass på en annan ort i Sverige. Tidningen var en presentation av hemstaden och åtföljdes av personliga brev på engelska till eleverna i den mottagande skolan. De svarade i sin tur på engelska på ett liknande sätt.

Temaarbetet med en klasstidning ger tillfälle till samarbete med svenska, samhällskunskap och bild samt ger eleverna träning i maskinskrivning. Vi har använt 7–9 lektioner för arbetet.

”Julfirandet i Sverige och i Storbritannien” var ett ämnesövergripande temaarbete där engelsklärarna samarbetade med musikläraren och teknikläraren. Alla elever i årskurs 9 deltog. Syftet med arbetet var att kunna redogöra på engelska för jultraditioner i form av en utställning, en videofilmad intervju och en konsert. Arbetet påbörjades första veckan i december med planeringsmöten för lärare och elevrepresentanter. En lista över möjliga arbetsområden upprättades och eleverna valde bland följande uppgifter:

- The origins of Christmas.
- Why do people have Christmas trees?
- Christmas dinner in Britain.
- Learning and singing some Christmas carols.
- Christmas food in Sweden.
- A poem about Christmas.
- A Christmas crossword.
- Julkalendern – explain what it is in English.
- The Guinness Book of Records – references to Christmas.

Lärarna samlade skriftligt material på engelska medan eleverna uppmanades att samla bildmaterial. En hel eftermiddag ägnades åt genomförandet av arbetsuppgifterna och intressegrupper bildades ”över klassgränserna”. Arbetet videofilmades av en grupp teknikelever.

Gruppen spelade också in en elev som intervjuade en amerikansk stipendiat om julfirandet i USA. Dagen därpå var utställningen på plats. En av klasserna hade gjort frågor till en tipspromenad på engelska som byggde på informationen i utställningen. Redovisningen av övriga arbeten ägde rum i aulan där kören framförde julsånger på engelska och teknikgruppen presenterade sin videofilm. Efter detta turades grupperna om att gå tipspromenaden. Sedan återsamlades alla i aulan för att gå igenom svaren.

Vid utvärderingen framkom att de flesta eleverna var övervägande positiva till arbetssättet. En del lärare poängterade merarbetet och det ökade antalet planeringsmöten, men överlag var reaktionerna positiva.

Vid vår skola är "International Sports" ett återkommande tema som vi arbetar med mot slutet av vårterminen i årskurs 7. Engelsklärarna samarbetar med gymnastiklärarna, och under årens lopp har vi tillsammans lärt ut på engelska hur man spelar golf, rugby, netball, cricket, baseball, landhockey och tennis. Vi har ibland kunnat få hjälp av engelsktalande infödda instruktörer. Dessa har oftast besökt klasserna i förväg för att förklara grundreglerna och berätta om sportens historia och utbredning. Ibland har vi använt en videopresentation av sporten. Den praktiska delen pågår under en halv dag. Instruktörerna använder engelska och de får ibland hjälp av återvändande USA-stipendiater som går i gymnasieskolan. Idrottslärarna har också deltagit aktivt och ansträngt sig att använda engelska så långt som möjligt.

"International Sports" är ett populärt tema och ett bra sätt att föra in realia samt ge eleverna chansen att visa att de kan förstå och tillämpa instruktioner de får på engelska. Det går säkert att genomföra i högre årskurser med minst lika stort utbyte. Tidsåtgången är ca 6 lektionstimmar.

Temastudier, med utrymme för samarbete med andra ämnen, är en bra form för att få in realibetonade moment. Om man t ex vill kombinera målsättningen att kunna berätta om Sverige på engelska med att eleverna får personliga kontakter med en skola i ett engelsktalande land är det mycket fruktbart att etablera ett samarbete med en *syster-skola* eller *kontaktskola* i ett u-land eller i-land. Detta innebär att ens egen skola har fortlöpande kontakt med en annan skola och kan utbyta information på engelska på många olika sätt, t ex brev, band, video, utställningar, telefon, datapost, diabilprogram. Det blir fråga om verklig kommunikation vars innehåll bestäms av elevernas egna intressen. Kontakterna kan eventuellt leda till studiebesök i varandras länder och bli ett konkret mål för en klassresa (se också Eva Nordlöfs avsnitt, s 173–182 i denna bok). Här kan också nämnas att Svenska Institutet i Stockholm nyligen börjat uppbyggandet av ett informationscentrum för internationellt utbyte inom högskola och skola.

På min skola har vi etablerat kontakt med en skola i USA. Mina elever i årskurs 8 har fått var sin brevvän. Vi skrev de första breven på lektionstid i anslutning till en text om brevvänner. Sedan har vi fram-

ställt ett diabildsprogram om vår skola, där eleverna har författat och spelat in texterna. Varje läsår framöver kommer två 16-åriga elever från den amerikanska skolan att vara stipendiater hos oss medan vi skickar två gymnasieelever till dem. Detta innebär att eleverna i min årskurs 8 kommer att få mycket konkreta möjligheter både på lektionstid och på fritiden att lära sig mer om USA och vår vänskola.

Den som vill undersöka möjligheterna att få en egen vänskola i Storbritannien rekommenderas att skriva till:

The Central Bureau for Educational Visits and Exchanges,
43 Dorset Street,
London V1H 3FN.

Eftersom Sverige är ett litet land, vars språk talas av ytterst få utanför landet, är kunskaper i engelska oerhört viktiga i kontakt med andra länder, inte minst i tredje världen. Engelskan har en nyckelroll i målet att internationalisera undervisningen och därmed närma sig skolans övergripande mål att grundlägga:

”solidaritet med eftersatta grupper inom och utom landet”

samt

”en vilja att söka fredliga lösningar av konflikter”. (Lgr 80, s 17)

I likhet med många andra skolor har vi på min skola en årligt återkommande Fredsvecka, som planeras och genomförs i samarbete med lokala föreningar och studieförbund. De senaste åren har ett av inslagen varit en ”hearing” med representanter från USA:s och Sovjetunionens ambassader. Engelska kan med god behållning vara med i ett temaarbete om fred, särskilt om det förläggs till årskurs 9. Det finns många fredsföreningar i exempelvis Storbritannien (se särskild förteckning, s 159) som ger ut lättfattligt material som kan komma till användning. I sina studier inom so-ämnena skaffar sig eleverna kunskaper om en fredsfråga som intresserar dem. Sedan följs studierna upp med en konkret handling som exempelvis att skriva en fredsdikt på engelska eller ett brev till en myndighet eller myndighetsperson i ett annat land (ej nödvändigtvis engelsktalande).

Ett annat sätt att avsluta ett temaarbete om fred är att bjuda in en representant från Amnesty International som berättar, helst på engelska, om sitt arbete. Sedan får eleverna sätta sig in i ett fall och författa ett vädjande brev på engelska. (Eleven får själv bestämma om brevet ska skickas.)

Temaarbete är en mycket viktig del av skolans verksamhet som ger eleverna möjlighet att bestämma och ta ansvar för det egna arbetet och tillsammans med andra framställa något de känner sig stolta över. Lärarens roll är att underlätta för varje elev att uppnå bästa möjliga resultat utifrån hans/hennes förutsättningar. Läraren ska stödja, ge

råd, uppmuntra och hjälpa eleverna att utvärdera det egna arbetet.

Genom ett lyckat temaarbete ökar elevens självförtroende och självuppfattningen stärks eftersom eleven har tagit ansvar för den egna inläringen. Ett lyckat temaarbete på engelska kan också bidra till ökad förståelse för andra folkslag och kulturer samt till ett större medvetande om det egna samhällets roll i dagens värld.

För att temaarbetet ska ge ett gott utbyte krävs naturligtvis noggrann planering tillsammans med eleverna. Jag tycker de ska vara med redan från början så att deras språkkunskaper utnyttjas när temamaterial ska skaffas (t ex brev till ambassader, resebyråer eller telefonsamtal på engelska).

Att göra en realistisk tidsplan är viktigt för att undvika att eleverna tar på sig för omfattande uppgifter. Klart uttalade etappmål kan här vara ett bra stöd.

Hur ofta ska man arbeta med tema? Det finns ingen gyllene regel. Svaret måste vara individuellt, men jag tror att det är realistiskt att ha som minimimålsättning att ta upp ett temaområde per läsår *inom ämnet* och ett som är övergripande.

Adresser

För material på engelska om fredsfrågor kan man skriva till följande adresser:

Campaign Against the Arms Trade (CATT)
11 Goodwin Street
London N4 3HQ.

Campaign for Nuclear Disarmament (CND),
22–24 Underwood Street,
London N1 7JG.

The London Centre for International Peacebuilding,
Wickham House,
10 Cleveland Way,
Whitechapel,
London E1 4TR.

National Peace Council,
29 Great James Street,
London WC1N 3ES.

Oxfam Education Department,
274 Banbury Road,
Oxford OX2 7DZ.

Utger en katalog över skolmaterial, särskilt om tredje världen.

The Peace Education Network,
33 Churchill Avenue,
Kenton HA3 OAX.

The Peace Education Project,
6 Endsleigh Street,
London WC1.

UNICEF,
55–56 Lincoln's Inn Fields,
London WC2A 3NB.

The World Disarmament Campaign,
45–47 Blythe Street,
London E2 6LX.

För kontakter med ungdomar i Storbritannien kan man skriva till:

British Youth Council,
57 Charlton Street,
London NW1 1HU.

Ämnessamverkan i engelska och so-ämnena

MARIANNE MJÖMAN – CHRISTIN SVENSSON

Under höstterminen i en årskurs 8 genomförde vi ett tema kallat "American Studies". Vi använde tre veckotimmar i so och tre veckotimmar i engelska under fyra veckor.

Vi försökte finna ämnesområden som kunde vara intressanta i både so och engelska. Det var sannoligen inte lätt att välja men vi styrdes av det material i form av litteratur, bildband och ljudband m m som fanns på skolan. Vi planerade att, så gott det gick, läsa parallellt. Eleverna med allmän kurs i engelska deltog i hela so-programmet och delar av programmet i engelska. (Det framkom vid utvärderingen att de gärna velat vara med på alla lektionerna i engelska.)

Vi började med en dubbellesson – hela klassen och båda lärarna. Den såg ut som följer:

1. En frågesport om USA på engelska.
2. Fem minuters "brainstorming": Vad tänker du på när du hör "USA"?
3. Vi skrev tavlan full med tankar från eleverna.
4. Vi diskuterade vad som saknades.
5. Eleverna fick lyssna på och diskutera "Born in the USA" (Bruce Springsteen) och "God bless America".
6. Frågesporten, som rättats under elevernas "brainstorming", lämnades tillbaka. Resultatet var inte särskilt upplyftande.
7. Presentation av tidsplanering för temat.
8. Val av enskilt arbete.



Enskilt arbete

Eleverna fick, under den period de studerade USA, inga läxor i so. Deras normala läsläsningstid skulle i stället användas till enskilt arbete. Material till detta arbete skulle de i första hand själva skaffa från kommunens bibliotek, men naturligtvis fick de även använda skolans material.

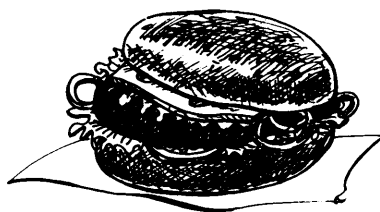
För att hjälpa dem vid val av enskilt arbete gav vi dem ett stort antal förslag på områden. Deras arbeten skulle redovisas *skriftligt*, på engelska eller svenska. Alla elever fullföljde detta och följande lämnades in:

- Inbördeskriget.
- Rymden.
- Att resa i USA.
- Invandringen.
- Svart i USA.
- Science fiction.
- USA – en stormakt.
- Klanen Kennedy.
- Städer i USA:
New York, Los Angeles.
- Presidenter:
Abraham Lincoln,
John F. Kennedy,
Franklin D. Roosevelt,
Thomas Jefferson.
- Kända amerikaner:
diverse pop- och filmstjärnor.



Kvaliteten på elevernas arbeten var mycket skiftande, men de allra flesta hade verkligen gjort sitt bästa.

Därefter hade varje lärare sina egna lektioner utom när vi intog hemkunnskapslokalerna och lagade amerikansk mat, t ex hamburgare, banana split och ”brownies”. Gissa om det var uppskattat!



So-lektionerna

Varje lektion behandlade ett något så när avgränsat område. Vid varje lektions början fick eleverna ett stencilerat faktaunderlag som behandlade området ifråga.

Dessa stenciler användes som underlag för diskussion kring lektionens rubrik. Varje elev hade dessutom tillgång till geografiska och

historiska kartböcker. På vissa av stencilerna skrevs gemensamma kommentarer, medan andra stenciler användes för mera självständigt arbete.

Något helt ljudbildband visades aldrig. Däremot visade vi bilder ur ljudbildband för att illustrera det vi pratade om.

Ur följande ljudbildband plockades bilder:

- Tvärsöver USA.
- Så lever indianerna i USA.
- Från Columbus till Washington.
- Från isolering till världsmakt.
- Från Onkel Tom till svart panter.
- Washington – härifrån styrs USA.

Dessutom lyssnade vi på några svenska emigrantvisor i samband med lektionen om invandring.

Det stora problemet var stoffmängden kontra tidsbristen. Vi insåg att man borde lämna vissa lektioner utan rubrik för att då kunna samla ihop stoffet från de senaste lektionerna.

Engelsklektionerna

De engelska lektionerna var i regel uppbyggda kring ett tema. Som utgångspunkt för arbetet användes en text eller ett inspelat material. Vi hämtade texter dels från klassens lärobok, dels från äldre läroböcker som tidigare använts vid skolan. Dessutom hade vi tillgång till bredvidläsningsböcker och *tidningstexter*, ofta hämtade ur US Today. Vi använde en hel del diabilidsprogram, t ex "Bicycling in North America" och "Through the Grand Canyon". När vi pratade om New York såg vi första avsnittet av "Faces of Manhattan". Lektionen "Studying in America" leddes av en kollega som hade erfarenhet av att göra intervjuer med elever som söker stipendium för att resa till USA.

Denna beskrivning kan ge ett intryck av att lektionerna blev rena föreläsningar. Klassen var dock mycket frågvis och eleverna var allt annat än passiva.

Projektet avslutades med att vi två lärare tillsammans hade en dubbelktion då eleverna fick lämna in sina enskilda arbeten. Dessutom gjorde vi ett litet prov, mest på skämt, eftersom vi hade bestämt att vi inte skulle ha något riktigt prov. Därefter följde utvärdering där eleverna fick tillfälle att tala om vad de tyckte om detta sätt att arbeta. Till sist fick alla "amerikanska priser" i form av pop-corn, godis, flaggor, coca-cola m m.

Utvärdering

De flesta eleverna tyckte att vi kunde ha hållit på en längre period med detta avsnitt och detta sätt att arbeta. De kom med förslag om ytterligare ämnesområden som de hade velat ha med, t ex djurlivet, mer om USA:s inblandning i Vietnam och Cuba, amerikansk dans och sport, mer om livet i USA i dag. Alla var nöjda med att vi hade "blandat ihop" ämnena och man önskade att vi skulle göra liknande teman igen.

Ett annat tema

På elevernas initiativ upprepade vi vår ämnessamverkan i årskurs 9. Vi utvidgade temat till att omfatta två klasser i årskurs 9 som ingick i samma arbetsenhet. Temat, som vi valde tillsammans med eleverna, var denna gång Afrika. Vi inbjöd övriga lärare i arbetsenheten att medverka. Svensklärarna blev intresserade och samverkan blev därmed mer omfattande än förra gången. Även andra lärare anknöt till vårt tema i sin undervisning under denna period.

Uppläggningsen och planeringen var i stort sett densamma som med "American Studies", men vi arbetade inte lika mycket parallellt. Det som togs upp i alla ämnen var naturligtvis Sydafrika. Det finns gott om material av lämplig svårighetsgrad i både engelska och övriga ämnen.

I engelska läste vi både faktatexter och skönlitterära texter. Även denna gång utnyttjade vi skolradions material. Man kan också få tag i mycket användbart material genom hjälporganisationerna. Så till exempel använde vi avsnitt ur ett läromedel från Danska Röda Korset som heter "English in Africa".

Som exempel visar vi hur innehållet i engelsklektionerna planerades under en fyraveckorsperiod.

Vecka 1

- Inledning – faktatext om Sydafrika.
- Fortsättning faktatext + "Street Boy" (English Seventy 9S, Natur och Kultur).
- Ljudbildband "Apartheid in South Africa" (Over to You).

Vecka 2

- Uppföljning – bildband.
- Musik – dikter från Sydafrika + "Ha'Penny" (Faces 3 S, Natur och Kultur).
- "Country Lovers" (Over to You).

Vecka 3

- Skriftlig uppföljning av "Country Lovers".
- "Ekwefi" (Faces 3S, Natur och Kultur).
- "A school in Zimbabwe" (Over to You).

Vecka 4

- "Going to a Boarding School" (English in Africa).
- "Parable of the Eagle" – flera fabler.
- Writers from Black Africa – textexempel.

Det var lätt att finna intresseväckande och stimulerande material. Reaktionen och diskussionerna blev ofta mycket livliga. Engelskan blev ett naturligt kommunikationsmedel.

Då Afrika ur so-synpunkt är ett oerhört stort område måste stoffet starkt begränsas. Följande avsnitt behandlades mer detaljerat:

- Afrikas karta genom historien.
- Slavhandeln.
- Sydafrika.
- Zimbabwe.
- Kenya.
- Nordafrika (ej Egypten).

Dessutom fick eleverna göra ett enskilt arbete om något afrikanskt tema. I detta arbete skulle på något sätt ämnena historia, religion, samhällskunskap, geografi och engelska ingå. Vissa elever valde att *skriva en del av redovisningen* på engelska medan andra använde engelska uppslagsverk för att inhämta fakta för sina arbeten.

I ämnet svenska läste eleverna bl a noveller av afrikanska författare ur samlingen *Jag hör inte trummorna längre* (Berghs förlag AB). Dessa noveller användes också som inspiration för en fingerad *intervju* om något ämne med anknytning till Afrika. Dessa intervjuer framfördes muntligt (direkt, via ljudband eller videoband) inför klassen. Ett uppskattat inslag var ett besök av en studerande från Zaire som berättade om sitt land och dess kultur.

Vi är medvetna om att det vi sysslat med inte är någon revolutionerande nyhet. Ofta läser man i både engelska och so-ämnena avsnitt i tematisk form, men att under en längre period koppla ihop dessa ämnen var något nytt för oss. En av de stora fördelarna tyckte vi var att det kändes naturligt att läsa och prata om amerikanska eller afrikanska förhållanden på engelska. Vi tyckte att eleverna var mer motiverade och lärde sig bättre. Den respons som vi fått hos eleverna för detta arbetssätt stimulerar oss att gå vidare. Det har också varit positivt att vi lärare kunnat inspirera varandra, hjälpas åt att hitta lämpligt material och diskutera uppläggning och genomförande. Mycket av det material vi tog fram inför detta tema har vi sedan använt i andra klasser. Förhoppningsvis kan vår modell stimulera andra lärare att pröva samarbete över ämnesgränserna.

Aktivering av text och dramatisering

– rapport från en engelsklärare på högstadiet

INGEMAR SVANTESSON

Läroböckerna i engelska är, enligt min åsikt, intressanta och omväxlande och borde tas emot med entusiasm av eleverna. Lärarhandledningarna ger många utmärkta tips, men kvar från förr finns innehållsfrågorna. Jag har aldrig sett ögonen lysa i en klass under en textutfrågning som utgår från dessa frågor. Aktivitet har jag dock alltid nått med *dialogerna*, som går att levandegöra. Alla klarar också förvånansvärt lätt *memoreringen*, eventuellt med hjälp av stödord, och med boken lagd åt sidan börjar språket få liv. Kunde då inte andra texter aktiveras? De handlar ju också oftast om människor. Vad är naturligare än att ge dem kött och blod? I en text upplever en engelsk kolonialtjänsteman på en söderhavso en spännande bläckfiskjakt, och det faller sig då naturligt att tänka sig att han skriver hem till sin mor i det höstruskiga London. Det inser eleverna, och så sätter man igång. Det är årskurs 7 på höstterminen, så vi skriver tillsammans åtminstone halva brevet med boktexten framför oss. Resten blir pararbete eller läxa. Inlämningsresultatet blir ojämnt, men något positivt finns det alltid att framhålla hos varje elev.

De väl inövade *dialogerna* förvandlas på samma sätt till brev. Det finns alltid någon som väntar brev från den som är ute och reser, och har man mött en intressant person vill man gärna berätta om detta för sina vänner. Tempusförvandlingen blir mödosam för många men utförs i ett naturligt sammanhang. På samma sätt slipas många andra formfel bort med detta skapande arbete.

Nya infallsvinklar behövs. Vill man aktivera eleverna, måste man själv vara aktiv! I en text berättar en kvinna om sin uppväxttid i arbetarkvarteren i Edinburgh. Jag förklarade för klassen att denna kvinna nu var en världsberömd sångerska och att en tidning bett henne att i en självbiografisk artikel förklara varför hon var socialist. Eleverna i årskurs 8 var konfunderade, och deras artiklar blev strängt taget endast en sammanfattning av barndomsskildringen i läroboken. Jag delade då ut mitt förslag till artikel (se nästa sida) där jag med fantasins hjälp sammanflätat nuet med fakta och påhitt från barndomen. Sällan har en lärartext granskats så noga! Många hade tidigare inte förstått hur fritt man kunde utnyttja en text.

Vid det här laget är det vanligt att inlämningsresultaten omfattar flera sidor. Skrivglädjen är dessutom smittsam och rättningsbördan är

En uppgift som jag gav eleverna i anslutning till Faces 2S, s 90-92:

Growing up in Edinburgh

Grace is an actress and last year she got a role in a film musical. The film was a success and Grace was all of a sudden a famous film star. The Evening Star has asked her to write an article about her life. They want her to explain why she is a socialist. Of course, they also want to know when and where she learnt to sing, dance and read poetry. Instead of an article she writes a letter to the editor.

Denna text skrev jag för att inspirera mina elever:

Monte Carlo April 28th, 1984

Dear Sir,

Thanks for your offer to write in your paper. Wouldn't it be better, however, if you wrote the article? I'll give you a few facts in this letter.

Through the hedge I can see the Rolls Royces, Cadillacs and Daimlers on their way to the film festival here in Monaco. The rich people come here from all over the world to hear me sing. It's too fantastic! Only ten years ago I walked through the streets in Edinburgh with my dad to his job. He was a linesman on the railway and you bet we were short of money. I often think of the sooty, dreary tenement. Eighteen families there were and kids all over the place. But life wasn't too bad after all. Everybody knew each other and when there were troubles, help was always at hand. There was more laughing than weeping in the crowded house. Mum and Dad often sang old Scottish folk songs in the little room which was both our kitchen, dining-room and bedroom. That gave me the idea to arrange "concerts" in the back yard. The kids were real talents. We danced, sang and even read poetry. We sold tickets but most people just hung out of their windows to watch us. Oh, those were fun days!

But there were serious days too. Sundays were always serious. Church, Sunday School, best clothes, no laughing! And then a train cut off Dad's foot and he was sacked. How unfair life was! Mother had to start working at a newsagent's and Father tried his best at home. When I passed the fine houses and big open parks on my way to school I felt something was wrong. So I became a socialist and still am, even if I live in a big house and drive a Rolls Royce.

A warm greeting from sunny Monaco!

Yours sincerely

Grace Jones

meningsfull och inte alls så tung, eftersom varje prestation är unik. Elevernas egna misstag ligger som grund för grammatiska förklaringar och övningar. Läraren kan snart bedöma sina elever utan traditionella prov och därmed frigörs mycket tid. Standardproven ger den nödvändiga hjälpen för att justera betygsnivån i stort.

Dramatisering

I början av höstterminen möter årskurs 7 spöket Alice, som skrämmer vettet ur ett par pojkar. Dramatisering – naturligtvis! Förvandling från imperfekt till presens blir en chockartad upplevelse, men scenen är rolig att spela med eller utan rekvisita.

I många texter, inte minst i årskurs 9, finns dialoginslag. En bra uppgift är att förvandla mellanliggande textavsnitt till dialog. En längre berättelse kan delas upp på klassen och sedan spelas. Detta är ett sätt att aktivera extensivläsningstexterna. Eleverna växer med dessa uppgifter.

Samtidigt som vanligt klassrumsarbete pågår kan som regel några elever självständigt arbeta med dramatiseringsuppgifter i en annan lokal. I bästa fall kan de med datorns hjälp skriva manus till en hel pjäs.

Det är lika viktigt att arbeta med aktivering av texter i allmän kurs, men ack så många hinder det finns! Lyckas man, när man många mål – inte minst sociala. En liten grupp i årskurs 7 fick dramatisera en berättelse om Kontiki-expeditionen. Vi utökade flottens besättning något och skrev sedan manus tillsammans. Eleverna var väldigt stolta när de såg sina infall fogas in i handlingen, och med gemensamma ansträngningar klarades även de grammatiska svårigheterna. Till min förvåning spelade de sedan upp sin lilla pjäs med verklig inlevelse. Dramatisk talang är säkert ganska jämnt fördelad mellan eleverna oavsett kurs. Det är hämningarna och en större rädsla för att göra bort sig som är hindret i allmän kurs. Kan man hitta en text eller dramatisering som alla accepterar, kan resultatet bli förbluffande. Två pojkar i årskurs 9 fick 25 kamrater att sitta fascinerade, när de utan stödord genomförde en hård polisutfrågning i New York. Ljudbandet med den inspelade texten var deras enda hjälp vid memoreringen.

Kronan på verket

Ofta har mina engelskgrupper gett sig i kast med större dramatiseringar. Dessa prestationer är emellertid inte fristående. Det är aktiveringen

av texterna under tre år (se ovan) som kan leda fram till en större avslutande uppgift. Eleverna har efterhand utvecklats till små aktörer. Ett tema i årskurs 8 brukar jag ägna åt ingående rolltolkning, och den lilla sketchen *Giovanni's Café* (i *Off Stage* av Dough Case & Ken Wilson) har jag funnit vara perfekt för ändamålet. Efter en lektion med intensivt gemensamt arbete med den sketchen brukar eleverna intresserat arbeta med de övriga sketcherna i boken.

Efter ett par års hårt arbete med skapande skrivning och improviserad dramatisering önskar vissa klasser "visa musklerna", sätta upp en pjäs och spela för publik. Bäst är det om initiativet kommer från eleverna. Jag har som regel anslagit engelsklektionerna under senare hälften av vårterminen i årskurs 9 åt detta arbete. Jag gör klart för klassen att en stor del av fritiden måste ägnas åt pjäsen, att kompenstationstänkande bannlyses, att allas synpunkter ska tas på allvar men att läraren förbehåller sig utslagsröst för att kunna ta ansvaret för produktionen. Det är viktigt att eleverna har absolut klart för sig att de tecknat kontrakt med sin ledare. När bekymren kommer, ska ingen kunna dra sig undan förebärande ointresse från början. Arbetet måste vara intensivt för att hålla elevernas entusiasm på hög nivå. Alla beslut som fattas, och alla delegeringsuppgifter som ges, skrivs ned och delas ut till samtliga för att konfirmeras.

Egentligen har jag gått händelserna i förväg. Man kan överhuvudtaget inte ta en bindande diskussion med en klass om ett stort projekt som påverkar andra lärares tjänstgöring och skolans ekonomi utan att först ha fått ett preliminärt godkännande av arbetsenheten och rektor. Man behöver som regel också samarbetspartners, och det kan vara svårt att komma i efterhand och pocka på hjälp med klädsömnad, kulissmålning, sångövning och danslektioner. Kanske behövs också en "verkstadslokal".

Pjäsväl

Skolradion har haft flera bra program som jag utnyttjat för dramatisering innan jag började med den utökade skrivträningen. Sveriges Radio tillhandahåller manus och speltiden blir ca 30 minuter. Enkel vardagskomik som i *Helen and Norman* och *The Hairdresser's* (båda från sjuttioalet) tolkar aktörerna fint. Handlingen bör vara rapp med många tillfällen till överraskningsmoment. Publiken är då med på noterna, och spelet flyter fint. Dessa pjäser passar bäst för högstadiet, och enligt min åsikt bör arbetet med rekvisita och kulisser vara måttligt och kostnaderna inte för stora.

Väljer man en saga blir perspektiven helt annorlunda. Våra tonåringar kan gestalta sagofigurerna med inlevelse. Instuderingen sker på

engelska, men efter någon lektions extra arbete kan pjäsen även spelas på svenska och därmed breddas publikunderlaget betydligt. Småbarn älskar sagopjäser, lever sig in i spelet och ingriper aktivt med goda råd. Osäkra och nervösa skådespelare presterar plötsligt långt över sin tidigare förmåga och börjar snart spela *med* och inte bara *för* sin publik. För årskurserna 5 och 6 gäller den engelska versionen. Mellanstadielärarna har preparerat sina klasser med viktiga ord och fraser som producenten har sammanställt. Även högstadieeleverna har nytta av en genomgång av denna lista.

För att nå alla barn i t ex hemkommunen kan man starta ett resande teatersällskap. Det går alldeles utmärkt att bygga upp scenen så att allt kan demonteras respektive monteras på ca 30 minuter. Hela gruppen är ju scenarbetare. Alternativet är att alla barnen bussas in till den "lilla teatern". Med så stor publik kan man slå på stort. Vi brukar ge mellan 20 och 30 föreställningar. När turen allra sist kommer till högstadiet är nyfikenheten stor. Tidningarna har skrivit om spektaklet, småsyskon har berättat och så glömmet tonåringarna att sagoåldern är passerad. Med några ord i skolans lokalradio inbjuds högstadieeleverna att se vad kamraterna spelat för deras småsyskon.

Jag tycker det är försvarbart att kostnaderna blir stora. Det ska satsas på dräkter, kulisser, rekvisita, ljudeffekter, ljus, smink, sång, dans och musik. När det gäller det sistnämnda området har vi så många goda musikanter i skolorna att det är synd att inte utnyttja dem.

Våra produktionskostnader har pendlat mellan 3 000 kr och 8 000 kr exklusive busskostnader och vikariekostnader för ett fåtal timmar för mig och mina medarbetare. Socialnämnden har bidragit med hälften och länskolnämnden har skjutit till kulturpengar.

Teaterlokal

Våra elevers oskolade röster når inte ut till en stor publik och det är svårt och dyrbart med en heltäckande förstärkaranläggning. Med en publik om maximum 100 högstadieelever eller 50–70 mindre barn kan man samla alla tätt intill skådespelarna, om man undviker den traditionella upphöjda scenen med flera meter till de närmaste åskådarna. Om man spelar på golvet med publiken sittande på golvet, eventuellt på gymnastikmattor, ser och hör alla. För högstadiet rekommenderas en amfiteater för 100 åskådare. Första raden sitter på golvet, nästa på gymnastikbänkar, därefter två rader stolar, så dubbla stabila bord och bänkar på borden. En förtätad koncentration på spelet skapas bäst i en helt mörklad sal. Två teaterstrålkastare på 2 meters höjd ger rättvisa åt färger på dräkter, kulisser och smink. Har man lyckats få med allmänkursgruppen, är strålkastararbete en populär syssla för den som inte vill stå på scenen. Andra sköter gärna ljudanläggningen.

Instudering

Diskussion om rollbesättningen i gruppen är en känslig fråga och tar ibland lång tid att genomföra. Jag har alltid fått elevernas uppdrag att göra upp rollistan och denna har accepterats till 90%. Undantagen har varit elever som hellre vill vara scenarbetare. Alla huvudroller dubbleras, och ersättningsberedskap ordnas för alla övriga uppgifter. Har man två undervisningsgrupper kan man bilda två helt skilda alternerande teatersällskap. Därmed är reservfrågan löst.

När repetitionsarbetet börjar, måste läraren ha inte bara en vision utan också en genomtänkt uppfattning om rollgestaltningar och scenografi. Det går sedan lätt att genomföra arbetet på ett demokratiskt sätt. Eleverna har fantastiskt fina idéer som ofta kan realiseras, men många idéer får avvisas som orealistiskt fantasifulla. Alla roller ska vara inlärdast senast två veckor före premiären, och någon sufflör tillåts inte. Större delen av repetitionsarbetet görs i grupper där läraren är regissör och inspiratör. Det är bra om vikarie kan sättas in några lektioner för att sysselsätta för tillfället icke aktiva. Först ett par dagar före premiären förs allt samman till fullständiga repetitioner. Eleverna är vid det laget duktigt nervösa, men det är meningen. Aktivitet och spänning är nyckelord! Läraren vet efter alla gruppövningar att allt kommer att gå bra. Dräkterna sätts på vid genrepet, men sminkningen får vänta till premiären.

Ansvarsfördelning

Målet för allt förberedelsearbete är att eleverna på premiären ska ha allt i sina händer. Läraren finns i publiken på premiären och dyker sedan upp någon gång då och då. Han har ju sin tjänst att sköta. Det finns teaterdirektör, vaktmästare, ansvariga för dräkter, rekvisita, smink, belysning, ljus, mat, städning osv.

Något om några av pjäserna

Winnie the Pooh Goes Visiting: 30 minuter. 25 föreställningar.

Publik från tre års ålder. Spelades på tre platser.

Musik och manus: Walt Disney.

Kulisser av enkel träkonstruktion med sammanklistrade gamla jutesäckar. Roliga dräkter.

The Hairdresser's: 30 minuter. För högstadiet.

Skolradioprogram.

Eleverna fick några timmars utbildning på en av stadens frisersalonger. Frisörmöbler och utrustning lånades och gamla peruker skänktes. Härligt crazybetonat spel.

The Wizard of Oz: 80 minuter. 25 föreställningar för publik från fyra års ålder. Fast teater i en liten samlingsal i anslutning till eget klassrum som förvandlats till smink- och omklädningsrum och matsal. Hela allmångsgruppen medverkade.

Jättesatsning på allt. Dans, sång, fyramannaorkester, kraftfulla ljud effekter. Jättearbete med kulisser och invecklad sminkning. Genomförandet hade varit omöjligt utan en mycket viljestark flickgrupp. Pojkar offerar sig inte frivilligt!

Manus skrevs av eleverna uppdelade i grupper, där varje grupp svarade för ett par kapitel. Med datorhjälp kunde mina korrigeringar och nedstrykningar snabbt verkställas. Manushäftet om 20 sidor var tryckt och utdelat efter fjorton dagar. Musiklärarna arrangerade musiken och övade in sångerna med klassen. En stor del av klassen offrade all fritid i två månader.



Jack and the Beanstalk: 30 minuter. 28 föreställningar.

Spelades på fyra platser. Publik från tre års ålder.

Skolradioprogram.

Två särskildkursgrupper alternerade.

Stor satsning på dräkter och kulisser. Blockflöjtsmusik mellan akterna och trummor under spelet.

Pippi Longstocking: 30 minuter. 25 föreställningar för publik från tre års ålder.

Manus av eleverna efter den engelska översättningen av boken. Mycket arbete med kulisser och dräkter. Spelades i fyra lokaler, tyvärr ljusa, varför färgerna inte kom riktigt till sin rätt. Stor åtgång på godis, som en livsmedelsaffär "sponsrade" oss med. De trettiofyra kilon, som Pippi inhandlade, måste ju delas med publiken.

Fyramannaorkester.

The Outsiders: 40 minuter. Högstadiet. 5 föreställningar.

Detta var ett "olycksfall" i arbetet för den speltrötta läraren. Till *Faces 3* finns ett kopieringsunderlag med sammanfattning av den amerikanska bestsellern *The Outsiders*. Två flickor fick i slutet av februari som sidouppgift att skriva ett enkelt manus för klassrumsaktivitet. Arbetet utfördes så framgångsrikt att gruppen tvingade mig att ställa upp för ett uppförande inför publik. Pjäsen är grym och tragisk med flera dödsfall, och det vore förfärligt om publiken tog det som ett skämt. Kunde mina femtonåringar klara detta? Jag tror följande faktorer bidrog till en lyckosam utgång:

- Publiken placerades i en amfiteater, som ovan beskrivits, nära skådespelarna.
- Rekvisitan förenklades till ytterlighet och kläderna var tufft ungdomliga.
- Musiken, som en av musikanterna själv komponerade, var kongenial, ungdomens egen kraftfulla musik.
- Instrumenten var trummor, elgitarr och bas.
- Strålkastarna koncentrerade uppmärksamheten på spelet i den helt mörkklagda salen.

Eleverna klarade sin uppgift lysande, enligt tidningsreportern, och jag kunde andas ut. Man vill inte bidra till att eleverna tar farväl av sin gamla skola med ett fiasko! Nu blev det i stället ett minne för livet.

Två internationaliseringsprojekt

EVA NORDLÖF

1. Elevutbyte med franska skolor

Våren 1983 inleddes en verksamhet med skolutbyte mellan Ilandaskolan i Karlstad och skolor i Frankrike. Detta utbyte pågick i fem år. Ett av målen var att öka motivationen för studierna genom att komplettera den annars lite konstlade undervisningssituationen med kontakter med franskt vardagsliv. Vi ville få eleverna att inte bara vilja och våga använda franskan utan dessutom ge dem en chans att göra det i genuin miljö. Vidare ville vi göra eleverna uppmärksamma på skillnader och likheter i kultur mellan de båda länderna, så som man lägger märke till dem till vardags.

Så här gick det till

Alla elever i årskurs 9 med franska som tillval erbjöds att delta i utbytet. Resan till Frankrike gjordes på våren i årskurs 9. Deltagandet var naturligtvis helt frivilligt eftersom skola och kommun inte hade några möjligheter att ekonomiskt stödja elevernas resa.

Eleverna besökte under en vecka varandras städer och bodde en och en i familjer med jämnåriga kamrater. Före resan brevväxlade de med sina värdar. Under vistelsen i Frankrike respektive Sverige besökte de skolan och gjorde utflykter och studiebesök. Helgen tillbringade de med sina värdfamiljer.

Vår första vänskola var Collège Nicolas de Staël i Maisons Alfort i Paris utkanter. Rektorn vid skolan var mycket positiv till verksamheten och stödde den helhjärtat. Efter tre år bytte den ansvarige läraren tyvärr skola. Vi fick emellertid kontakt med en annan skola, Collège Jules Ferry, som ligger i en annan förstad till Paris, och fortsatte utbytet med denna skola.

1987 försökte vi oss på ett utbyte med Lycée Jean Moulin i Draguignan i Provence.

De olika resorna

Deltagarantalet ökade under de fem åren från 16 till 32. Resan (med tåg) till Frankrike företogs alltid i april. De fyra första åren möttes vi på Gare du Nord av de franska familjerna.

Besöket började med ett Parisprogram med guidade besök i bl a Nôtre Dame, Sacré Coeur, Louvren och Tekniska museet i la Vilette. Vi gjorde en tur på Seine och tillsammans med de franska ungdomarna en heldagsutflykt till Versailles med picknick i parken. Ett av åren besökte vi i stället slott i Loiredalen. Också stadshuset hade mottagning för oss och presenter utbyttes. Under veckoslutet var eleverna tillsammans med sina värdfamiljer vilket ledde till att programmet varierade mycket. När någon besökte ett lantställe med hästar och swimming-pool satt en annan och tittade på TV hela dagen. Någon åt middag på restaurangen i Eiffeltornet medan en annan åt hos värdfamiljens mormor.

Eftersom de svenska elevernas franskkunskaper inte räckte till för att följa med i undervisningen i en fransk skola, tillbringade vi bara ett par förmiddagar där. Efter lunch i skolmatsalen gav vi svenskar oss därför ofta av och upptäckte Paris på egen hand.

Programmet i Sverige

Den franska gruppen kom sedan till Karlstad i maj. Vi kände från första stund att det finaste och värdefullaste vi har att erbjuda franska storstadselever är naturupplevelser och friluftsliv. De fick vara med om olika "exotiska" aktiviteter. Ett år gjorde vi en älgafari och vi fick, till de franska ungdomarnas stora förtjusning, se flera älgar. På programmet hade vi också dressinåkning, flottåkning på Klarälven, tältning m m. Varje år spelade vi fotboll och volleyboll och badade bastu. Om kvällarna träffades ungdomarna i större eller mindre grupper för att äta eller prata. Sista kvällen brukade vi bjuda på ett stort svenskt smörgåsbord följt av "disco". Programmet uppskattades mycket av de franska eleverna. Många av dem har besökt Karlstad igen och många skriver fortfarande.

Kommentar

De fyra första åren organiserades på ungefär samma sätt. Men trots att både svenska och franska ungdomar har varit nöjda med aktiviteter och program har vi kommit till insikt om att det som ordnas av oss vuxna är av underordnad betydelse. Ett guidat besök på slottet i Versailles är intressant, men roligast är att sitta i en båt på kanalen och äta glass. Visst har man en vacker utsikt från Nôtre Dame de la Garde i Marseille men bäst är ändå att äta hamburgare på McDonald's på la Canebière.

Vi vuxna strävar förstås efter program som är givande och meningsfulla på längre sikt. Tack och lov måste sägas att eleverna också väntar sig det av oss. Under visst knorrande besöker de slott, kyrkor och

museer men sedan möts de svenska och franska eleverna mer informellt med en milkshake i handen och synthmusik eller hårdrock på bandspelaren.

1985 försökte vi oss på att ta hit de franska eleverna på vintern. Men mars månad är ofta grå och slaskig i Värmland och det var den i högsta grad också detta år. Vi hade inga vackra naturupplevelser att bjuda på. Fransmännen hade trots påstötningar från oss inte tillräckligt varma kläder och skor med sig. En helg med slalom och pulkaåkning blev det i alla fall. Trots vädret visade ungdomarna inga sura miner utan roade sig friskt.

Vår tredje skola blev, som tidigare nämnts, Lycée Jean Moulin i Draguignan, Provence. Här ändrades förläggningsförhållandena så att eleverna först bodde på vandrarhem i Arles och sedan hos sina utbytesfamiljer i Draguignan. Vi hann med intressanta guideade turer till Camargue och till feodalstaden Les Baux samt naturligtvis också utefter Côte d'Azur. Paris besökte vi både på utresan och hemresan.

Organisation och finansiering

Kostnaderna för en utbytesresa kan bli förhållandevis låga eftersom det bara är tur- och returbiljett på tåg och fickpengar som behövs. Eleverna äter skollunch, och i övrigt äter de hos värdfamiljerna. För att finansiera resan har pengar sökts på olika håll. Vi har lyckats få en del bidrag, men familjerna har själva fått stå för merparten. På hösten i årskurs 9 har vi ordnat ett första möte med föräldrar och elever för att presentera resplaner och kostnadsberäkningar och göra en ansvarsfördelning. Läraren ansvarar för kontakterna med Frankrike, programmet för eleverna på skolan (skolmaten, lektionerna m m), organiserandet av gemensamma utflykter i Frankrike och spridandet av information. Elever och föräldrar delas in i arbetsgrupper som tar hand om finansiering, biljetter och programmet i Sverige. De flesta år har eleverna arbetat ihop en hel del pengar genom traditionella aktiviteter som brödförsäljning, basarer och ”knattedisco”. Ett annat sätt att få in pengar är att laga och servera mat på lärarnas studiedagar.

Skolarbetet

Skolarbetet i årskurs 9 inriktades till en del mot den förestående resan. Vi övade under en längre tid brevskrivning innan det var dags att skicka det första brevet till ”utbyteseleven”. Vi övade först ganska bundet med frågor och uppgifter som stöd. När sedan eleverna fått svar från sin brevvän fick de i uppgift att presentera honom/henne för hela gruppen (eventuellt med foto). Eftersom ett av målen med utbytet var att lösa upp våra svenska elevers hämningar satsade vi mycket på hör-

förståelseövningar via inspelat material. Det gällde ju att få dem att våga lyssna, förstå och prata franska. Övningarna låg på en sådan nivå att de inte kunde förstå allt som sades, men de fick alltid uppgifter på svenska eller franska som stöd för sitt lyssnande. Vi kunde märka hur hämningarna successivt släppte. Väl nere i Frankrike blev de förstås ändå förskräckta och tyckte först att de inte förstod någonting.

Med dialogskrivande och sedan fria talövningar övar vi målmedvetet traditionella situationer, t ex beskrivning av en person, fråga efter vägen, köpscener, restaurangscener, att kunna berätta om sig själv, sin familj, sina intressen och om Karlstad och Sverige. Dessa övningar har upplevts som meningsfulla av eleverna.

Realiaundervisningen inriktas naturligtvis också på den region vi ska besöka. Vi tittar på kartor, diabilder och läser i uppslagsverk.

Vi brukar också skriva en parlör tillsammans som eleverna tar med på resan.

Alla elever skriver dagbok under resan och sedan hjälps vi åt när vi kommer hem att skriva en gemensam dagbok. Sista provet i årskurs 9 består i att skriva en reseberättelse.

Utvärdering

Vi har gjort någon typ av utvärdering varje år. 1984 gjordes en enkät med både elever och föräldrar. Den kan sammanfattas på följande sätt:

Eleverna tyckte:

- Det var mycket bra att åka till Paris i april.
- Studiebesök och utflykter var fantastiska.
- Det vore fint om man kunde börja brevväxla tidigt med sin utbyteskamrat, kanske redan i årskurs 8.
- Det vore roligt om man kunde hitta någon med samma intressen som man själv.
- När vi väl var där fick vi så fin gemenskap att vi ville stanna längre.
- Vi lärde oss massor om fransmännen, deras kultur och miljö.
- Vi lärde oss klara oss själva och man lärde sig våga prata.

Råd till nästa års elever:

- Räkna med att de franska eleverna inte är som vi.
- Säg ifrån vad ni vill göra, när ni vill äta eller om ni är trötta.
- Skaffa franska vänner förutom din brevvän.

- Skriv så många brev som möjligt.
- Tag väl vara på tiden; se så mycket som möjligt, prata så mycket som möjligt och skriv dagbok!

Föräldrarna tyckte:

- Utbytet är ett enastående tillfälle till internationella kontakter. Ungdomarna får verkligen uppleva mycket.
- En del erfarenheter de gjort har varit jobbiga, men nyttiga.
- Det var mycket spännande att höra allt de hade att berätta.
- Det gemensamma planerandet och arbetet före resan var givande och trevligt.
- Det var nyttigt och trevligt för hela familjen att ha en fransk elev hemma.
- Jämfört med våra ungdomar var de franska ovana att ta eget ansvar för regler och tider.
- Många av våra barn har fått brevvänner och knutit kontakter för framtiden. Flera har blivit erbjudna att komma tillbaka och hälsa på.

1987 gjorde vi en större enkät med i huvudsak samma resultat. Några frågor som inte varit med tidigare kan sammanfattas så här:

På frågan om hur utbytet påverkat elevernas intresse för Frankrike, dess kultur och folk, svarade 20 av 25 att de vill veta mer. Detta är positivt, men knappast oväntat. Anmärkningsvärt är däremot att fem elever inte känner något ökat intresse.

På frågan om de lärt sig något som snarare hör till andra skolämnen svarade alla utom två att de lärt sig so. Sju kryssade för engelska och fem no.

Att så många hade lärt sig något utöver franskan beror säkert på att vi var fyra dagar i Arles. När vi besökte arenan berättade jag om romartiden. På turen till Les Baux tog vi upp feodaltiden och jag berättade också om bauxiten. På turen till Camargue tog vi upp hur man utviner salt ur havsvattnet. Att sju elever säger sig ha ökat sina kunskaper i engelska avslöjar egentligen bara att de talar en hel del engelska när fransk-kunskaperna tryter. Eleverna i parisregionen läste dock inte alls engelska eller endast sedan ett år tillbaka.

Ett utbyte av detta slag ger ju eleverna så mycket mer än rena ämneskunskaper. När vi frågade vilka deras största erfarenheter varit, svarade de:

”Jag har lärt mig att ta ansvar för mig själv.”

”Jag har varit tvungen att vara sparsam med pengarna.”

”Det var nyttigt att åka tåg så långt.”

”Det var mycket nyttigt att leva i en utländsk familj så länge.”

”Jag har lärt mig att förstå franska även om jag bara förstår delar av meningarna.”

Själv är jag mycket nöjd med att eleverna tycker att de lärt sig även annat än franska. Det är också roligt att många av eleverna har fortsatt att hålla kontakten med sina brevvänner och har åkt tillbaka.

Avslutande kommentarer

Alla inblandade i skolutbytet är överens om att målsättningen i mycket hög grad uppnåtts. Förutom de ökade kunskaperna och färdigheterna i franska och fransk realia har eleverna lärt sig klara sig själva och fått ökad förståelse för olikheter i kultur på vardagsnivå. Som tidigare nämnts har många av ungdomarna behållit kontakten. Flera har på nytt besökt Frankrike respektive Sverige.

1987 etablerades också en kontakt mellan organisationen ”Rör inte min kompis” i Karlstad och ”SOS Racisme” i Draguignan. Ett visst elevsamarbete utvecklades mellan de båda organisationerna.

På Ilandaskolan försöker vi internationalisera undervisningen på olika sätt, bl a genom att bygga upp en ämnesövergripande undervisning. Vi utnyttjar franskan vid de tillfällen när den franskspråkiga världen tas upp i skolan och samordnar undervisningen med so-lärarna.

I det följande avsnittet redovisas kortfattat Ilandaskolans projekt med systerskolor i Indien.

2. Systerskolor i Indien

Bistånd och brevväxling

På Ilandaskolan i Karlstad (ett högstadium) arbetar vi sedan många år aktivt för att internationalisera undervisningen. Redan 1984 införde vi en lokal arbetsplan med inriktning på internationalisering. Vi vet, genom ett stort antal undersökningar, att eleverna är intresserade av de stora framtidsfrågorna och av frågor kring internationell solidaritet. En enkät som vi gjorde i samband med en ”fredsvecka” 1986 visade att eleverna ville göra en aktiv insats för fred och för internationellt samarbete. Ett av önskemålen var att vi skulle skaffa en systerskola i en annan världsdel. Vi tog fasta på detta och så startade en hel räkka av stimulerande händelser och kontakter. Via en lärare fick vi kontakt med Bose Foundation School, en skola för mycket fattiga barn i Vara-

nasi, Indien. Denna blev vår första systerskola. Eleverna bestämde att pengarna från vårens "Operation dagsverke" skulle gå till Boseskolan.

Tillsammans med pengarna skickade vi brev på engelska och teckningar. Vi skrev också till skolans ledning att vi önskade en fortlöpande kontakt i form av utbyte av berättelser, information och bilder.

Vi fick ett mycket positivt svar tillsammans med brev och teckningar från de indiska eleverna. Ett stort problem var att barnens brev var skrivna på hindi. Som tur är bor en invandrad indiska här i närheten av Karlstad. Hon översatte breven till engelska. De vackra och välarbetade teckningarna föreställer gudar och högtider. De indiska elevernas brev var mycket artiga. Det var fascinerande att se hur de svenska eleverna sedan anpassade sitt språk när de skrev svar. De skrev nu och berömde de indiska eleverna för deras vackra arbeten, de skrev "kära bröder och systrar" etc.

Professor Tandon, rektor vid Benares Hindu University, som var på besök på Högskolan i Karlstad, besökte även Ilandaskolan, och han var vänlig nog att ta sig tid att berätta mer om teckningarna och myterna som vår indiska "utbytesklass" sänt oss. Vi gjorde sedan en utställning med brev, teckningar, berättelser och foton.

En annan klass tog diabilder på vår skola och omgivningarna. Eleverna skrev sedan kommentarer på engelska och talade in på band. Vi vågade oss på att skicka diabilder eftersom jag tidigare under året hade överlämnat en projektor och en bandspelare. Boseskolan skulle naturligtvis annars inte ha haft tillgång till sådana apparater. Skolan är fattig och eleverna sitter på golvet och använder huvudsakligen griffeltavlor. Det är sådana här saker man måste tänka noga på i kontakten med andra länder. Det är lätt att oavsiktligt begå misstag genom att man sätter likhetstecken med förhållandena i Sverige.

Under en allaktivitetsdag med internationella förtecken, som vi hade på luciadagen, sydde en grupp elever pennfodral som vi fyllde med pennor, radergummin och linjaler och skickade till Boseskolan.

Lsåret 1988/89 fortsatte brevvutbytet med Bose Foundation School. En klass vid vår skola valde som tema "Våra högtider". I sina brev på engelska till de indiska ungdomarna berättade de om jul, påsk och midsommar och försökte skildra varför och hur vi firar dessa högtider. Skriv- och ritglädjen var stor!

Krishnamurtiskolan

Hösten 1987 fick Ilandaskolan besök av professor Krishna, rektor för Krishnamurtiskolan i Varanasi. Också detta besök hade vi Högskolan i Karlstad att tacka för. Vi enades om att bli systerskolor. Krishnamurtiskolan blev därmed vår andra systerskola. Denna gång skulle vi pröva ett annat innehåll i projektet. Eftersom klassen, en sjuåring, läste den nordiska gudamytologin i so, bestämde vi oss för att de på engelska

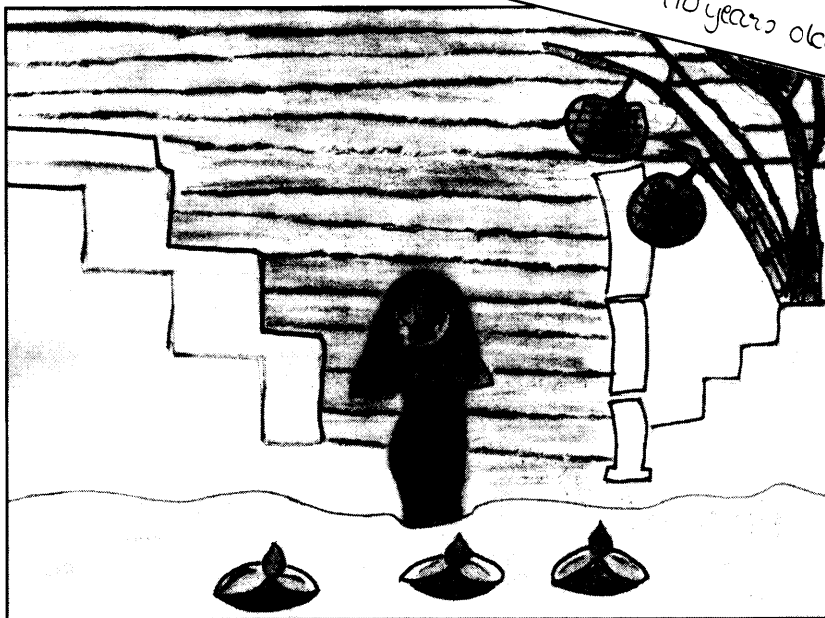
Boseskolan i
kats få allt fle
miljer att låta
flickorna gå.
Här räknar e
ka framme vi
ta tavlan.



1956-57
 Dear friends,
 I am writing to you from
 the school in Boses.
 We are very happy to
 hear from you and
 hope you are all well.
 We are doing very well
 in school and hope to
 see you all soon.
 Love,
 Kiran Patel

Tioårige Kirans brev på hindi till
"bröderna" och "systrarna" på
Ilandaskolan. (Översättning till
höger)

Our My dear friends,
 here we have the Hindu University
 of Benares. Many tourists come to
 our city every year and enjoy
 themselves very much. The river
 on the boathouses on the river.
 Our Ganga beach looks like a
 half moon. The Ganga beach
 has many stairs and when
 we walk up we get very tired.
 Are there any beach in your city?
 What is your city called?
 Kiran Patel. (10 years old)



I början av da
ber firar man
lifestivalen. E
ljusets högtid
kvinnor och
sätter ut ljus
på Ganges.



Här sitter en klass av Boseskolans barn och skriver på sina griffeltavlor.



Enligt legenden stod guden Shiva uppe i Himalaya och samlade gudinnan Ganga, floden Ganges, i sitt hår.



Gudinnan Ganga, Moder Ganges, med sina attribut, sittande på sitt följedjur krokodilen.

skulle återberätta några av gudasagorna. De kämpade tappert med denna alltför svåra uppgift. Eleverna behövde mycket hjälp med språket. Det var en felbedömning från min sida och borde ha kunnat undvikas. Vi skickade i alla fall våra berättelser till Indien och bad att de indiska eleverna skulle läsa och illustrera dem. I retur kom otroligt vackra målningar, och trots de tydligt främmande dragen kunde vi lätt identifiera Tor, Oden, Balder m fl.

Tanken var att vi skulle få hinduiska myter i utbyte som vi skulle dramatisera, men detta har ännu inte blivit av. Vi tycker att det är spännande och lärorikt att tränga in i varandras kulturer genom att illustrera och dramatisera varandras myter och sagor. Våra folksagor kommer att vara innehållet i nästa brevvutbyte med Krishnamurtiskolan.

Ett miljövårdsprojekt

Våren 1988 fick jag själv möjlighet att åka till Varanasi. Jag besökte förstas Boseskolan och Krishnamurtiskolan men fick också kontakt med vår tredje systerskola, Tulsi Vidya School. Tulsiskolans undervisning är starkt inriktad på det nationella kulturarvet, men engelska är undervisningsspråket. Skolan drivs av en professor i hydrologi, som låter sitt stora intresse för ekologi präglade skolan. Det föll sig därför naturligt att vårt utbyte skulle gälla miljön.

Tillsammans med lärarna där utarbetades ett protokoll för vattenprovtagning. Eleverna testar nu pH-nivå, alkalitet, syrehalt och temperatur i Ganges respektive Klarälven. De tar också planktonprover.

Första halvårets resultat har redan skickats iväg med kommentarer på engelska. Vi väntar nu med spänning på de indiska resultaten. Eleverna har också gjort en geologisk och en klimatologisk beskrivning av Klarälvsdalen. Vi har också planer på att samla växter som vi ska skicka till varandra. Vår förhoppning är att detta utbyte leder till övergripande diskussioner om vår miljö och om jordens resurser.

Projektet med de tre systerskolorna rullar vidare. Nya infallsvinklar och arbetsuppgifter dyker upp hela tiden och vi hoppas kunna fortsätta kontakten år efter år även om innehållet delvis ändras.

Vårt mål är att skapa förståelse hos våra elever för andra kulturer och länder men också att göra dem medvetna om vikten av vårt eget kulturarv. Vi vill hos eleverna mana fram en vilja och en kraft att handla och att ta gemensamt ansvar för framtiden.

Erfarenheter från en lokal tillvalskurs i tyska

ERICH SCHWANDT

Turistkunskap är ett lokalt tillvalsämne som utvecklats vid Slottsskolan i Borgholm. Det är en kombination av geografi, biologi och historia, med öländsk anknytning, tyska och maskinskrivning.

Tyska är karaktärsämnet och upptar 6 av de 11 stadieveckotimmarna. Dessa fördelar sig på en treårig lärogång med 2 veckotimmar i varje årskurs. Man kan alltså med visst fog beteckna tyskan inom ämnet "Turistkunskap" som en språkkurs med en profil som avviker från den "vanliga" tyskan. "Turistspråket" står i förgrunden. Två förutsättningar är väsentliga:

Öland är ett attraktivt resmål för turister, inte minst för folk från tysktalande länder. Turismen utgör en viktig del av det öländska näringslivet och ingen kan sommartid undgå att komma i kontakt med den. Tyskan har därför en stark ställning vid skolan med få avhopp även i det reguljära tillvalet. Franskan ligger under genomsnittet för riket. Mottagandet av det nya tillvalsämnet "Turistkunskap" har också varit positivt hos eleverna, såväl pojkar som flickor. Av de ca 75% av eleverna som har gjort ett språktillval i årskurs 7 har ungefär 10–11% valt "Turistkunskap" med tyska som huvudämne. Avhoppet har varit få. "Turistkunskap" har också visat sig fungera som ett skydds nät för elever som tycker att den reguljära tyskundervisningen är för svår och som ändå inte vill släppa språket.

Den andra lokala förutsättningen är en positiv attityd gentemot allmän kurs. Vi har t ex satsat på att ge de svagare eleverna en så stimulerande undervisning som möjligt i engelska och matematik. Något av den attityden är också grogrunden för "turisttyskan". Den har utvecklats olika hos olika lärare. Men principiellt kan man hävda att det viktiga för denna "mindre" kurs har varit att göra innehållet mera målinriktat. Vi siktar på att eleven ska kunna reda sig vid kontakter med tyska turister som kommer till vår ö.

Det material som jag själv använder är till stor del mitt eget. Där tillämnar jag t ex under första året genomgående *Sie*-tilltal. (Det är ju det normala hövliga tilltalet i service-situationer.) I plural och tilltal blir då verbet lika med infinitiven, i tredje person singularis har vi ändelsen -t. Endast *ich*-formen har en avvikande böjning.

Substantiv presenteras först i ackusativ obeständ form. Därefter följer nominativ bestämd form och dativ bestämd form. Exempel: *Ich möchte einen Stadtplan. Wo liegt der Bahnhof? Wir fahren mit dem Bus.*

Situationerna styr urvalet av språk. Nedan följer utdrag ur studieplanen för årskurs 7.

Situation	Ordfält
att föreställa sig	
att beställa	förfriskningar
att fråga efter rum och standard	olika typer av hotellrum, allmänna utrymmen som garage, bastu etc
att fråga efter vägen inomhus	hier, da /ganz/ links/rechts /ganz/ oben/unten räkneord (Zimmer Nummer ×)
att fråga efter klockan	Wie spät (Wieviel Uhr) ist es? Wann kommt (fährt) der Bus?
att göra inköp	höfrekventa varor priser
att använda lexikon	det tyska alfabetet höfrekventa ordfält
att fråga efter tågförbindelser etc	samfärdsmedel heute, morgen, übermorgen etc
att köpa färdbiljetter	repetition av priser och klockslag
att beskriva ett samhälle	viktiga inrättningar viktiga affärer avstånd (t ex ungefähr 500 M) etc
att fråga efter vägen	Entschuldigen Sie . . .
att visa vägen	Gehen Sie (Fahren Sie) . . . geradeaus die erste (zweite/dritte) Straße links/rechts
etc	

Kursen har alltså en kommunikativ inriktning. Det är klart att undervisningen också innehåller hörövningar och läsning av texter, gärna autentiska men också lämpliga lärobokstexter, så långt man hinner på den korta tiden. I årskurs 9 läser vi t ex lärobokstexter för årskurs 8 men arbetar också med helsides turistannonser i tysk veckopress. Ett uppskattat inslag är övningarna i databokning där eleverna får skriftli-

ga rumsbeställningar på tyska. De måste lösa problem med överbokningar, skicka skriftliga svar med bokningsbevis till kunderna eller erbjuda kunden nytt alternativ.

”Turistkunskap” infördes 1982 och har blivit ett etablerat tillval på skolan. Sommaren 1988 utfördes en enkätundersökning riktad till tre årskullar elever som valt detta tillval, sammanlagt 123 elever. Tyvärr inkom svar endast från 53 elever. Bortfallet var alltså nästan 60%. Nedan vågar jag mig ändå på att dra försiktiga slutsatser utifrån resultaten eftersom jag hela tiden får spontana reaktioner om kursen i vår informella utvärdering.

Utvärdering

I de undersökta grupperna i årskurs 9 var könsfördelningen ganska jämn, 24 pojkar och 29 flickor. Flertalet elever upplevde undervisningen som ”lättare än väntat”. Jag bedömer att detta främst beror på att grammatiken, den stora stötestenen i tyska, har tonats ner.

Kritiken som framförs av eleverna går ut på att undervisningen inte är nog praktisk. Flertalet vill lära sig tala mer. Detta är, enligt min och andra lärares åsikt, mycket svårt att åstadkomma med bara två veckotimmar. Vi har därför begärt att få utöka turisttyskan för om läsåret 1989/90 från 2 till 3 veckotimmar i årskurs 9.

Den tredjedel av våra elever som valde C-språk i gymnasieskolan bör ändå ha fått en god förberedelse i vår turistkurs. Å andra sidan bör det ju också vara en självklar rättighet att få en avslutad högstadiekompetens i ett ämne. Det vore, enligt min åsikt, olyckligt om all undervisning i grundskolan bara skulle vara en förberedelse för gymnasieskolan.

För min egen del har erfarenheterna från turisttyskan gett stor utdelning även i den ”stora” kursen. Ju mer talet kommit i centrum och ju friare vi tar upp strukturella problem, desto friare blir också eleverna. Faktum är att de också lär sig mer – det gäller såväl de starka som de svaga. Jag vill gärna citera Sten Jakobsson som i ett annat avsnitt i denna bok (s 85) talar om att inte utestänga de svaga och inte stänga vägen för de starka.

Jämsides med att vi talar mer har eleverna också börjat skriva friare. Det innebär att grammatiska frågor oftare tas upp när det föreligger behov hos eleverna. Kanske har behovsstyrningen i turisttyskan bidragit till detta.

Däri ligger utmaningen inför den diskussion som nu förs på sina håll om ett obligatoriskt B-språk. ”Turistkunskap” (och andra, ännu ej uppfunna inriktningar) är *språkliga* kortkursvarianter som alternativ till de kulturellt orienterade kortkurserna. Det är signifikativt att mitt övningsmaterial har bearbetats vid andra skolor i länet och används för

rena ettåriga kortkurser. Fast när det kommer till kritan är det väl ändå dragkampen mellan ”praktiska” och ”teoretiska” tillval som måste lösas.

Att diskutera

1. a) Välj ut några olika slag av texter från ett läromedel du använder. Diskutera i vilken grad de kan sägas vara autentiska utifrån de kriterier Sten-Gunnar Hellström anger på s 137–138.
b) Sten-Gunnar Hellström menar att elever ofta behöver relevant bakgrundsinformation (s 138–139) för att rätt kunna tolka en text. Ge exempel på hur du tillgodoser elevernas behov i detta avseende?
2. Mellanstadielärarna Ingrid Sandström och Barbro Blomqvist ger i sin artikel (s 145–153) flera exempel på skapande verksamhet. Vilka erfarenheter har du av sådant arbete?
Ge exempel.
3. I två avsnitt (Michael Williams, Marianne Mjöman – Christin Svensson) beskrivs hur undervisningen i engelska kan läggas upp tematiskt och ämnesintegrerat. Arbetar lärarna så på din skola? Ge egna exempel på sådant arbete.
4. a) Utnyttjar du i din egen undervisning de tekniker för dramatisering som Ingemar Svantesson presenterar på s 165–167
Kan du ge ytterligare exempel?
b) Hur reagerar du inför tanken att tillsammans med en elevgrupp arbeta med ”större dramatiseringar” av det slag Ingemar Svantesson beskriver på s 167–170?
5. Eva Nordlöf slår ett slag för ett arbete inriktat på internationella kontakter. Har du själv liknande erfarenheter? Känner du till skolor som särskilt ägnar sig åt internationell kontaktverksamhet? Diskutera vad en sådan verksamhet skulle kunna ge.
6. Erich Schwandt beskriver i sitt avsnitt hur man vid hans skola på Öland skapat en kurs i tyska inom ramen för ett lokalt tillval, *turistkunskap*. Denna kurs har blivit ett uppskattat alternativ till B-språkstyskan. Finns det kortkurser i tyska/franska vid din skola/i din kommun? Vilken profil/vilka profiler har den/dessa?

4. Språkundervisning i ett färdighetsperspektiv

Av tradition har språkfärdigheten indelats i de fyra delfärdigheterna *höra, tala, läsa, skriva*. I verklig språkanvändning integreras de dock i stor utsträckning: i ett samtal är det fråga om både att lyssna, förstå och tala, och när man skriver t ex ett brev sker detta ofta med utgångspunkt från ett brev man fått. I det senare fallet blir det alltså fråga om att läsa, förstå och skriva.

Denna integrering av (de fyra) färdigheterna återspeglas i någon mån i Lgr 80, där kursplanerna i engelska och B-språk sammanför höra – tala till *ett* huvudmoment, vilket också markeras som det viktigaste i grundskolans språkundervisning. (De attitydmål, t ex att ”vilja och våga” använda det främmande språket, som också betonas i kursplanerna, diskuteras på andra ställen i denna bok.) I flera av de exempel som ges i föreliggande kommentarmaterial övas ofta olika färdigheter inom ett gemensamt tema.

Det kan ändå ha sitt värde att se på de olika färdigheterna var för sig, särskilt som nyare forskning och utvecklingsarbete tillfört ny kunskap om vilka olika komponenter som kan tänkas ingå i varje delfärdighet. Med denna nya kunskap bör det bli möjligt att inom språkundervisningen bättre tillgodose de olika strategier och de olika genrer eleverna behöver öva.

Samtliga fyra delfärdigheter är representerade i föreliggande kapitel. Dock har huvudmomenten *höra* och *tala* inte fått en så fyllig separat behandling som de övriga två. De berörs emellertid i andra avsnitt i boken. Här kan också hänvisas till nyare metodböcker utgivna i Sverige.*

I det inledande avsnittet ger **Sverker Bengtsson**, lektor i franska i Linköping, och **Knut Lundberg**, metodiklektor i Linköping, en provkarta på olika hörövningar som de funnit användbara i franskundervisningen. Enligt deras mening behöver hörförståelse särskilt betonas i detta språk.

* Se t ex Malmberg (1985) *Engelska*; Hellström (1985) *Franska*; Tornberg-Sörensen (1985) *Tyska* (samtliga Utbildningsförlaget) samt Ericsson (1989) *Undervisa i språk* (Studentlitteratur)

Eie Ericsson, metodiklektor i tyska vid Göteborgs universitet, visar på olika tekniker som förberedelse för fritt tal. Enligt hans åsikt måste elevernas fria produktion föregås av flera bundna och halvbundna steg. Han beskriver en systematisk studiegång för detta arbete.

Läsfärdigheten behandlas av **Ulrika Tornberg**, metodiklektor i tyska vid Uppsala universitet. I sitt avsnitt tar hon upp olika lässtrategier med utgångspunkt från tyska exempel som representerar olika texttyper. Hon bygger sin framställning på nyare teorier kring läsning och läsförståelse och visar hur dessa teorier kan tillämpas i undervisningen.

I ett annat avsnitt om textläsning ger **Erik Melinder**, högstadielärare i engelska vid Ärentunaskolan (Uppsala), fyra exempel på hur han brukar arbeta med text. Så här uttrycker han sin syn: "Att komma åt textens innehåll och med hjälp av inlevelse verkligen låta texten leva och komma till tals är det verkliga målet för textbearbetningen."

I det tidigare nämnda GEM-projektet (se Rigmor Erikssons artikel i kapitel 2) insamlades ca 3 000 elevuppsatser skrivna på engelska av elever i årskurserna 7 och 9. Varje elev (både allmän och särskild kurs fanns med) fick skriva en uppsats över samma ämne med nästan tre års mellanrum. Materialet ger därmed en unik möjlighet att studera hur den *skriftliga färdigheten* utvecklas hos eleverna under högstadietiden. **Karin Aijmer**, docent i engelska vid Lunds universitet, har med sina studenter gjort vissa analyser av detta material. Hon presenterar i sitt avsnitt exempel på elevproduktion som analyseras utifrån moderna teorier om skrivprocessen. Hon ställer dessutom upp ett antal tänkbara delmål för elevernas skriftliga utveckling i engelska i grundskolan.

I kapitlets sista avsnitt beskriver **Birgit Johansson**, mellanstadielärare i Arboga, hur hon arbetar med att bygga upp elevernas skrivfärdighet i engelska i årskurserna 4–6. Hon redovisar olika tekniker och illustrerar med exempel hämtade från olika årskurser.

Hörövningar – några synpunkter och förslag med utgångspunkt i franskan

SVERKER BENGTSSON – KNUT LUNDBERG

Den som lärt sig ett främmande språk enbart genom skol- eller självstudier och endast vid enstaka tillfällen eller inte alls hört språket talas av infödda märker genast att hörförståelsen vållar stora problem vid besök i målspråkslandet. Att den gästande utlänningen kan säga ett antal korrekta fraser tolkas som att han/hon behärskar hela språket och en störtflod av prat försar fram till ömsesidig förvirring och besvikelse.

För dem som studerade språk så sent som på 40- och 50-talen var detta en nästan oundviklig upplevelse, även om de haft lärare som talade t ex franska på lektionerna. Grammatikstudier och stilskrivning tog så mycket tid att hörförståelseträning blev en bisak, i den mån den över huvud taget förekom.

De flesta lärare av idag torde vara överens om att mycket tid måste avsättas för hörförståelseträning. Genom det stora utbudet satellitsända program på engelska får svenska ungdomar dessutom goda möjligheter till övning i sin förmåga att uppfatta engelska, vilket väsentligt underlättar muntlig kommunikation.

Störst problem när det gäller hörförståelse har våra svenska elever säkerligen i franska, ett språk som varken gynnas i radio eller TV, med en enda satellitkanal som tröst. Den talspråkliga franskans satser, fulla av elideringar och kontraktioner, låter i de flesta elevers öron som ett enda sammelsurium. Till detta kommer att alltför många bandinspelningar av lärobokstexter låter eleverna höra en övertydlig franska där intonationen är så överdriven att vissa elever vägrar att härma den.

Hörförståelseträning kan äga rum i nästan alla lektionssammanhang. Här följer exempel på några som faller sig särskilt naturliga.

Genomgång och redovisning av hemuppgifter

Läraren kan vid *genomgång* av läxa utnyttja textpresentationen till att ge eleverna en hörövning, till vilken facit ju finns i den tryckta texten. Det kan gå till så att läraren berättar texten med eller utan bildstöd och lämpligen utelämnar den spännande upplösningen (om sådan finns!) eller några fakta som eleverna får ta del av under den följande uppspelnings av textintalningen. (Man skulle önska att läroboksförfattarna vågade ta med lite fler spännande eller med humoristisk slutpoäng

försedda texter i sina böcker.) De leenden som sprids över elevernas anleten när de förstått slutpoängen blir lärarens belöning.

Enskilda nyckelord som måste förstås för att textens budskap ska nå fram kan visas på svarta tavlan eller stordia. Eleverna kan lämpligen för varandra och/eller för läraren göra en resumé över vad de hört och därefter, genom att läsa igenom texten, komma fram till fullständig förståelse av hela textinnehållet.

Ett sätt bland många andra att *förhöra* textläxa och samtidigt ge eleverna en hörövning är att eleverna får "förhöra" läraren på läxan. Det visar sig att lärarens läxläsning inte varit helt bra eftersom svaren ibland innehåller felaktiga sakuppgifter, som eleverna måste rätta.

Ytterligare några sätt att träna hörförståelse:

- Läraren återberättar texten, varvid ett antal fel ska upptäckas och antecknas av eleverna.
- Läraren ger enspråkiga definitioner på ett antal ord ur läxan och eleverna skriver ned de ord som åsyftas.
- Läraren säger meningar ur texten i vilka ett ord saknas. Eleverna antecknar det felande ordet.

All text som läses upp av läraren behöver förstås inte vara lärobokstext. Korta tidningsnotiser, om Sverige eller annat land, lämpar sig väl för hörövningar, liksom bandade inslag ur Sveriges radios dagligen sända utlandsprogram samt Utbildningsradions korta nyhetsprogram.

Dictées

Ofta återkommande små dictéer är obestridligen nyttiga hörövningar om läraren envisas med att diktera korta, hela meningar med lagom hastighet. Enligt vår åsikt ger det bättre hörträning om läraren upprepar en mening flera gånger med naturlig talhastighet än om han/hon dikterar ord för ord! Dictéträning bedrivs med fördel i inlärningsstudio. Eleverna uppmanas att först lyssna på hela texten och sedan skriva ned mening för mening.

Inlärningsstudion

Den bästa platsen för träning av förståelsen av inföddas ej tillrättalagda tal är inlärningsstudion. Med ofta återkommande övningar av gradvis

stigande svårighetsgrad kan elevernas förmåga att förstå på olika sätt färgat tal bli mycket god.

Det är viktigt att läraren i början ger eleverna tillfälle att så många gånger som behövs backa bandet och lyssna på nytt samt lämna facit, så att eleverna kan kontrollera att de uppfattat rätt. Flera utländska förlag ger ut hörövningsmaterial, varav en del redan med framgång används i svenska skolor. Många av Utbildningsradions program lämpar sig utmärkt för intensiv hörträning, speciellt om de kortas något.

Man kan med lite tur skaffa eget övningsmaterial genom att intervjua sverigegästande turister och t ex fråga dem om vad de tycker om Sverige, om orten de befinner sig på etc. Om man då samtidigt tar diabilder av det som omtalas, har man ett ljudbildband som kan användas till hörövning om den egna orten.

Videobaserat tal

Bland det för språkundervisningen nyttigaste som satellitsända TV-program kan ge är de i många kanaler sända aktualitetsprogrammen, samt diverse featureprogram, varav de av turistreklamkaraktär kan bli det som äntligen gör realiaundervisningen till något intressant för eleverna. Ofta återkommande visningar av kortare avsnitt ur nyhetsprogrammen med påföljande referat ger god omvärldsorientering och hör-förståelseövning.

Elevstrategier

Det som vållar problem för många elever är bristen på lyssningsstrategier: elever låter sig distraheras av okända ord eller av en kontraherad, svårigenkännlig fras, vilket gör att sammanhanget försvinner. Läraren måste därför öva upp elevernas förmåga att använda olika strategier. Forskaren Ulf Levihn har listat ett antal övningsstyper som lämpar sig för detta:

- Urvalslyssning*: eleven ska bara lyssna efter viss typ av information, t ex vädret på en viss ort, priset på en viss vara, adressen till en viss firma etc.
- Ljud och bild i kombination*: kontrollera att beskrivning stämmer med bild eller följa vägbeskrivning på karta.

- Höra och läsa i kombination*: observera/införa ändringar i tryckt tidtabell efter upplysningar av högtalarröster.
- Utföra uppgifter*: t ex skriva inköpslista efter telefonbeställning, anteckna meddelanden till viss person eller tala till en telefonsvarare.
- "Tjuvlyssna"*: endast höra vad en person av två säger och försöka rekonstruera samtalet (t ex telefonsamtal).
- Gissa fortsättningen*: en bandinspelning avbryts plötsligt och eleven ska försöka gissa fortsättningen.
- Visualiseringsövning*: eleven ska rita en bild efter avlyssnad beskrivning eller berätta för en kamrat.
- Passiv lyssning*: bara lyssna efter stämning, de talandes humör, inställning till varandra etc.

Talövningar

Hörförståelseträning har högt egenvärde men bör självfallet kombineras med talträning då tillfälle bjuds. För talsvaga elever kan samtal i grupp om givet ämne kanske inte ge så mycket talträning, men att aktivt lyssna till vad kamrater och eventuellt lärare säger kan för sådana elever innebära meningsfull hörförståelseträning. Ett knep man kan använda är att låta två grupper få i uppgift att försvara var sin ståndpunkt och sedan låta en talsvag elev sammanfattningsvis säga vems ståndpunkt han/hon tror mest på.

Tio budord om hörförståelseträning

1. Försök få eleverna att sluta tro att hörförståelse är detsamma som översättning.
2. Försök inge eleverna inställningen att hörförståelse ofta innebär förståelse av de viktigaste delarna av budskapet.
3. Försök att i samtal med eleverna ha ett så naturligt taltempo som möjligt och, om så behövs, upprepa det sagda, gärna med nya ord. Låt eleverna fråga på svenska om budskapet bör förstås i sin helhet.
4. Låt helst varje textläxegenomgång delvis bli en hörövning.

5. Låt eleverna få höra många olika typer av röster: barn, vuxna och äldre, från slarvigt till vårdat tal, om möjligt med inslag av dialektal färgning.
6. Byt då och då klass med parallellundervisande kollega och kom överens med henne/honom om hörövning.
7. Berätta ofta om något självupplevt, inte alltför sanningsenligt, så att eleverna får säga vad de inte tror på.
8. I en artikel författad av J K Eastman (se litteraturlistan) har vi funnit följande intressanta övningsmetod som vi själva brukar använda då och då.
 - Läraren säger att han ska spela upp en bandinspelning som eleverna inte ska vänta sig att förstå mycket av.
 - Läraren ger eleverna en lista på ord och fraser av vilka några förekommer i bandinspelningen. Dessa körläses och förklaras.
 - Bandet spelas upp och eleverna prickar för de ord de har uppfattat. Läraren kollar vad eleverna hört utan att säga om det var rätt eller fel.
 - Bandet spelas ytterligare två gånger och eleverna prickar för flera ord de uppfattat.
 - Till slut spelas bandet upp med stopp vid varje ord som eleverna fått från början så att alla kan kontrollera.

Avsikten med denna typ av övning är att lära eleverna att lyssna efter nyckelord som ger mening åt talet.
9. Använd ofta ”definitionsmetoden” för att pröva gloskunskap: läraren ger (egen eller ordbokens) definition på ord/uttryck och eleven skriver ned det främmande sökta ordet.
10. Använd ofta, ofta skolradio- och TV-program, hela eller i delar!

Referenser

- Almqvist B & U Levihn (1987) *Recept – Behov och verklighet*. Skolöverstyrelsen.
- Almqvist B & U Levihn (1988) *Recept – Våga pröva*. Skolöverstyrelsen.
- Eastman J K (1987) Remedial training in listening comprehension. I *System*, vol 15, No 2 (s 197–201). Oxford: Pergamon Press.

Steg på vägen mot fritt tal i tyska

EIE ERICSSON

”Ommodellering” av lärobokstext

En välkänd och kanske alltför dominerande teknik för att öva tal är textutfrågning. Ett alternativ, som jag funnit värdefullt, är att eleverna återberättar innehållet med hjälp av stödord eller bilder. En utveckling av återberättandet är ”ommodellering” av texten. Det innebär att eleven ändrar om innehållet genom att på olika sätt ”lägga till eller dra ifrån”. Eleverna utgår från en ”råtext” som används som en plattform på vilken en ny fantasihistoria byggs, till en början med lärarens hjälp. Sedan blir det elevernas tur. Här följer ett exempel från nybörjarundervisning i tyska.

Råtext

„Jutta is heute sehr froh. Um 7 Uhr steht Jutta Schröder auf. Sie frühstückt schnell. Sie ist sehr nervös. Um 8 Uhr fährt sie zur Arbeit ins Kaufhaus. Es ist ihr erster Arbeitstag. Alles geht aber sehr gut. Sie arbeitet den ganzen Tag. Um 4 Uhr kommt ihre Chefin zu ihr. Sie ist sehr zufrieden mit Jutta.”

Efter att ha förberett sig enskilt eller parvis framför eleverna sina monologer. Kanske låter det så här:

„Petra ist heute sehr müde.
Um 11 Uhr geht Petra zu Bett. Sie ist sehr traurig. Sie schläft gut.
Um 12 Uhr steht sie auf. Sie trinkt Kaffee. Sie ist nicht mehr traurig. Sie ist froh. Sie fährt zur Arbeit. Sie ist Malerin. Sie malt schöne Bilder. Es ist ihr zweiter Arbeitstag. Alles geht aber sehr schlecht. Sie arbeitet den ganzen Nachmittag. Um 5 Uhr kommt ihr Chef zu ihr. Er heisst Robert und ist sehr dumm. Er ist nicht zufrieden mit Petra. Petra fährt nach Hause. Sie hat keine Arbeit mehr. Sie hat aber eine Katze.”

Ommodelleringen ovan är autentisk, nedskrivna av en flicka alldeles i slutet av första terminens studier.

När eleverna söker efter utbytesord eller utbytesfraser, händer det ofta att de vill ha in nya ord som de inte kan. Vissa elever är mycket kreativa och vill alltid själva hitta på och inte ”knycka” från tidigare texter. Det kan vara tråkigt att stävja denna kreativitet och att uppmana dem att använda det de redan kan. I viss mån måste man nog göra

det, men frågan: "Vad heter . . . på tyska?" är väl ändå den bästa man kan få från en elev! Många elever vill gärna *skriva* sin nya text innan de vågar "säga" den. Jag brukar försöka få dem att i så fall utgå från stödord för att undvika uppläsning.

Här följer ytterligare ett exempel med en text för årskurs 9:

Råtext

„*Der Katalysator*

Der Innenminister kündigte den Zeitungen an, er wolle ein ‚sofortiges Tempo-Limit von 100 km/h‘ auf Autobahnen durchsetzen, falls ihn die Automobilindustrie bei der Einführung schadstoffarmer Autos im Stich lasse.

Die Verordnung eines Tempo-Limits könne sehr schnell erfolgen. Der Minister fuhr fort: ‚Die deutsche Automobilindustrie muß den bereits eingeschlagenen Kurs zum umweltfreundlichen Auto konsequent fortsetzen.‘ Es ist wahr: Der Katalysator ist ein Fortschritt hinsichtlich der Reduzierung der Abgaswerte, aber er ist ein Rückschritt beim Energieverbrauch.

Jeder Autokäufer weiß aber, daß jedes mit einem Katalysator ausgerüstete Auto von KFZ-Steuern befreit ist.

Die steuerliche Entlastung ist aber sehr gering. Es ist eine Frage von maximal 200 Mark im Jahr.”

En elev förberedde sig att muntligt ommodellera texten och skrev därvid följande ledord:

kündigte an
Schulkantine
schnell
fuhr fort
schneller essen
Fortschritt
Abgase
Energieverbrauch
umweltfreundlich

Därpå framförde eleven följande monolog:

„Der Schuldirektor kündigte an, er wolle ein sofortiges Zeit-Limit von zwei Minuten für das Mittagessen in der Schulkantine durchsetzen. Es kann so schnell gehen.

Der Direktor fuhr fort: ‚Die schwedischen Schüler müssen schneller essen lernen!‘

Das ist ein großer Fortschritt. Jeder weiß, daß das weniger Abgase und geringeren Energieverbrauch bedeutet!

Es muß sehr umweltfreundlich sein. Und der Schuldirektor verdiente dabei 2000 Mark im Jahr.”

Att ommodellera en text på detta sätt är inte högläsning och inte fritt tal. Det är ett mellanting, ett värdefullt mellanläge i språkutvecklingen. Eleven använder råtexten som en ram, men kortar av och byter ut delar så att det blir en ny berättelse.

I språkundervisningen arbetar vi ofta med *imitation* och *reproduktion* av fragment av målspråket. Detta är nödvändigt. Vi måste låta eleverna imitera – speciellt på initialstadiet – och visst måste de återge redan skriven målspråkstext: högläsning, svar på innehållsfrågor, återberättande, grammatikexempel osv.

Eleverna bör emellertid även aktivt *producera* flera meningar efter varandra och skapa ett eget innehåll. Jag har funnit att ommodellering av text är en värdefull teknik för att åstadkomma detta. Flera kända forskare, t ex Rivers (1981) och Halliday (1973), betonar vikten av att språkeleven är aktivt skapande. Den senare påtalar t ex att språkutveckling hänger intimt ihop med mänskliga behov att använda språket. Innehållet, vad som sägs, är viktigt för språktillägnet.

Vygotskys (1962) betoning av det intima sambandet mellan språk och tanke lyfter också fram betydelsen av att elever tränas i att uttrycka eget innehåll. *Vad* som sägs är väl så viktigt som *hur* det sägs. Elever bör inte bara imitera och reproducera. De bör *producera* sitt eget tal.

Ommodellering bör främst användas för *fritt tal*. Det går emellertid också bra att utnyttja tekniken för *fri skrivning*. Eleverna renskriver och illustrerar sina monologer så att de blir texter, som rättas, mångfaldigas, häftas samman och distribueras till samtliga elever i klassen. Häftena används i undervisningen. Kanske en elevtext ges som "extra"-läxa i veckan. "Författaren" spelar huvudrollen vid genomgång och förhör. Kanske häftet bara läses igenom. Naturligtvis hängs det upp på klassrumsväggen. En rolig idé är att klassvis byta sådana elevproducerade häften.

”Collect/combine”-tekniken

Här gäller det att använda flera ”råtexter” (och gärna även andra kända texter i läroboken). Eleverna samlar ord, fraser och meningar och kombinerar dem till nya texter och monologer.

Råtexter

1. Mein Haus liegt in einem Dorf.
Es liegt gegenüber dem Stadion.
Es hat ein rotes Dach und einen schönen Garten.
2. Ich wohne in einer Wohnung.
Ich habe zwei Zimmer mit Bad und Küche.
Die Wohnung liegt im dritten Stock.
Das Wohnhaus liegt in einer Neusiedlung außerhalb der Stadt.
3. Du kannst meine Wohnung leicht finden.
Du gehst nur zur Feldstraße.
Da findest du Nummer 12.
Da wohne ich.
Unten an der Haustür steht ein Schild mit meinem Namen.

En elev skrev följande ledord:

Haus
gegenüber
Dach
Tür
Name
vier
eine
liegt
ich

Här är elevens ”collect/combine”-monolog:

„Du kannst mein Haus leicht finden.
Es liegt gegenüber der Kirche.
Es hat ein schwarzes Dach und eine weiße Tür.
An der Haustür steht mein Name.
Ich habe vier Zimmer, ein Badezimmer und eine Küche.
Das Haus liegt im Zentrum.
So wohne ich.”

På detta sätt använder sig eleverna av redan kända språkliga element. ”Återanvändning” är, enligt min mening, en viktig princip även vid bruk av ett främmande språk.

Mer om teknikerna ”ommodellering” och ”collect/combine” finns att läsa i *Undervisa i språk, språkdidaktik—språkmetodik*. (Ericsson, 1989)

Associationsövningar

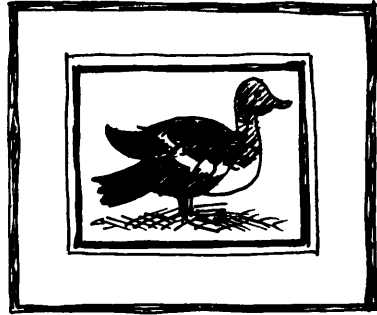
En annan teknik som, enligt min åsikt, kan föra eleven fram till ett eget språkligt skapande är associationsövning. Här följer några exempel:

Exempel 1

(kan genomföras redan på ett mycket tidigt stadium)

Läraren ritar ett föremål på tavlan och visar att man med utgångspunkt från bilden kan skapa en mängd olika meningar på tyska.

„Das ist ein Bild.
Das ist ein schönes/kleines Bild.
Das Bild ist alt (echt usw).
Es ist teuer.
Peter malt ein Bild.
Kurt ist Maler. (från boken)
Kurt ist ein berühmter Maler.
Er malt schöne Bilder. (från boken)
Er arbeitet zu Hause.”



Associationerna kan bli allt friare:

„Kurt ist sehr alt. Er hat ein kleines Haus. Er arbeitet den ganzen Tag. Er reist nicht viel. Er spielt Klavier.” Etc.

Läraren kan sedan gå vidare med allt flera meningar, hämtade från tidigare texter, oförändrade eller ommodellerade.

Nu är det elevernas tur. Läraren ritar ett annat föremål, t ex en gitarr.

Eleverna får tänka efter en stund och sedan producera egna meningar muntligt. Så här kan det låta:

„Das ist eine Gitarre.
Das ist eine alte Gitarre.
Die Gitarre ist schlecht/billig . . .
Ich habe eine Gitarre. Sie ist sehr gut.
Ich spiele Gitarre. Peter spielt auch Gitarre.
Udo ist Musiker. Er spielt Gitarre.
Ich bin Musiker. Ich spiele Gitarre.
Udo spielt Klavier. Er ist auch Musiker.
Er reist viel und ist selten zu Hause. Heute macht er Urlaub.”



Nästa steg blir att eleverna själva hittar på lämpliga föremål som de kan rita för att få igång muntlig aktivitet. Övningarna bör spridas över flera lektioner. Efter hand som eleverna lär sig fler ord och fraser kan associationsövningarna bli mer avancerade. De blir djärvare och friare, ibland kanske också litet långsökta eller bisarra. Detta bidrar bara till engagemanget och spänningen. Ibland tryter förstås de tyska orden, men läraren översätter och hjälper på detta sätt kreativiteten på traven.

Exempel 2

På ett senare stadium kan det gå till på följande sätt:

Ett tema väljs ut, t ex „Sommer”. Eleverna får under några minuter associera kring detta tema. Deras tankar, uttryckta i tyska ord och fraser, beskrivs på tavlan.

Ich will segeln	sich sonnen	Ich fahre nach den
baden	die Sonne	USA
verreisen	Windsurfschule	Wir wollen nach
Urlaub machen	Wasser	England
arbeiten	Es ist warm	arbeitslos
Ich kriege keine	Das Wasser ist kalt	nichts zu tun
Arbeit	Wasserskier	mithelfen
Ferienjob	Segelboot	allein
Geld verdienen	Motorboot	keine Freunde
Schwimmschule		langweilig
		die anderen

Naturligtvis försäkras sig läraren om att alla elever förstår alla ord och fraser. I nästa fas gäller det att använda det språkliga materialet på olika sätt.

- Eleverna får producera egna meningar på tyska, i första hand muntligt. Man kan självklart också låta dem skriva korta uppsatser utifrån samma underlag.
- Läraren kan leda en talövning med klassen där frågorna ställs så att tavlans ordförråd kommer till användning i elevernas svar (med tillägg av eget stoff).
- Eleverna producerar egna dialoger och spelar upp dem för klassen.
- Eleverna ställer frågor till varandra och till läraren.

Referenser

- Ericsson E (1989) *Undervisa i språk, språkdidaktik–språkmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Halliday M A K (1973) *Explorations in the Functions of Language*. London: E Arnold.
- Rivers W M (1981) *Teaching Foreign Language Skills*. 2nd Ed. University of Chicago Press.
- Vygotsky L A (1962) *Thought and Language*. (Translation: E Hanfmann & G Vakar.) Cambridge, Mass: MIT Press.

Text och läsning i Lgr 80

ULRIKA TORNBERG

Ett utvidgat textbegrepp

I kursplanerna i moderna språk i Lgr 80 är synen på textläsning och textinnehåll förändrad jämfört med den i tidigare läroplaner. Man kan tala om ett utvidgat textbegrepp.

Vid läsning av text beaktas både form och innehåll, men tonvikten ligger på innehållet. Huvudtankarna kring läsning kan sammanfattas i följande fyra punkter:

- läsningen ska vara för intensiv språkträning,
- läsningen ska informera,
- läsningen ska vara för upplevelse och ställningstagande och
- läsningen ska gå i riktning mot fri läsning i alla tre språken.

Betoningen av textens innehåll, av upplevelse och ställningstagande, förutsätter flexibilitet vid textbehandlingen. Man kan inte som lärare åstadkomma upplevelse och personligt ställningstagande hos eleven genom enbart bunden textutfrågning. Formuleringen i Lgr 80 kräver varierande läs- och textbearbetningstekniker och en viss tolerans hos både lärare och elev när det gäller det begränsade språk som eleven har att uttrycka sig med.

Textens utvidgade roll hänger samman med den språksyn som kursplanerna ger uttryck för. Språket är i första hand ett kommunikationsmedel med vars hjälp människan orienterar sig i världen och blir medveten om förhållandena i sin egen och i andra kulturer. Språkets funktion är att individen ska kunna förstå och göra sig förstådd i uttryckets vidaste bemärkelse. Målen och huvudmomenten för engelska, franska och tyska innehåller formuleringar som klart uttrycker dessa tankegångar. Det står att undervisningen bör leda till att eleverna blir intresserade av vardagsliv, arbetsliv, samhällsförhållanden och kultur i de länder där målspråken engelska, franska och tyska talas. Under huvudmomentet samhälls- och kulturorientering heter det för engelskans del (Lgr 80, s 81):

”Lågstadiet

I undervisningen bör eleverna få upplysningar om vardagsförhållandena i engelsktalande länder.

Mellanstadiet

I undervisningen bör eleverna få upplysningar om vardagsliv och geografiska förhållanden i engelsktalande länder och ges tillfälle att öva sig i att beskriva motsvarande förhållanden i den egna miljön.

Högstadiet

Samhällsliv, arbetsliv, geografiska förhållanden, kultur och aktuella problem i främst engelsktalande länder bör på olika sätt tas upp till behandling. Eleverna bör också öva sig i att beskriva svenska förhållanden. Viktiga aktuella händelser bör behandlas och diskuteras. Eleverna bör även ges tillfälle att diskutera problem som rör människors livsvillkor och samlevnad . . .”

Kursplanen i B-språk har nästan identiska formuleringar. Dessa formuleringar om vad undervisningen i engelska, franska och tyska bl a ska innehålla bör, enligt min åsikt, slutligen kombineras med det *attitydmål* som för första gången finns uttryckt i en kursplan:

. . . ”Undervisningen bör vidare leda till att eleverna vill och vågar använda engelska” (”franska/tyska”).

Med dessa mål kan vi få en språkundervisning som är personlighetsutvecklande och leder till interkulturell förståelse. Mycket kommer att hänga på textinnehållet om målen ska uppnås. Texterna måste handla om något som eleverna finner värt att tala om, och undervisningen bör bedrivas i en atmosfär där eleverna känner sig trygga och där deras åsikter tas på allvar.

1. Olika texttyper – autenticitet

Läroplanen föreskriver att texterna ska vara av olika slag och ger exempel på olika *texttyper*, t ex berättelser, beskrivningar, meddelanden och anvisningar. Andra texttyper är noveller, romaner, drama, dikter, sagor, faktaframställningar, notiser och annonser. Läroplanen föreskriver också att *autentiskt* material ska förekomma.

Att en text är autentisk kan förstås på olika sätt. I regel avses en text som inte är bearbetad för undervisningsändamål utan skriven för ett helt annat syfte än språkundervisningssituationen.

Notiser eller annonser ur en tidning är autentiska i den betydelsen. Detsamma gäller naturligtvis skönlitteratur i alla dess former. Det har emellertid också hävdats, t ex av Neuner (1987), att även bearbetat och förenklat material kan betraktas som autentiskt under förutsättning att det för övrigt uppvisar de kännetecken som utmärker autentiska texter.

Dessa kännetecken är

- att texten har ett *budskap*, t ex att informera, väcka debatt eller förmedla en upplevelse. Budskapet får inte vara att illustrera vissa grammatiska företeelser,
- att texten har en *adressat*, dvs den vänder sig till en viss målgrupp med sitt budskap, och
- att texten har en speciell *form* (se under texttyper) som förekommer i verkligheten utanför språkläroböckernas värld.

Få texter i de äldre läromedlen var autentiska. Oftast var de specialtillverkade för undervisningen och innehöll en anhopning av de formelement eller strukturer som eleverna skulle bli uppmärksamma på och sedan öva. Innehållet var ofta sekundärt. Ett uppriktigt budskap sänkades. Målgruppen var alltid densamma, dvs de elever som läromedlet vände sig till. Formen slutligen var ofta dialogisk men inte för att budskapet lämpade sig för dramatisk framställning utan därför att dialogtexter ansågs vara särskilt lämpade för språkliga övningar och för att belysa vissa grammatiska företeelser (om *autenticitet* se också Sten-Gunnar Hellströms avsnitt i denna bok).

2. Läsning för olika syften

Vi läser egentligen alltid med en bestämd avsikt. Vår avsikt bestämmer i sin tur vad vi läser och hur vi läser. Vi vill kanske veta hur vädret blir. Snabbt ögnar vi igenom väderleksutsikterna eller söker på väderkartan tills vi hittar "vårt" område. Vi läser här selektivt. En annan gång gäller det kanske en bruksanvisning som innehåller en varningstext för ett ämne med frätande syror. Då läser vi steg för steg för att tillgodogöra oss *all* information i texten. Vi kanske t o m läser texten flera gånger för att vara på den säkra sidan. När vi vid ett annat tillfälle behöver några fakta ur en text läser vi kanske med pennan i handen. Vad vi då söker är sammanhanget och vi anstränger oss att skilja ut väsentligt från oväsentligt. Ger vi oss slutligen hän åt en god bok låter vi texten styra oss och ge oss spänning eller upplevelser av djupare, existentiell art.

På samma sätt som vi i naturliga situationer läser för olika syften bör texturvalet och lästräningen i klassrummet leda till att eleverna lär sig handskas på ett realistiskt sätt med olika texttyper. Alla texter behöver inte användas för språkliga övningar. Genom att klargöra syftet med varje enskild text, vilken texttyp det är frågan om och hur texten ska läsas kan läraren träna eleverna att förhålla sig på olika sätt till olika texttyper med hjälp av olika lästekniker. Sådana lästekniker är med Grellets (1981) definitioner:

- skimming* – snabbläsning för att få ett övergripande sammanhang,
- scanning* – selektivt läsande med inriktning på särskild information,
- extensive reading* – läsning av längre texter, vanligtvis för nöjes skull, med global, övergripande förståelse och
- intensive reading* – läsning av (ofta kortare) texter för särskild information med detaljförståelse.

3. Läsning kring ett tema

Ett sätt att få med ett antal olika texttyper i en undervisningssekvens och samtidigt behålla siktet inställt på ett sammanhängande innehåll är att under en tid koncentrera läsningen kring ett tema. Med tema avses här ett ämne eller ämnesområde som belyses genom olika typer av texter. Neuner (1984) har listat ett antal ämnesområden som lämpar sig särskilt väl för den personlighetsutvecklande aspekten på läsning. Innehållet ska utgå från elementära och allmänna erfarenhetsområden (*Grunddaseinserfahrungen*, ungefär ”grundexistenserfarenheter”).

Sådana erfarenheter är t ex skola, arbete, försörjning, hälsa och sjukdom, fritid, familjeliv, självständighet, relationer och döden. Särskilt intressanta för undervisningen blir, enligt Neuner, de erfarenhetsområden som är likartade men ändå olika i de kulturer det är fråga om. Det på samma gång välkända och främmande kan leda till ett givande spänningsförhållande. Är olikheterna däremot för stora mellan kulturerna kan detta verka avskräckande på eleverna, eftersom deras egen erfarenhet inte kan hjälpa dem tillräckligt för att uppnå förståelse. Är likheterna å andra sidan för stora, uppfattas innehållet ofta som trivialt och tråkigt.

Ett lämpligt tema utifrån de synpunkter som Neuner framför skulle kunna vara *mat*. Det är ett ämnesområde som uppvisar tillräckligt många likheter i de länder som tillhör vår västerländska kulturkrets för att eleverna ska kunna utnyttja sina erfarenheter vid förståelsen. Samtidigt är just maten och mattraditionerna tillräckligt olika i olika länder för att ett fruktbart spänningsförhållande ska kunna uppstå. De texttyper som på ett naturligt sätt skulle kunna användas för att belysa temat *mat* är t ex

- matannonser
- recept
- matsedlar
- statistiska tabeller
- faktatexter om mattraditioner och
- korta eller längre skönlitterära berättelser eller noveller med anknytning till ämnet.

Det finns många fördelar med att läsa kring ett tema:

- olika texttyper kommer med och därmed olika lästekniker
- läsningen byggs upp kring ett innehåll
- innehållet kan belysas och fördjupas – också kontrastivt och
- ordförrådet kan byggas upp till sammanhängande helheter.

I det följande avsnittet Förståelse – och sedan? (s 209), som tar upp textbehandling, ges ett exempel på hur temat *mat* kan genomföras praktiskt.

Läsförståelse

1. Bakgrund

De kunskaper vi idag har om läsförståelse kommer till stor del från den kognitiva psykologin som under senare år koncentrerat mycket av sin forskning om förståelse, inläring och minne just till läsning. En av slutsatserna man dragit är att vi inte kan förstå någonting eller tillgodogöra oss någon ny information utan *förkunskaper/förförståelse* (Westhoff 1987). Förkunskaper är en förutsättning för förståelse och skapar ordning och sammanhang i det informationsflöde vi dagligen och stundligen utsätts för. De präglar också våra förväntningar på ny information, t ex i en text, och påverkar våra avsikter med att läsa den. De samlade kunskaper och erfarenheter vi har inom ett område bildar en kognitiv struktur i vår hjärna (Ballstaedt m fl 1981). Denna struktur kan beskrivas som ett nätverk av mer eller mindre klara begrepp. Begreppen är knutarna i nätet medan maskorna utgörs av vår kunskap om hur begreppen förhåller sig till varandra. Ju större kunskap vi har inom ett område, desto bättre är vår förståelse av ny information.

Läsning kan, enligt Ballstaedt m fl, ses som ett möte mellan två kognitiva strukturer: dels författarens, som föreligger i "stelnad", skriftlig form, dels läsarens, som förändras och påverkas av texten. Under läsningens gång ordnas den nya informationen in i de begreppsfack som redan finns i den kognitiva strukturen, men genom olika bearbetningsprocesser läser vi också mellan raderna och drar slutsatser som går utöver den information som finns i texten. Vi går t o m ett steg längre: tack vare våra personliga erfarenheter och attityder broderar vi dessutom ut texten och skapar den på sätt och vis på nytt. Vi "ser" ansikten och situationer framför oss, vi "hör" röster och andra ljud och vi "känner" stämningar.

Dessa utbroderingar (elaborationer) utgör läsningens kreativa mo-

ment. Vi skapar som läsare en ny, utvidgad och förändrad text i vårt eget huvud. Minnesforskningen har visat att det är just dessa elaborationer vi kommer ihåg långt efter det att vi glömt texten för övrigt. Elaborationerna kan emellertid hjälpa oss att rekonstruera texten. Minne är delvis en rekonstruktionsprocess.

2. Att underlätta förståelse

När eleverna i grundskolan möter en text på engelska, franska eller tyska står de inför ett dubbelt problem. De ska förstå texten på två plan samtidigt – innehållsligt och språkligt.

Språkhindret har ofta bedömts som så allvarligt att man på de mera elementära stadierna i språkundervisningen helt undvikit texter som inte särskilt bearbetats för att passa elevernas språkliga kunskapsnivå. Beräkandet av läsbarhetsindex, LIX – en metod som härrör från slutet av 60-talet och som utarbetades först för svenska men sedan också bl a för tyska och engelska (Björnson, 1968 och 1974) – gick ut på att tekniskt klassificera texters språkliga svårighetsgrad. Bedömningsgrund var andelen ”långa” ord och det genomsnittliga antalet ord per mening som förekom i texten. Olika former av läsbarhetsberäkningar, varav den svenska LIX är en variant, låg ofta till grund för de s k *graded readers*, som användes och fortfarande används för bredvidläsning och fri läsning på olika nivåer i språkundervisningen. Ett något annorlunda material, men också skrivet utifrån LIX-principer, är ”*Für dich geschrieben*” (1980), där en rad västtyska författare skrivit direkt för svenska elever som lär sig tyska. Innehållet står på hög nivå medan språket är enkelt.

LIX-beräkning och ”lixade” texter bygger på antagandet att förståelse i första hand är ett språkligt problem och att man underlättar förståelse genom att i möjligaste mån minska andelen långa ord och meningslängden. Man ville också hålla nere andelen ”nya” ord. Den i språkundervisningssammanhang vanliga metoden att först presentera alla nya ord som förekommer i en text, utgår från samma antagande. För arbetet med autentiska texter i undervisningen, dvs obearbetade texter och med lästekniker som skimming och scanning, måste förståelseproblemet emellertid angripas från ett annat håll. Man måste utgå från det innehåll och det språk som eleverna redan *känner till*. Kunskapen om förståelseprocessen från den kognitiva psykologin ligger också till grund för den omfattande forsknings- och försöksverksamhet vad gäller läsförståelse i främmande språk som ägt rum under 80-talet bl a i Holland, Frankrike och Västtyskland. Här följer några tekniker för underlättandet av förståelse, som alla mer eller mindre bygger på aktivering av förkunskaper.

a) Lässtrategier

En strategi kan beskrivas som ett medvetet eller omedvetet tillvägagångssätt att använda den kunskap vi redan har för att lösa ett problem i en ny situation. När vi står inför uppgiften att läsa en text på ett språk vi bara delvis förstår, aktiveras medvetet eller omedvetet en mängd erfarenhet. Trots brister i detaljförståelsen är det möjligt för oss att göra antaganden om textens innehåll och ordens betydelse och sammanhang så att vi får en övergripande, global förståelse av det vi läst. De lässtrategier (Westhoff 1987) som vi då använder bygger alla på redan befintlig kunskap. Westhoff identifierar följande strategier:

- utnyttjandet av kunskaper vi har om "världen", dvs det vi redan känner till om ämnet. Dessa kunskaper är inte språkbundna och är en förutsättning för all förståelse
- utnyttjandet av kunskaper om logiska strukturer, dvs det vi vet om hur tingen brukar hänga ihop, vad som kommer före och efter, vad som är orsak eller verkan etc. Dessa kunskaper är inte heller språkbundna
- internationalismer, dvs vi utnyttjar vår kunskap om de ord som liknar varandra i de flesta europeiska språk
- transfer från modersmålet eller andra språk vi kan
- egennamn och ortnamn
- siffror och tabeller
- illustrationer och rubriker
- frekventa ord, som just genom sin frekvens kan hjälpa oss att göra antaganden om deras betydelse
- kunskaper om ordbildning som ibland kan hjälpa oss förstå innebörden i ett ord, som vi bara känner igen en del av
- syntaktiska kunskaper samt
- typografiska detaljer, t ex fetstil, kursivering, indelning i avsnitt och stycken och interpunktion.

Lästräningen bör leda till att eleverna blir medvetna om dessa lässtrategier och lär sig utnyttja dem. Elever som är otränade att utnyttja strategier läser ofta texten ett ord i taget. När de kommer till ett ord som de inte förstår, kör de fast och ger upp.

Att ha t ex en god förmåga att klara av att på kort tid förstå sammanhanget i ett längre textavsnitt på ett främmande språk är en viktigt "vardagskunskap". (Den prövas också i de centrala proven i språk för gymnasieskolan.)

Våra kunskaper om olika lässtrategier skulle med fördel också kunna utnyttjas för att skapa alternativ till den vanligt förekommande textpreparationen av lärobokstexterna, där eleverna som första steg möter de nya orden i en gloslista. Först därefter får de se orden i sitt sammanhang.

Ordningföljden borde från vad vi nu vet om lässtrategier vara den här:

- eleverna läser texten på egen hand, globalt och utan gloslista
- läraren kontrollerar snabbt förståelsen av huvudinnehållet
- eleverna kompletterar med gloslistan och
- de nya orden läses i kör.

Härigenom skulle läsningen bli naturligare. Eleverna skulle också lära sig att förlita sig på de kunskaper de redan har. Orden i gloslistan skulle också få en klarare innebörd för eleverna om de först hade fått se dem i rätt sammanhang.

b) "Advance organizers"

Termen *advance organizer* används för att beteckna en hjälp att innehållsmässigt ordna ett stoff innan läsningen äger rum. Begreppet är hämtat från Ausubel (1960). Tekniken kan användas i de fall då eleverna saknar förkunskaper i det ämne som texten behandlar. Den kan vara en bakgrundsbekrivning eller en introduktion av termer, begrepp och förhållanden som eleverna kommer att möta i texten. Den kan ges på svenska eller på målspråket, skriftligt eller muntligt. En *advance organizer* måste skiljas från den typ av textintroduktion där läraren berättar innehållet i texten i förväg. En *advance organizer* går inte in på textinnehållet utan ger endast en bakgrund där det behövs.

c) Elevernas egna associationer

Genom att före textläsningen låta eleverna fritt associera kring det ämne som texten handlar om, underlättar man för dem att medvetandegöra egna erfarenheter och attityder. Detta kan ha flera positiva effekter för läsförståelsen:

- förkunskaperna ökar med klassens samlade erfarenhet
- ordförrådet aktualiseras och
- förväntningar skapas på texten vilket underlättar själva läsandet.

Associationerna kan skrivas på tavlan i den ordning de kommer upp i.

Vid brister i ordförrådet kan associationerna ges på svenska och läraren för över orden och begreppen till målspråket. På så sätt introduceras de nya orden i ett sammanhang.

d) Instruktioner och uppgifter

Om läraren ger eleverna instruktioner om vilken lästeknik (skimming, scanning etc, se ovan) de ska använda på texten de har framför sig, underlättar det för eleverna att ge sig i kast även med omfattande och komplext material utan att köra fast. Instruktionerna om lästeknik bör kompletteras med klart formulerade uppgifter som eleverna ska lösa i samband med läsningen. Eleverna bör alltså i förväg få veta vad som förväntas av dem.

- Vid *skimming* gäller det att snabbt läsa igenom texten och sedan i grova drag redogöra för vad den handlar om.
- Vid *scanning* gäller det att hitta en särskild information i texten, t ex hur mycket klockan är i New York när den är 08.55 i Stockholm.
- Vid *extensiv* och *intensiv läsning*, som ju är välbekanta lästekniker i språkundervisningen, måste uppgiften naturligtvis rätta sig efter textens budskap.

e) Markering av nyckelord

En hjälp att förstå obearbetat, autentiskt material är slutligen att "bryta upp" en språkligt svår text genom att redan i förväg stryka under nyckelord. I exemplet nedan har textens viktigaste information lyfts ut och språkligt förenklats i en sammanfattning. (Neuner m fl, *Deutsch Aktiv 2*, 1980.)

Zuviel Aktivität kann gefährlich sein

Nach einer Umfrage haben im letzten Jahr 47 % aller Bundesbürger bei „Trimmaktionen“ mitgemacht. Aber nicht jeder wird dabei gesünder! „In den letzten Jahren ist Trimmспорт in vielen Bereichen zum Hochleistungssport geworden“, meint Prof Kindermann von der Universität Saarbrücken. „Gerade ältere Menschen gefährden in zunehmendem Maße ihre Gesundheit. Und das in der Erwartung, fit zu bleiben oder fit zu werden.“

Lesehilfen

47 % trimmen sich.
Gefahr:
Trimmспорт =
„Arbeit“
–besonders
für ältere Leute.
Sie denken, Trimmen
macht sie fit,
aber es
macht sie krank!

Förståelse – och sedan?

Ett exempel på textbehandling

Läsning för olika syften, personligt ställningstagande, kontrastiva aspekter på textinnehållet, olika texttyper, autentiskt material och varierade förståelse- och lästekniker leder oss in på nya vägar för den textbehandling som följer efter förståelsemomentet. Vilka alternativ finns till den gängse textutfrågningstekniken? Hur bearbetas innehållet och språket? Hur arbetar man kontrastivt? Vad gör man med ordinläringen och hur blir det med grammatiken?

Med behandlingen av temat *mat* (se ovan) som exempel ska vi nu dra några praktiska konsekvenser för arbetet med läsning utifrån intentionerna i Lgr 80. Exemplet är hämtat från tyskundervisningen men temat kan naturligtvis också tillämpas på engelska och franska. Här följer först de texter, som framställningen kommer att utgå ifrån.

Ware	Menge	DDR Mark	BRD DM
Roggenbrot	1 kg	0,52	1,18
Helles Mischbrot	1 kg	0,70	1,45
Weißbrot	1 kg	1,00	1,56
Brötchen		0,05	0,10
Haferflocken	1 kg	0,98	2,38
Grieß	1 kg	1,34	1,98
Zucker	1 kg	1,55	1,25
Speiseerbsen	1 kg	1,04	1,57
Speisekartoffeln	5 kg	0,85	1,80–2,50
Weißkohl	1 kg	0,37	0,54
Mohrrüben	1 kg	0,47	0,94
Tafeläpfel	1 kg	1,79	1,42
Delikateßmargarine	1 kg	2,00–4,00	3,00
Vollmilch	1 l	0,68	0,70
Deutsche Markenbutter	1 kg	10,00	7,97
Käse (Gouda)	1 kg	7,20	6,58
Rindfleisch zum Kochen	1 kg	5,80	6,53
Rindfleisch zum Braten	1 kg	9,80	9,65
Schweinekotelett	1 kg	8,00	8,56
Streichmettwurst	1 kg	6,80	7,50
Salzheringe	1 kg	1,76	2,61
Weinbrand	0,7 l	17,50	8,01
Tabak, Feinschnitt	50 g	3,00	1,50
Bohnenkaffee	1 kg	60,00–80,00	16,78
Tee	50 g	1,20	1,65

Teschner/Mischke, *Bei uns*. 1982.

Tageskarte

Warme Küche bis 18.00 Uhr
Gedecke bis 14.30 Uhr
Dienstag, den 21.4.1981

I. GEDECK 6,50 DM

Lauchcremesuppe
Berliner Bratwurst in Biersauce,
Stampfkartoffeln
Pfersichkompott

II. GEDECK 7,50 DM

Lauchcremesuppe
Rindergoulasch, Nudeln, Gurke
Pfersichkompott

III. GEDECK 8,75 DM

Lauchcremesuppe
Pan. Kalbskotelett, Spargel/Erbsen,
Kartoffeln
Pfersichkompott

SCHONKOST

Geschn. Kalbsleber, Tomaten, Champignons, Püree 8,25

TAGESGERICHTE

5 Terrine grüne Bohneneintopf mit Fleischeinlage 5,25
6 Brathering mit Zwiebelbratkartoffeln 5,50
7 Kasselerbraten, Rosenkohl, Kartoffeln 7,75
8 Hühnerfrikassee, Champignons, Spargel, Reis 9,50
9 Kalbssteak mit Steinpilzen in Rahmsauce,
Zuckererbsen, pommes frites 11,50

Unser Restaurantleiter empfiehlt:

10 Pariser Schnitzel, Buttermöhren, Bratkartoffeln 8,75

ab 14.30 Uhr

11 1 Stück spanische Vanilletorte,
1 Tasse Kaffee 2,75

Preise enthalten Bedienungsgeld und Mehrwertsteuer.

In den Speisen dürfen folgende Konservierungstoffe enthalten sein:

1-Sorbinsäure, 2-Benzoesäure, 3-PHB Ester, 4-Ameisensäure.

5-mit Farbstoff. 6-Milchweiß

Knuspriges Hähnchen und bunter Salat

Zutaten für**4 Personen:**

4 Hähnchenschenkel
(à 150–200 g)

Salz, weißer Pfeffer

1 Ei

2 Eßl. Ahorn-sirup

4 Eßl. Mehl

50 g Margarine

Salat: 1 Eisbergsalat

4 Tomaten

1 Salatgurke

1 Becher (175 g)

Vollmilch-Joghurt

Saft 1 Zitrone

Salz, Pfeffer

1 Prise Zucker

Pro Person ca.

1930 Joule/

460 Kalorien

Zubereitung: Hähnchenschenkel waschen und mit Küchenpapier trockentupfen. Mit Salz und Pfeffer einreiben. Ei und Ahornsirup verschlagen. Hähnchenschenkel zunächst in der Sirupmasse, dann in Mehl wälzen. Im heißen Fett ca. 20 Min. von allen Seiten goldgelb braten. Eisbergsalat, Tomaten und Gurke putzen und waschen. Auf einem Sieb abtropfen lassen. Eisbergsalat in Streifen, Gurke in Scheiben schneiden. Tomaten achteln. Alles gut miteinander vermischen. Joghurt und Zitronensaft verrühren. Mit Salz, Pfeffer und Zucker abschmecken und über den Salat gießen.
Zubereitungszeit ca. 45 Minuten.

Das Neue Blatt nr 26/1987.

Das Schlachtfest

von Margret Rettich

Josel und Nanni sind Freunde.

Josel ist gerade acht Jahre alt geworden, doch Nanni soll nicht älter als ein Jahr werden.

Nanni soll sterben.

Josel umarmt Nanni und sagt: „Das lasse ich nicht zu.“

Nanni scheuert ihren Kopf an Josels Pullover und grunzt.

Sie war immer etwas Besonderes, schon als sie ganz klein war. Sie konnte zärtlich wie ein Kätzchen und gescheit wie ein Hund sein. Josel brachte ihr Kunststücke bei. Sie sprang über einen Stock, den er ihr hinhielt. Sie rannte im Kreis umher, wenn er in die Hände klatschte. Später verbot Josels Mutter das Springen und Rennen, denn Nanni wurde mager dabei.

Sie sperrte Nanni in einen Verschlag. Josel durfte ihr das Fressen bringen.

Wenn er daneben saß, fraß Nanni doppelt soviel wie andere Schweine. Nun ist Nanni dick und fett.

Sie soll geschlachtet werden.

„Ich lasse das nicht zu“, ruft Josel und hat Tränen in den Augen.

*Am Samstagmorgen kommt Fritze Moll. Der arbeitet jetzt im Auto-
werk. Früher hat er mal schlachten gelernt. Er zerlegt das Fleisch und
würzt die Wurst so gut wie kein anderer.*

*Fritze rollt den Hackklotz aus seinem Kofferraum, bindet sich die
Gummischürze um und wetzt mindestens zehn Messer.*

Josels Vater schleppt die großen Wannen herbei.

*Josels Mutter heizt seit Stunden den Waschkessel, in dem das Wasser
bereits siedet.*

*Selbst die Hühner scharren ungeduldig, denn sie warten auf die Abfä-
lle. Jetzt geht der Vater in den Verschlag. Er schlingt einen Strick um
Nannis rechtes Vorderbein und zieht es heraus.*

*„Nein, nein, ich lasse es nicht zu“, schreit Josel. Er umklammert
Nannis Hals. Fritze schiebt Nanni von hinten, Vater zerrt sie von vorn.
Josel strampelt auf ihr herum. Da wird Nanni wild.*

*Sie richtet sich hoch auf wie ein Pferd, so daß alle sie erschrocken los-
lassen. Dann flitzt sie davon.*

Sie kommt nur bis zum Hoftor.

*Wie der Blitz ist Vater hinter ihr her und stellt ihr ein Bein. Nanni
strauchelt und fällt um. Josel stellt sich gegen die Mauer und hält sich
beide Ohren zu.*

Er will nichts sehen.

Er will nichts hören.

Er möchte nicht mehr dasein.

*Mutter nimmt ihn beiseite, drückt ihm Geld und die Einkaufstasche in
die Hand und sagt: „Geh und hol im Laden frischen Pfeffer. Aber laß
dir Zeit.“*

Josel läßt sich viel Zeit. Er trottet heulend durch das Dorf.

Erst gegen Mittag kommt er heim.

*Vater, Mutter und Fritze Moll sitzen am Küchentisch. Sie schneiden
dicke Scheiben von einem Stück Kochfleisch. Es riecht.*

Josel rennt aufs Klo. Er muß sich übergeben.

Mutter legt ihn ins Bett und bringt Pfefferminztee.

*In der Küche sagt Fritze Moll zu Vater: „Es tut nicht gut, sein Herz an
ein Schwein zu hängen. Dann will die Wurst nicht schmecken.“*

*In der Woche darauf kauft Josels Vater ein kleines rosa Ferkelchen.
Das soll bis zum nächsten Jahr dick und fett werden.*

Jetzt springt es quiekend über den Hof.

„Ist es nicht niedlich?“ fragt Josels Mutter.

Josel schüttelt den Kopf. Er sieht es nicht einmal an.

Boschna m fl, Lesen, na und? 1987.

1. Sammanställning och kommentar

Text 1

Texttyp: Tabell (förkunskaper valutaförhållanden).

Hjälpmedel: Lexikon.

Syfte: Ta ställning till frågan "Vad är levnadsstandard?".

Frågan kan förberedas i grupper. Redogörelse i helklass.

Lästeknik: "Intensive reading".

Förslag till ytterligare bearbetning: Ta reda på motsvarande prisuppgifter för svenska varor. Uppgiften delas upp på eleverna. Tabellerna kompletteras. Jämförelser.

Text 2

Texttyp: Matsedel.

Hjälpmedel: Lexikon.

Syfte: Ta reda på viss information, t ex: Tillkommer drinks och moms? Vad betyder "Gedeck"?

Komponera en läcker måltid på restaurangen. Par/gruppövning.

Lästeknik: "Scanning", "Intensive reading".

Text 3

Texttyp: Recept.

Hjälpmedel: Lexikon.

Syfte: att tillaga rätten hemma.

Lästeknik: "Intensive reading"

Förslag till ytterligare bearbetning: Bedömning av maträtten. Formell analys av texttypen (receptspråk, infinitiv/imperativ).

Gruppuppgift: Redogör på tyska för hur följande rätter tillagas: Köttbullar, kräftor, surströmming.

Text 4

Texttyp: Novell (förkunskaper samlas med några ord på tavlan).

Hjälpmedel: Lexikon.

Syfte: Upplevelse.

Lästeknik: "Skimming", "Extensive reading".

Förslag till ytterligare bearbetning: Återberättande av texten med stödord eller att alternativt ta ställning till och utveckla följande frågor:

- War es notwendig das Schwein zu schlachten?
- Josel bekommt ein neues Schwein aber will es nicht haben. Wie geht die Geschichte weiter?

2. Textutfrågning

Genom att syftet med läsningen i anslutning till texterna 1–3 är att *lösa en praktisk uppgift* med hjälp av språket är textutfrågning överflödigt. Eleverna har tillgodogjort sig textinnehållet i och med att uppgifterna genomförts. I text 4 (novellen) består textutfrågningen av två frågor, som egentligen går utanför texten, vilket ger möjlighet till elaborationer (se ovan). Man kan naturligtvis lägga in ett moment med innehållsfrågor, som föregår slutfrågorna som formulerats, men referatet har egentligen samma syfte. Förutom att referatet tjänar till att skilja väsentligt från oväsentligt, utgör det också en form av bunden talövning som aktiverar textens ordförråd och ger eleverna möjlighet att redogöra för ett sammanhang.

3. Innehåll – kontrastivitet – ordinläring

Temat är den röda tråden som håller ihop innehållet genom hela undervisningssekvensen. Även uppgifterna är innehållscentrerade (utom i text 3, formell analys). Jämförelser mellan tyska och svenska förhållanden faller sig naturliga beroende på temat.

Det är för arbetet med ord och ordinläring som läsningen kring ett tema får särskilt omfattande konsekvenser. Här finns ju inga färdiga ordlistor. Eleverna ska själva arbeta med lexikon. Det är naturligtvis tidskrävande men erbjuder också fördelar. Ordförrådet växer fram kring temat *mat* och blir därigenom tematiskt. I stället för läromedlens ofta fragmentariska ordlistor får man här fram hela ordfält med livsmedel, maträtter och matlagningstermer. Helhet och sammanhang är effektiva hjälpmedel både för inläring och minne. En av de strategier som vi enligt minnesforskningen använder i situationer då vi glömt ett namn eller ord men "har ett på tungan" är just att söka i ordfältet runt omkring (Ballstaedt m fl 1981).

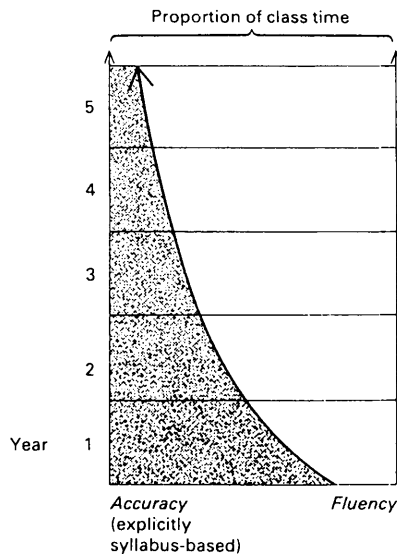
4. Hur blir det med grammatiken?

Lgr 80 föreskriver texter för olika syften – för språklig träning och för information och upplevelse. Visserligen borde alla texter ha ett meningsfullt innehåll, men alla texter kan inte tas som utgångspunkt för formell träning. Eftersom språkundervisningen i grundskolan av hävd varit särskilt inriktad på grammatik och formell träning är problemet kanske inte i första hand hur vi ska fortsätta att träna eleverna formellt – för det kan vi – utan snarare hur vi ska lära oss att *också* – eller i stället – inrikta oss på innehåll och användning. Den grammatiska analys och träning som blir aktuell i en undervisningssekvens kring ett tema måste vara betingad av elevernas *behov* av just denna grammatik

för att de ska kunna utföra de olika uppgifterna i anslutning till läsningen. Den eventuella förekomsten av intressant grammatiskt material i tematexterna ska därför inte i sig ge anledning till grammatiska analyser från lärarens sida eller understrykningar av strukturer. Den språkliga analysen i text 3 (receptet) har som enda syfte att förbereda eleverna att klara av redogörelsen för hur man lagar till olika svenska rätter. Infinitiv/imperativ-konstruktioner är typiska för tyskt receptspråk och måste därför tas upp till behandling.

5. Accuracy – fluency

Distinktionen *accuracy* – *fluency* som behandlas på flera ställen i denna bok – språkriktighet respektive förmågan att otvunget och någorlunda begripligt använda målspråket i olika situationer – finns inte formulerad i läroplanen. *Accuracy* och *fluency* har emellertid varit två nyckelbegrepp i språkmetodikdebatten i Europa under 70- och 80-talen (Brumfit 1984). Termerna avser språkundervisningens dubbla inriktning mot korrekt språkbruk och ledig användning av språket. Alltefter som språkinläringen fortskrider, bör enligt Brumfit *fluency* få allt större plats. I årskurs 3 i gymnasieskolan bör engelskan i huvudsak ha blivit ett verktyg med vars hjälp eleverna skaffar sig information, ger information och löser uppgifter. På nybörjarstadiet måste *accuracy* däremot ha det största utrymmet, eftersom eleverna fortfarande saknar ett språk de kan använda. Huvudtanken är emellertid att både *accuracy* och *fluency* ska vara med på alla stadier i språkundervisningen, från den första till den sista lektionen – men med olika proportioner. Brumfit har illustrerat detta i en skiss, som för engelska skulle se ut så här:



(Brumfit 1984, s 119)

De nya vägar för läsning och textbearbetning som stakas ut i Lgr 80 leder till en rad fluency-aktiviteter i klassrummet. I temat *mat* har vi dem i anslutning till samtliga texter. Här är det viktigt att tonvikten verkligen läggs på vad eleverna säger och att de får använda det språk de har så gott de kan. Par- eller grupparbete underlättar, eftersom eleverna då får tid på sig att formulera sig och hitta ord. Rättning av språkfel bör ske sparsamt under framställningens gång, t ex bara när yttrandena är svåra att förstå. Däremot kan läraren efter framställningen gå igenom några av de fel som gjorts och diskutera dem.

Under senare delen av 80-talet har forskningen om språkundervisning och språkinläring alltmer koncentrerats på inlärningsaspekten och mindre på olika metoders för- och nackdelar. Innan vi vet hur inläring egentligen går till kan vi inte heller med säkerhet säga att en metod skulle vara bättre än en annan. Genom de undersökningar som gjorts när det gäller inläringen av främmande språk vet man emellertid redan att denna i stor utsträckning liknar modersmålsinläringen. Språkinläring är en aktiv, skapande process. En del av processen består av hypotesbildning om språket och testning av hypoteserna. Fri användning av språkkunskaperna – hur begränsade dessa än må vara – underlättar för eleverna att göra antaganden om språket och pröva dem, medan en alltför styrd undervisning kan hämma dem.

Vi ska alltså inte vara så rädda för att släppa loss eleverna att leka med språket och pröva sig fram. Den systematiska undervisning vi ju också ägnar oss åt håller oss ändå på ”den rätta vägen”. Lgr 80 bör få oss språklärare att tänka i nya och vidare banor och öppnar klassrumsdörren till en mera realistisk och världstillvänd undervisning med fler variationsmöjligheter och förhoppningsvis personligt engagerade elever.

Referenser

- Ausubel D P (1960) *The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material*. Journal of Educational Psychology.
- Ballstaedt S-P, H Mandl, W Schnotz & S-O Tergan (1981) *Texte verstehen, Texte gestalten*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Björnsson C-H (1968) *Läsbarhet – Lesbarkeit durch LIX, LIX för tysk skoltext*. Stockholm: Liber.
- Björnsson C-H & R Tideholm (1974) *Läsbarhetsprövning av engelsk skoltext*. Rapporter från pedagogiskt centrum vid Stockholms skoldirektion, nr 53.
- Boschna N, K van Eunen, R Huizinga & T Ris (1987) *Lesen, na und? Ein literarisches Arbeitsbuch für die ersten Jahre Deutsch*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Brumfit C (1984) *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grellet F (1981) *Developing Reading Skills. A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Göbel U, V Nycander & A Bolten (utg) (1980) *Für dich geschrieben*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Läroplan för grundskolan, Lgr 80* (1980). Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.
- Neuner G, R Schmidt, H Wilms, C Edelhoff, J Geringhausen, H Funk & T Scherling (1980) *Deutsch Aktiv 2*. München: Langenscheidt.
- Neuner G, M Krüger & U Grewer (1982) *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. München: Langenscheidt.
- Neuner G (1984) *Überlegungen zur Didaktik und Methodik des Textverständnisses im Unterricht, Deutsch als Fremdsprache*. I: Zielsprache Deutsch 1/1984. Regensburg: Hueber.
- Teschner P & H Mischke (1982) *Bei uns*. Malmö: Liber.
- Westhoff G (1987) *Didaktik des Leseverstehens, Strategien des voraus-sagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. München: Hueber.

Låt texten leva!

ERIK MELINDER

Om du som lärare frågar en elev i grundskolan vad han väntar sig av en text i den engelska textboken, får du en stor mängd förväntningar till svar. Den kanske vanligaste är att texten ska skildra en kort händelse ur det "verkliga livet". Kravet på spänning och dramatik är inte speciellt starkt, snarare är bedömningen *intressant* en gemensam önskan. Det ger givetvis utrymme för en mängd textgenrer men avlivar myten att ungdomar mest vill läsa om våld och rysligheter.

De flesta elever tycker också att sk faktatexter på något sätt ska beröra läsaren genom att berätta om förhållanden och företeelser som antingen intresserar honom/henne eller som han/hon kan tänkas komma i kontakt med, t ex musik, idrott, kärlek, djur. Ingen svarar någonsin att en text bör innehålla ett visst antal passivkonstruktioner eller idiomatiska uttryck.

Alla de textböcker som skolorna runt om i landet håller sig med har förstås inte detta begränsade texturval. Men att ungdomar, som svar på en direkt fråga, begränsar intresseområdena till ett fåtal betyder ju inte att texter utanför dessa områden skulle uppfattas som omöjliga eller motbjudande att läsa. Texter om andra länder, udda personer och historiska händelser går bra att arbeta med liksom annonser, instruktioner m m, men vid kursplaneringens uppdelning av texterna i intensiva och extensiva går det nog inte att bortse från att vissa texter röner större uppmärksamhet än andra och därmed läses med större inlevelse. En följd därav borde vara att eleverna drar stor nytta av den "indirekta inlärningseffekten", dvs att ord- och frasförrådet omedvetet ökar vid engagerad läsning, om du som lärare låter de intensiva texterna sammanfalla med det stora flertalets intresseval.

Man kan tryggt utgå ifrån att en text ska tillfredsställa läsarens behov av spänning, romantik och humor eller öka hans kunskap eller stilla hans nyfikenhet. Därmed också sagt att olika texter ska läsas på olika sätt.

Delmål 1 för textbearbetningen blir då att förstå texten genom att

- läsa den tyst med hjälp av gloslista eller lexikon
- lyssna till bandinspelningen när eleverna är säkra på innehållet
- läsa texten högt (mummel eller dialog) när eleverna är säkra på innehållet.

Delmål 2 blir att kunna använda den nya läsupplevelsen eller kunskapen till att

- dramatisera berättelsen
- kunna "läsa mellan raderna", dvs kunna ana sig till det utsagda. En konversation kring en text, eller en "textutfrågning" om man så vill, ska alltså snarare kretsa kring frågan *why?*, som oftast inte står besvarad i texten, än frågorna *when?*, *where?* och *who?*, vars svar oftast finns helt okamouflerade i texten
- förmedla den till andra med egna ord.

Jag kommer nu att ge förslag på hur fyra olika texter kan behandlas. Att komma åt textens innehåll och med hjälp av inlevelse verkligen låta texten leva och komma till tals är det verkliga målet för textbearbetningen. Samtliga texter är hämtade ur den läroboksserie jag för närvarande arbetar med. En förutsättning för resonemanget är att alla texter behandlas gemensamt i klassen.

Årskurs 7

Första texten är avsedd för årskurs 7 och heter *Help! Get me out!* (Ur Glover m fl, *Faces Is*, Natur och Kultur.) Den handlar om en flicka som blir sittande i hissen mitt emellan två våningar alldeles ensam. Hon räddas förstås, men poängen är att hon inte läst det meddelande om hissreparation som delats ut till alla hyresgäster, något som mamman förutsätter att hon gjort och som portvakten ironiserar över att hon uppenbarligen inte gjort.

Texten är ungefär tre sidor lång. Den består av omväxlande berättande text och dialog. Meningarna är korta och ordförrådet är mycket centralt. Inledningen går utan krumbukter direkt på handlingen:

"Once, I came home from school and got in the lift and about half way up it suddenly stopped. There was no one in with me. I was terrified. It just stopped with me inside. I felt as if I was hanging miles up in the air in a box tied by strings. I didn't know what to do. I looked at the buttons."

Flickan blir rädd. Hon prövar alla knapparna men ingenting händer. Hon skriker och plötsligt slocknar ljuset.

"I started to cry and scream at the same time. I screamed and screamed. In the end I couldn't scream any more. But I could keep on crying and I did. I don't think I've ever cried as much in my life."

Till slut börjar hissen röra sig.

”Very gently, down we went – me and the lift, together in the dark. It stopped. I pressed myself against the steel wall. And the door opened. There was a man standing there. I couldn’t see his face against the light. /.../ ’Don’t they teach you to read notices at your school?’ ”

Och så mammans lätta irritation när flickan kommer hem, fortfarande chockad efter hissupplevelsen.

”You could have been a bit quicker, Mitch”, she said. ”You know I’ve to go out. I’ve left your tea and if it’s cold it’s your fault. Is the lift working yet?”

Så blir flickan ensam igen och med rödgråtna ögon får hon syn på meddelandet.

”To all tenants. Please note that between the hours of 4 p.m. and 5 p.m. on Friday, 9 February, the lift in the building will be out of order for repairs.”

Texten är alltså dramatisk och lämpar sig väl för improvisationer i fyra scener: Fast i hissen; Räddad; Äntligen hemma; Å, dessa anslag! Liksom vid varje textpreparation tycker jag att texten bör läsas gemensamt så att alla har förstått hela händelseförloppet och hunnit ta reda på betydelsen av tidigare okända ord. Jag brukar oftast låta eleverna först få läsa texten tyst och anteckna nya ord i sin glosbok. Därefter måste alla frågor om okända ord besvaras. Det är då bra att passa på att ange några synonymer som eleverna redan kan. Vid den uppspelning utan manus som denna text passar så bra till, känns det tryggt att veta att många av de nya orden kan ersättas med kända ord. Några exempel: i texten finns *terrified*, *shout*, *gently* och som synonymer känns kanske *scared*, *scream* och *slowly* säkrare.

Efter den tysta genomläsningen kan man antingen lyssna på bandinspelningen eller låta eleverna läsa i roller, t ex Mitch (som läser flickans repliker), the man, the mother och berättaren (som läser den berättande texten). För att ytterligare förbereda dramatiseringen är det roligt att öka ordförrådet inom tre s k *semantic fields* (ord inom ungefär samma betydelseområde):

1. What things do you usually find in a lift? (buttons, different notices, a seat, a mirror, a lamp)
2. What sounds do you think you would make if you got stuck in a lift? (scream, cry, shout, yell, bang my head against the wall, bang my fists against the wall, kick)

3. How do you think Mitch felt before she finally got out of the lift? (scared, frightened, terrified, hysteric, lonely, miserable, small, angry)

Eleverna delar nu in sig i grupper om fyra och rollerna fördelas på en berättare, Mitch, portvakten och mamman. Eventuellt kan berättarens roll utgå och Mitch kan själv antingen berätta händelseförloppet eller visa det pantomimiskt. Eleverna får som instruktion att det är Mitchs äventyr i hissen som ska återges och att ordvalet är föreslaget i texten som ingalunda är något absolut manuskript. Det finns alltså utrymme för egna utvikningar.

Uppspelningen av denna text ger alltid mycket gott resultat. Situationen är helt tänkbar, även om det är sällsynt att någon skulle ha varit med om den. Den vanligaste varianten är den pantomimiska, där hela registret av förtvivlan och desperation visas upp i hisscenen. Den räddande mannens roll är mycket attraktiv – det känns visst skönt att både få vara hjälte och kunna dela ut en pik. Scenen mellan Mitch och mamman speglar, med många intressanta schatteringar, förhållandet mellan en tonårsflicka och hennes mor. Det är faktiskt mycket viktigt att eleverna inte känner sig bundna av textens ord. Att ha boken till hjälp förstör hela föreställningen. Texten har redan gjort sitt: den har givit eleverna möjlighet att tolka och spela upp några scener, där såväl ordval som stämningar starkt kan variera, men där händelseförloppet är givet. Förövningarna har syftat till att stärka aktörernas självförtroende inför framförandet.

Det tar två lektioner att via preparation, repetition och uppspelning ge eleverna denna läsupplevelse. Den semantiska vinningen består i de tre ordfälten samt frasen (*the lift is*) *out of order*. Den pedagogiska vinningen är grupparbetet på ett främmande språk samt användandet av målspråket efter egen förmåga.

Årskurs 8

Som textexempel till årskurs 8 väljer jag en kort dikt. (Glover m fl, *Faces 2s*, Natur och Kultur)

First frost

A girl is freezing in a telephone booth,
huddles in her flimsy coat,
her face stained by tears
and smeared with lipstick.

She breathes on her thin little fingers.
Fingers like ice. Glass beads in her ears.

She has to beat her way back alone
down the icy street.

First frost. A beginning of losses.
The first frost of telephone phrases.

It is the start of winter glittering on her cheek,
the first frost of having been hurt.

Målet för behandlingen av denna dikt bör vara, att eleverna efter genomläsning och eventuell avlyssning presterar dels en översättning av dikten, dels skriver en egen dikt. Jag har i andra sammanhang rekommenderat just översättning av lyrik, eftersom det aldrig handlar om ord för ord-översättning utan om övning i att leta ordvalörer och ge rytm åt språket:

”Translating lyrics and songs often means that you have to disregard some words without disregarding the meaning and message of the text.” (Övning 22 i *Translate*, Melinder; Almqvist & Wiksell.)

Läsning och översättning av denna korta dikt brukar också leda till stor benägenhet att producera en egen dikt. Det kan då vara en dikt i samma sinnesstämning som *First frost*, men det är givetvis inte något krav. Det kan också bli en dikt som handlar om pojken i andra ändan av tråden. Det är inte fråga om diktanalys, utan genom tyst läsning ska eleverna förstå innehållet och försöka känna stämningen, försöka sätta sig in i flickans bedrövelse. Det är nödvändigt att eleverna förstår alla ord. Engelsk-svenska lexikon måste finnas i klassrummet, annars förlo- rar lektionen sin karaktär av delvis tyst, enskilt arbetspass. Ett och annat ord får du som lärare i alla fall hjälpa till med.

För att uppmuntra till fri poetisk översättning kan dock t ex diktens *Fingers like ice* diskuteras en stund och några förslag till översättning skrivs på tavlan: Iskalla fingrar; fingrar som istappar; fingrar av is; stelfrusna fingrar; fingrar som glasspinnar. Om man har tid kan naturligtvis hela bildspråket granskas. Det är angeläget att visa hur ett främmande språk ska tydas i språkliga sekvenser.

Uppgiften att skriva en egen dikt brukar resultera i en vemodig dikt. Att skriva dikten om pojken vars kärlek börjat svalna uppfattas som svårare. Här följer prov på en översättning och två ”egna dikter”.

Den första kylan

I en telefonkiosk står en flicka och fryser,
hopkurad i sin tunna kappa.
Hennes ansikte är randigt av tårar
och kladdigt av läppstift.

Hon andas på de tunna små fingrarna.
Fingrar som is. Stenfrusna öron.

Hon måste ensam vandra tillbaka
längs den isiga gatan.

Den första kylan, den första förlusten.
Kylan i telefonrösten.

Det är vintern som börjar glittra på hennes kind,
första kylan som sårat.

Love

You and I were in love with each other
You and I kissed each other
You and I were together
You and I went to the cinema together
You . . .
broke up

Boys

Do you know that boys cry like us,
boys you hurt and leave?
Maybe they just cry inside,
but they cry for the same reasons as we.

De dikter eleverna själva skrivit kan behandlas precis som *First frost*. Visst känns originalet många gånger igen i elevallstren, men poängen är att eleverna använt sin engelska på ett lite annorlunda sätt än vanligt. Känslor och funderingar har givits en annan form än vardagsspråkets. Ordvalet är omsorgsfullare.

Att ha tillgång till en eller ett par skrivmaskiner för att låta eleverna skriva rent sina dikter höjer värdet på dikterna. Ett dikthäfte på 4–6 A4-sidor med ett dussin elevdikter mottages utan undantag med respekt. Det är fullt acceptabelt att läraren först har rättat stavfel och grövre språkliga felaktigheter.

Horoskop är populär läsning bland ungdomar, och många läromedel har dragit nytta av detta. Horoskop är inte vad ungdomar kommer att tänka på när man frågar vilken sorts texter de helst vill arbeta med, men om man frågar om de tycker att en sådan text är intressant blir svaret nästan alltid jakande.



Det naturligaste sättet att ta sig an en "horoskoptext" är förstås att var och en läser sitt horoskop, begrundar det och sedan får fullborda påståendena

"Well, I think I'm . . . but I don't think I'm . . ."

I en lärobok (Glover m fl, *Faces 3a*, Natur och Kultur) står det t ex om Pisces (Fiskarna):

"Pisceans are romantic and impractical. They are often too easy-going and things can easily distract them from their work. They ask their friends' opinions, instead of deciding for themselves. They have a lot of imagination, and are often writers, artists and musicians."

En ganska vanlig reaktion på denna bedömning är att eleven säger:

"Well, I think I'm romantic but I don't think I'm impractical. Maybe I have a lot of imagination but I'm certainly no musician."

Alla ska alltså läsa om sig själva och kommentera sitt horoskop. Svaret behöver inte vara styrt genom *I think/I don't think*-uppgiften, men för de elever som inte spontant hittar instämmande fraser eller invändningar är det tryggt med stödord. Jag tror inte på metoden att lämna ut alla tolv horoskoperna till genomläsning och diskussion. Vem ska man referera till? Kanske kan det vara intressant att genom horoskoperna försöka placera en god vän i klassen i rätt tecken. Nej, intresset kretsar kring den egna personen. Horoskopens korta rader kan därför tjäna som ingress till en självbeskrivning. Ingen ska behöva utlämna sig till plågsam granskning, men en viss öppenhet har de flesta och det känns betydligt säkrare att beskriva sig själv än andra. Beskrivningen kan stödja sig på horoskopets ofta svepande påståenden, som då kan förtydligas eller förklaras. Men beskrivningen kan också helt frikopplas från horoskopets inflytande och snarare bli något eleven skulle vilja skriva om sig själv till en ny brevvän. Var och en behöver ett par minuters betänketid, bl a för att skriva ner några stödord. Den utförliga styckeordlista som hör till de flesta horoskoptexter kommer då väl till pass.

Årskurs 9

Arbete med texter enligt ovan passar bra även i årskurs 9 och detsamma gäller nästa text, som är av informationskaraktär. Den heter *Where did surnames come from?* (Faces 3a) Den börjar så här:

”In early times, when people lived in small villages, surnames were unnecessary. Everyone knew everyone else in the village. If someone talked about Stephen or Hilda, everyone knew at once who it was since there was only one Stephen or Hilda in the village. But as time went on, tiny villages grew into bigger villages, and big villages grew into small towns. Then there could be many Stephens and Hildas in the same place. So it became necessary to know one from the other.”

Så berättar texten om olika sätt att särskilja personer med samma förnamn: att lägga yrket till namnet (Stephen the miller), något som snart uppfattas som ett andra namn (Stephen Miller); att lägga boplatsten till namnet (John by the wood), som förstås också kommer att bli till ett andra namn (John Wood); att tala om vems son det är (Tom, son of William), som likaledes blir två namn (Tom Williamson eller Tom Williams); att beskriva en person (Robert the long fellow), som snart blir ett ”efternamn” (Robert Longfellow).

Det känns naturligt att arbeta i fyra grupper sedan man gemensamt läst och förstått inledningen. Varje grupp läser om en namngivningsmetod. Eleverna kan läsa för varandra, förhöra varandra och probberätta för varandra om textavsnittets innehåll. Vill man pröva om ens eget namn passar in i modellerna kan man konstatera det i den lilla gruppen. Kanske har någon elev en annan förklaring till sitt efternamn om någon av de fyra metoderna inte passar. Även elever med helt andra namn än svenska kan kanske förklara vad efternamnet betyder på deras hemspråk.

En trevlig utvidgning av resonemanget om namn är att dels berätta om förnamnsprinciper, t ex hur egenskaper ligger till grund för många av våra förnamn, dels göra en grov indelning i nordiska respektive katolska namn (Erik, Sven, Ulf, Astrid, Åsa etc respektive Johan, Magnus, Anna, Birgitta, Karin). Just i det här sammanhanget är det ett utmärkt tillfälle att berätta på engelska. Varför skulle just detta intressanta tema vara förbehållet svenskan, där det oftast hamnar i något språkhistoriskt sammanhang? Texter i språkböcker ger ovanligt ofta anledning till intressanta utvecklingar. Det är faktiskt ett sätt att låta texterna leva.

För att få ta del av alla sätten att skapa efternamn är förstås en redovisning i s k tvärgrupper trevlig. Eleverna kan nu *sin* metod så bra att de kan berätta om den för dem som läst om andra metoder. Denna talsituation kommer den naturliga talsituationen så nära man kan önska: att få berätta något intressant för en grupp intresserade lyssnare.

Sammanfattning

De texter jag redovisat har engagerat, intresserat och aktiverat eleverna som har gjort egna muntliga och skriftliga insatser av god kvalitet, eftersom engagemang och intresse är den allra bästa förutsättningen för inläring.

Jag vill till slut göra ytterligare två påpekanden: det är absolut inte fel att gallra ut vissa texter ur en textbok (man behöver inte ens kalla dem extensiva) och det finns andra underlag för träning av paradigmm och strukturer än texter som eleverna uppfattar som engagerande att läsa för sitt innehålls skull.

Att skriva på engelska

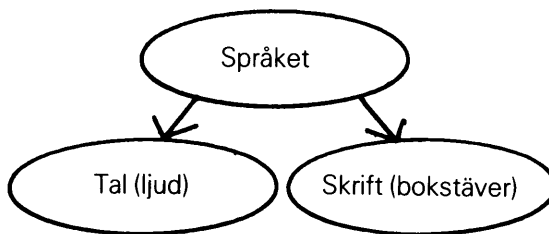
KARIN AIJMER

Att skriva är på många sätt en mer komplicerad process än att tala. Man använder papper och penna och formar bokstäver till ord. Det är viktigt att planera vad man vill skriva om och att organisera idéerna till en sammanhängande text. Det finns vidare speciella konventioner som gäller stavning, stor bokstav, indelning i stycken ("paragrafer") osv som är speciella för skriften. En anledning till att yngre barn har problem med att skriva är utan tvivel att de har så svårt att planera vad de ska säga samtidigt som de tänker på den språkliga formen.

Hur den färdiga produkten ser ut beror bland annat på om skribenten är en erfaren yrkesskribent eller nybörjare. Resultatet av skrivandet påverkas också av om man skriver på modersmålet eller på ett främmande språk som man ännu inte behärskar.

Vad innebär det för en svensk skolelev att skriva på engelska? Hur skiljer det sig från att skriva på modersmålet? Om vi vet hur skrivandet i allmänhet går till, kan vi då använda oss av denna kunskap när vi skriver på engelska?

Skrivet och talat språk kan ses som alternativa realiseringar av ett abstrakt språkssystem.



Språket manifesteras som ljud eller som bokstäver, dvs som synliga symboler. Då man skriver ska man kunna klara av övergången från talat till skrivet språk. Denna övergång försvåras av skillnaden mellan medierna.

Talat och skrivet språk

Det är inte svårt att visa att tal och skrift har olika egenskaper. Wallace Chafe har i ett antal artiklar (t ex Chafe 1986) visat på några av skillnaderna mellan (oplanerat) tal och skrift.

Dessa skillnader ska ses mot bakgrund av att tal och skrift produceras under olika förhållanden. Det är t ex karaktäristiskt för samtalet att talaren befinner sig ansikte mot ansikte med mottagaren och att samtalspartnerna turas om att ha ordet. Den som talar anpassar budskapet efter mottagaren, som han/hon ofta känner väl, och denne reagerar på vad som sägs.

Skriver gör vi däremot utan krav på att mottagaren ska vara närvarande. Då det gäller skrivet språk ställs därför högre krav på disposition, planering och på klarhet i framställningen. Den som skriver skapar t ex längre och mer elaborerade substantivfraser med hjälp av prepositionsfraser, bisatser och attributiva adjektiv.

En annan skillnad är att i skrivprocessen får planeringen ta den tid den som skriver själv bestämmer. Det är möjligt att planera framåt i texten eller att gå tillbaka till vad som sagts tidigare. Man kan finslipa texten tills man är nöjd med resultatet, och proceduren kan upprepas så ofta det behövs.

Talet å andra sidan förutsätter planering "on-line", dvs tal och planering är i stort sett samtidigt. De speciella omständigheterna under vilka talproduktionen sker reflekteras i talarens pauser, tvekljud och "false starts". Om talaren vill korrigera det sagda, måste detta ske helt öppet genom att han/hon säger något nytt.

Skillnaderna mellan tal och skrift gäller också ordförrådet. "Småorden" *sort of, you know* och *well* hör t ex inte hemma i skrivet språk. Det finns också ord som upplevs som högtravande och "felaktiga" i talspråket (*vanish, encounter, maternal* etc).

Då vi skriver formulerar vi oss i "meningar". Hur meningar ser ut finns beskrivet i grammatiken. Meningar kan naturligtvis också förekomma i talat språk, men ofta är de enheter i vilka talaren uttrycker sig mycket kortare. Talat språk produceras i form av "bitar" eller talfraser (eng. "tone unit") som typiskt består av ca 5 ord på engelska. En talfras fungerar som en bärare av ett intonationsmönster. Vi kan också se på talets intonationsenheter som den språkliga motsvarigheten till de enheter i vilka talaren planerar sitt budskap. I exemplet nedan från *London-Lund Corpus of Spoken English* är talfraserna markerade (utan intonation):

"and we walked/the whole length/of the wast dining-hall/at this snail's pace/with the President/going on ahead/head up/like this/"
(från Svartvik & Quirk 1985).

Medan talaren inte producerar mer än en talfras åt gången, är det typiskt för skriften att meningarna ofta är ganska långa, framför allt om de är skrivna av en erfaren skribent.

Det finns egentligen ingen motsvarighet till dessa talfraser i skriften, även om interpunktionen skapar en uppdelning av den skrivna texten i mindre enheter. Detta skulle kunna förklara varför den syntaktiska

analysen i meningar så ofta är ett problem för omogna skribenter. Till exempel:

”Hello I am in Budapest. With Patrik and we is swimming every day.” (årskurs 7, GEM-projektet)

Gränsen mellan de två meningarna är inte grundad på grammatisk analys utan återspeglar en paus i planeringen.

Man kan inte skriva engelska bara för att man har goda kunskaper i engelska. Skrivandet förutsätter att man också behärskar och förstår de olika processer som man går igenom för att komma fram till den färdiga produkten.

Skrivandet som process

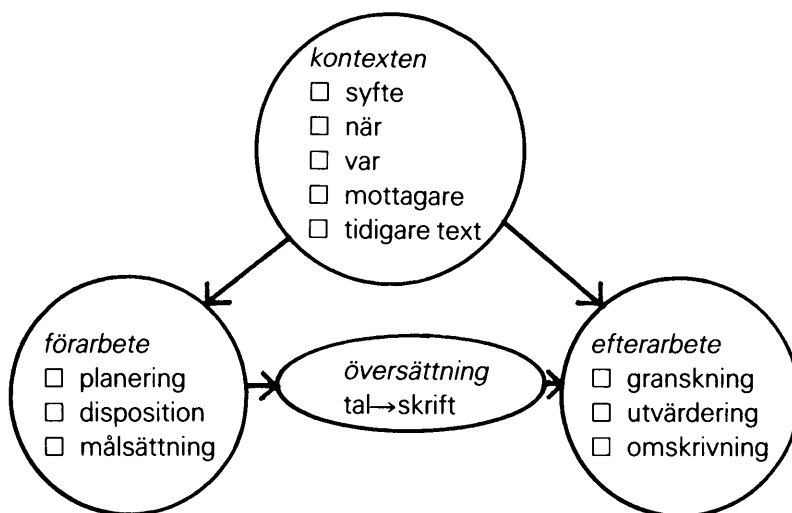
Vi vet en hel del om hur den skrivna produkten ska se ut. En uppsats ska t ex ha en viss längd. Meningarna får inte vara för korta, och de kräver ett visst mått av syntaktisk komplexitet. Texten ska hänga ihop, och skribenten förväntas följa speciella konventioner som gäller språket och den yttre utformningen av uppsatsen. Själva skrivandet eller ”skapandet” ses däremot ofta som något mystiskt och okontrollerbart. Vi har emellertid viss kunskap om hur skrivandet går till grundad på egna erfarenheter och på ”protokoll” från skrivprocessen av professionella skribenter.

Den som skriver måste välja en speciell form för sina idéer, men detta sker inte oberoende av vem mottagaren är och vilket ämnet är. Dessa faktorer (”kontexten”) påverkar både skrivprocessen (planeringen) och själva produkten. Texten måste t ex vara ”koherent”, dvs utgöra en sammanhangsmässig helhet för att vara relevant i förhållande till mottagaren.

Skrivandet kan ses som ett antal funktionella processer eller stadier som leder fram till den färdiga produkten. Sådana processer är t ex förarbetet, dvs stoffsamlade, planering och utveckling av idéer, själva skrivstadiet (översättningen från tal till skrift) och bearbetningen av den skrivna produkten. Schematiskt kan vi beskriva kontexten (skrivsituationen) och de olika skrivprocesserna som enheter i en skrivmodell.

Andra enheter i modellen som hjälper oss att förstå hur skrivandet tillgår (enligt Flower och Hayes, 1981) är långtidsminnet och en ”monitor”. Det är från långtidsminnet skribenten hämtar de kunskaper ur vilka ämnet sedan växer fram. Monitorn bestämmer t ex när det är dags att övergå från att planera till att börja skriva. Det är viktigt att modellen är rekursiv, dvs att de olika delprocesserna kan upprepas när som helst under skrivandets gång.

Modell av skrivprocessen.



En modell för skrivande av typen ovan som tar hänsyn till skrivandets dynamiska karaktär kallar vi för process-orienterad. Utmärkande för denna är att den går utöver analysen av den färdiga produktens ytstruktur och beaktar kontexten i vilken skrivandet sker och de processer som utgör skrivandet. Modellen ska inte ses som ett recept för skrivande utan som en ganska abstrakt beskrivning av vad som händer när vi skriver. Genom analysen av skrivandet som ett antal beskrivbara delprocesser avmystifieras emellertid skrivprocessen och blir mer gripbar.

I ett pedagogiskt perspektiv är det viktigt att i stället utgå från skribenten, vars skapande ses som ett kontinuerligt problemlösande: Vem är mottagaren? Vad vill jag åstadkomma med uppsatsen? Hur ska inledningen se ut? Hur säger jag detta på engelska?

Hur brukar skrivandet gå till i klassrummet, och hur kan lärarens roll i denna aktivitet förändras?

Skrivandet i klassrummet

Grundläggande för allt skrivande är att man kan föreställa sig en mottagare och anpassar vad man skriver till vad man vet om dennes intressen, önskningar och behov.

Då det gäller uppsatsskrivande i skolan vet både lärare och elever att

läraren oftast är mottagaren. Som mottagare fungerar läraren dessutom som den person som värderar och betygsätter uppsatsen, oftast med tonvikt på språklig form och korrekthet. Detta har till följd att eleven skriver, inte för att berätta, diskutera, resonera etc, utan för att visa att han/hon kan språket. Det är viktigt att läraren, t ex genom att ta för vana att alltid kommentera innehållet i elevens produkt, fungerar som en "verklig" mottagare.

Uppsatsskrivningen i klassrummet är produktorienterad. Målet är att den färdiga produkten ska uppfylla vissa krav med avseende på framför allt grammatik, stavning, vokabulär och interpunktion. De krav som följer av att skrivandet i stället ses som en process tycks emellertid inte realiseras i klassrummet: eleven lär sig t ex inte att förstå att man inte kan skriva utan att planera i förväg och att man kan förbättra uppsatsen genom att bearbeta den.

I en processororienterad modell för skrivandet blir lärarens roll "hjälpens": läraren kan t ex bidra med "starthjälp" i skrivprocessen och tala om för eleven hur hon/han kan revidera texten.

Elevuppsatser: en analys

Hur ser de uppsatser ut som eleverna skriver, och hur planerar de då de skriver? Min diskussion är begränsad till elevers skrivna produkter på engelska och sker mot bakgrund av ett projekt om skrivutveckling på engelska från årskurs 7 till årskurs 9.

Här är ett prov på en uppsats skriven av en pojke i årskurs 7 som på många sätt är typisk för de uppsatser en engelsklärare möter på det här stadiet.

"Dear Joel

It was a long time ago I saw you and I fish sharks in the florida coast. My biggest shark I kill was 8,25 m long. It's a whit shark and they are very dangerus. The shark eit everything and somtimes people. The sun is hot its 40° in the sun. I have fish ather fish to. I have fish catfish and they are poisen. I most sleep now and don't forget draw toback.

Yours X"*

*Uppsatsen är tagen ur en databas som har insamlats inom det SÖ-initierade GEM-projektet (*Grupperingsfrågor i engelska och matematik*) vars engelska del letts av Rigmor Eriksson och Torsten Lindblad vid Avdelningen för språkpedagogik vid Göteborgs universitet. Sammanlagt insamlades 3 000 uppsatser från olika skolor i Göteborg på detta sätt. Jag har beskrivit uppläggnen av undersökningen mer i detalj i en artikel i tidskriften *Språkpedagogik* (Aijmer 1988).

Uppsatsen innehåller formfel (*I have fish*), fel mot syntaxen (*My biggest shark I kill*), ordfel (*poisen* i stället för det riktiga "poisonous"; det påhittade *toback* och *draw* i betydelsen "skriva"). Många ord är felstavade: *bigest, whit, ather* etc.

Vi kan också studera uppsatsen (ett brev från en svensk pojke till en jämnårig engelsk kamrat) med avseende på dispositionen av innehållet. Brevskrivaren berättar att han har fiskat haj och utvecklar sedan detta tema genom att föra in olika detaljer om hur stor hajen var, att den var farlig osv. Dessutom talar han om vädret och om andra fiskar än hajar.

Bristerna i uppsatsen är inte enbart språkliga i snäv bemärkelse utan har också att göra med *organisationen* av de olika delarna till en sammanhängande text. *And* binder inte ihop två satser som behandlar samma ämne utan står som en övergång till ett nytt moment i berättandet (. . . *and I fish sharks*); pronomina används utan specifik syftning (. . . *a whit shark and they*) etc. Interpunktionen är bristfällig (*The sun is hot it's 40° in the sun*). Sammanhanget mellan de olika delarna i uppsatsen blir oklart, när eleven först talar om fiskar, sedan övergår till att det är varmt i solen (rad 3) och därefter gör en tillbakablick på temat fiskar.

Två år senare skriver samma elev denna uppsats:

"Dear Lizzy

I am in USA and it's a find day. THE SUN is shining and I have played tennis. Yesterday I practise Kung-Fu in China Town. It's nice there and I have eat octopussi. Sometimes I went down to the betch and their I met some girls. I have start to diving and I found a Golden watch in the sand. On the evenings I drive a Lamborghini to the city. It's a fast car and nobody can stop me on the road. I live in a little village and I have a big house whit a pool. My work it's a hard and dangerous job. im a Bodyguard and I ear lotts of money. Now lets talk about you. What are you doing on the days. I hope you comming on your weekend.

Best wishes X"

Uppsatsen är nästan dubbelt så lång som den som skrevs i årskurs 7. Eleven ger i brevform en livfull och detaljerad beskrivning av hur han tillbringar dagarna och kvällarna i USA, sitt arbete som livvakt och olika upplevelser han har haft. Stoffet är välorganiserat och brevet ger intryck av en sammanhängande text. Talaren växlar mellan olika perspektiv (*yesterday, sometimes, on the evenings*) och från att tala om vad han gör om dagarna till att berätta om sitt arbete och hur han bor. Även då det gäller den språkliga behärsknigen kan man visa på framsteg. Korrekta former av perfekt och progressiv varierar med felaktiga (*have played/have start*); *is shining/I hope you comming*) vilket kan ses

som att eleven håller på att lära sig formerna.

Författaren till uppsatserna ovan beskriver relativt detaljerat och konkret vad han upplevt. I följande uppsats (skriven av en flicka i årskurs 7) är meningarna korta, och eleven försöker inte att berätta om något som gjort intryck på henne.

”Dear Peter

How are you? I am very well. Her on Hawaii is it beateful. The sun shines her, and I'm going to the shop and looking. I'am with Camilla L. There ist warmt hear. We came home on Freiday. Best wishes yours X.”

Att skriva på ett främmande språk tar både mer tid och kräver större uppmärksamhet än att skriva på modersmålet. Planeringen på olika nivåer kräver mycket tid och ansträngning och det blir mindre tid över för språket. Resultatet blir ett torftigt språk med många fel.

För språkinläraren kan övergången från modersmålet till ett nytt språk som är ofullständigt inlärt också framtvunga bruket av speciella strategier. Strategier som påverkar innehållet i texten är t ex att använda korta och enkla meningar och att undvika att använda svåra ord. En strategi som leder till avbrott i kommunikationen är att använda modersmålet för att fylla en lucka i vokabulären. Eleven lånar ett ord från svenska eller använder en blandning av engelska och svenska (*toback*).

Då eleven skriver, använder han/hon ibland strategier som inte gör bruk av vare sig modersmålet eller målspråket. Ett speciellt slags förenklingstrategi som är vanlig hos svaga elever i de uppsatser jag studerat är användningen av en ”pidginhybrid” som karaktäriseras av frånvaron av ändelser och funktionsord (t ex frånvaro av hjälpverbet i *we watching at tv*).

Utvecklingen av skrivandet från årskurs 7 till årskurs 9

Vi kan också se på skrivförmågan i ett utvecklingsperspektiv. Hur mycket bör eleverna kunna i årskurs 7 respektive årskurs 9, och hur mycket kan de? Vilka framsteg gör de på två år?

På grundval av vad vi vet om skrivandet kan vi schematiskt uppställa följande delmål för skrivarbetet. Målen är relaterade till läroplanen i engelska för grundskolan:

- a) att kunna tänka ut och planera vad man vill skriva om,
- b) att kunna skriva *om* uppsatsen i syfte att förbättra den,

- c) att någorlunda behärska grammatiska strukturer och ett elementärt ordförråd (på engelska),
- d) att kunna skriva en uppsats som har en viss längd,
- e) att kunna skriva meningar som har en viss längd och syntaktisk komplexitet,
- f) att kunna använda punkt och komma etc,
- g) att kunna stava,
- h) att kunna skilja mellan tal och skrift med avseende på vokabulär och grammatik (detta mål kommer de flesta elever att bli medvetna om först i gymnasieskolan).

Delmålen a) och b) följer av skrivprocessens natur; e), f), g) och h) berör speciella skriftspråkskonventioner. Den målsättning som berörs i c) och d) har med språkfärdigheten att göra.

Jag har i en "pilotstudie" tittat på ett mindre antal uppsatser på engelska (58 stycken)* som producerats inom GEM-projektet och studerat hur eleverna uppnått (några av) dessa mål.

Denna undersökning visade klart att det finns mycket stora skillnader mellan olika elever. Då det gäller uppsatsens längd var t ex variationsvidden mellan de olika uppsatserna inom samma årskurs mycket stor. I årskurs 9 var den kortaste uppsatsen endast 2 ord och den längsta 345 ord! Detta kan reflektera både att eleverna befinner sig på olika mognadsnivåer och att de lärt sig olika mycket. En annan intressant skillnad, som även iakttagits i uppsatser på modersmålet, är diskrepansen mellan resultaten för flickor och pojkar. Flickornas uppsatser var generellt längre och utmärktes av större korrekthet. Detta gällde både årskurs 7 och årskurs 9. Som väntat var också ålder av betydelse för i vilken utsträckning eleverna uppnått de uppsatta målen för skrivandet. Skillnaden mellan elever i grundskolans årskurs 7 och årskurs 9 återspeglades framför allt i uppsatsernas längd.

Då det gäller rena språkfel visar redan ett litet urval av elevuppsatser på skillnader både då det gäller mängden av fel och typen av fel (Aijmer 1988). Fel som gäller stavning och grammatik var fler i årskurs 7 än i årskurs 9. Å andra sidan kan vi konstatera en ökning av antalet ordfel (användningen av svenska ord i stället för engelska, användning av ord i fel kontext osv) i årskurs 9. I årskurs 9 skriver emellertid eleverna längre uppsatser och använder ett större ordförråd med fler svåra ord (t ex abstrakta ord).

* Uppsatserna har analyserats av studenter vid engelska institutionen, Göteborgs universitet, som en del av specialarbetet i engelsk lingvistik. Studenterna hade läst engelska i tre terminer.

Textens organisation

En uppsats har både en språk- och en innehållssida. Då det gäller språksidan måste ett övergripande mål för undervisningen vara korrekthet. Det är emellertid viktigt att uppsatsen på engelska inte blir enbart språk, och att "språk" inte betraktas alltför snävt. Språket är inte bara grammatik (och vokabulär) utan i lika stor utsträckning en fråga om textorganisation.

Skrivandet på grundskolan tar normalt formen av berättande, ett slags skrivande där man slipper att planera på ett övergripande sätt utan berättar vad som har hänt i kronologisk följd. Eleven beskriver först ett moment av ett händelseförlopp och fortsätter sedan med nästa moment. På grundskolestadiet är denna typ av text ("narrativ") vanligast, i synnerhet då man skriver på ett främmande språk. Texten kan emellertid också användas för andra syften (att resonera, argumentera och beskriva). Att producera sådana texter kräver mer planering och organisation och hör därför enligt min åsikt hemma i gymnasieskolan snarare än på grundskolan.

Det är normalt möjligt att rekonstruera en text med utgångspunkt från meningarna i den om dessa tagits ur sin kontext och "blandats". Den egenskap hos texten som gör detta möjligt brukar vi kalla *koherens*. "Koherens" har att göra med formen och dispositionen av stoffet i texten snarare än med själva innehållet och signaleras med hjälp av paragrafindelning, textbindningar, övergångssignaler etc. Fel som har med texten att göra påverkar sammanhang och begriplighet och är därför ofta viktigare att undvika än rena språkfel.

Även uppsatser som har en berättande stil innehåller brott mot textstrukturen. I följande uppsats (skriven av en pojke i årskurs 9) har textusföljden orsakat problem:

"The bus hade just leave the town when we was robb by some one with a gun. So I *have* no many but i *leave* the bus and *wen* to the town and *took* a motorbaik. But I *don't find* the way and i *was lost*. I *meat* some who *now* the way and I *came* to the Town that i *want* to."

Skrivandet och grammatiken

Vilken roll har egentligen grammatiken i relation till målet att eleverna ska lära sig skriva engelska och hur ser denna grammatik ut?

Nybörjaren som skriver engelska verkar göra mycket litet bruk av grammatikregler, då han/hon skriver engelska. Vi kan tänka oss att han/hon kommer fram till vissa slutsatser om hur språket ser ut på grundval av gissningar och hypoteser, vissa ledtrådar i texten och via

klassrumsundervisningen. Dessa regler eller (omedvetna) procedurer leder emellertid ofta till fel.

För att en utveckling av språket ska ske, med större korrekthet som resultat, är det viktigt att språkfelen diskuteras och rättas som en del av efterarbetet med uppsatsen. Lärarens roll är att hitta, diagnostisera och grammatiskt analysera fel i elevernas produktion och på det sättet få till stånd en ändring i elevernas skrivprocedurer. Det är dock viktigt att den "explicita" grammatiken inte blir ett självändamål som tar tid och uppmärksamhet från själva skrivandet.

Avslutning

Vilka konsekvenser får synen på skrivandet som process för undervisningen i engelska?

Att skriva är inte bara att kunna språket. Denna lärdom har vi förvärvat från forskning om skrivandet på modersmålet, och den bör tillämpas också då vi skriver på ett främmande språk. Skrivandet är en arbetsprocess som för pedagogiska syften kan ses som en process bestående av tre olika delar: förberedelse, skrivande och efterarbete.

Jag tror emellertid att det är nödvändigt att gå längre och att i undervisningen tala om hur man bygger upp och organiserar texten.

Den som skriver på ett främmande språk måste hela tiden kämpa med ord, fraser och den grammatiska formen. Det är emellertid viktigt att språket inte "tar över" på bekostnad av innehållet och organisationen av texten.

För många elever i GEM-undersökningen var det uppenbarligen en ansträngning att få ner något på papper. De hade problem både med språket och med att organisera texten. Problemen kan relateras inte bara till dåliga språkkunskaper utan till själva klassrumssituationen. Det är viktigt att skrivandet i klassrummet blir ändamålsenligt, dvs att skrivsituationen blir så realistisk som möjligt. Det bör t ex göras klart för eleven vilken roll den skrivande har, vem mottagaren är (tidning, kompis, lärare), när och var skrivandet äger rum, vilket syftet är etc.

Eftersom det är svårt att skriva på engelska bör skrivträningen sättas in så tidigt som möjligt och många tillfällen ges att skriva till olika mottagare om olika ämnen. Framför allt tror jag att man bör undvika en arbetsgång där eleven först lär sig att tekniskt behärska språket och först därefter får möjlighet att skriva på språket.

Referenser

- Aijmer K (1988) Att skriva på engelska – en rapport från GEM-projektet *Språkpedagogik* 38. Information från Avdelningen för språkpedagogik. Göteborgs universitet. Bilaga till LMS/Lingua 4/1988.
- Chafe W (1986) Writing in the perspective of speaking. Cooper C R & S Greenbaum (utg) *Studying writing: Linguistic approaches*. Written Communication Annual.
- Eriksson R & T Lindblad (1987) *GEM-engelska*. Slutrapport från engelskdelen av projektet Grupperingsfrågor i engelska och matematik på grundskolans högstadium. Rapport nr 1987:08, Inst för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Flower L & J R Hayes (1981) A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication* 32, 365–387.
- Svartvik J & R Quirk (utg) (1985) *A corpus of English conversation*. Lund Studies in English 56. Lund: C W K Gleerup.

Fri skrivning i engelska på mellanstadiet

BIRGIT JOHANSSON

Efter tre år på lågstadiet är eleverna väl förtrogna med sin egen läsning, sin förmåga att skapa små berättelser och de har övat en hel del dramatiska färdigheter. Det faller sig då naturligt att man i nybörjarundervisningen i engelska använder samma metodik som i svenska, dvs eleverna får skapa egna berättelser och muntliga övningar.

Lärrarhandledningarna till engelska läromedel används flitigt av de flesta lärare, och många har svårt att frigöra sig från den lärogång som där föreslås. Det finns risk för att engelskundervisningen därigenom blir enahanda. Liksom i matematik vågar man inte släppa lös eleverna på egen hand.

En fast lärogång av det slag som ges i många lärrarhandledningar ger en garanti för att man inte hoppar över något viktigt, men jag tycker att man alltid bör se till att man avsätter delar av lektionerna till ett friare arbetssätt.

Timplanerna i Lgr 80 är ju stadietimplaner och man kan, genom att fördela timmarna olika mellan årskurserna, t ex få fler timmar i sexan, när eleverna kan lite mer. Jag försöker alltså att ha tre timmar i årskurs 4, fyra timmar i årskurs 5 och fem timmar i årskurs 6 = tolv stadietimplanekotimmar.

Det gäller att hålla entusiasmen för det nya språket som finns vid starten vid liv i tre år framåt.

My first English book

Redan under de allra första lektionerna börjar jag därför med att eleverna får chans att skapa lite på egen hand. Det första glosförrådet består som regel mest av substantiv med mycket konkret innehåll. Dessa substantiv illustrerar eleverna genom att rita bilder av dem i sin skrivbok.

De första fraserna eleverna lär sig brukar vara "*What's this? It's a . . .*" och därför skrivs dessa under bilden i skrivboken. Allteftersom frasförrådet ökar går vi tillbaka till bilderna och skriver in andra lämpliga fraser som "*What colour is . . .?*", "*How much is it?*" etc. Boken används sedan som underlag för pararbete där eleverna frågar varandra. Detta ger en betydligt bättre övning än att fylla i enstaka ord.

An English family

Så småningom lämnar vi den första skrivbokens lätta fraser. Varje elev får nu en A4-skrivbok och från postorderkataloger klipper de ut en låtsasfamilj, om vilken de ska skriva och berätta i fortsättningen.

Varje person får en sida, där han/hon presenteras med ålder, yrke, hobbies, bostad m m.

Så småningom börjar familjens liv att framträda i böckerna. De åker på semester, de firar jul och födelsedagar, går i skolan, rider m m, alltefter författarnas fantasi.

Texterna används fortfarande för läsning i par eller grupp. Här visar sig naturligtvis en skillnad mellan olika elevers förmåga att uttrycka sig på det främmande språket. Men även de som har ganska svårt att berätta tycker ändå att det är roligt att försöka och längtar till de här lektionerna.

This is Tina.
She is 15.
She lives in Liverpool.
She has a black cat.
She likes horses.



Redan nu får de försöka att hitta i lexikon, vilket kan vara svårt när det finns allt för många förslag på ord. Men många klarar sig förvånansvärt bra och det ger mig möjlighet att hinna med att hjälpa dem som behöver stöd.

Our English reader

Någon gång brukar vi skriva en egen läsebok tillsammans. Var och en väljer då en bild som de kan skriva ett litet fantasistycke om. De nya ord som använts skrivs också på samma sida och slutligen kopieras allas

sidor till en läsebok. Här finns sedan material för uppläsning, översättning och glosinläring. Alla tycker det är spännande att se vad de andra har skrivit och läser med glädje.

Holiday in Great Britain

I årskurs 5 läser man i oä om Storbritannien, och då brukar vi ta upp detta tema även i engelskundervisningen. Från resebyrån skaffar vi resebroschyrer och med hjälp av dem planerar eleverna var sin resa till London eller någon annan plats. De får sedan skriva en berättelse om resan, hur de kom dit, vilket hotell de bodde på, vilka sevärdheter de besökte etc. Allt illustreras med bilder ur katalogerna. Trevliga redovisningar garanteras!

Serietexter

I en del tidningar finns serier (t ex Ferdinand) som inte innehåller några textrutor. En tacksam skrivuppgift för grupp- eller pararbete är att skriva texter till bildserierna. Jag brukar kopiera allas serier till ett litet seriealbum på engelska.

Fri skrivning som prov

För att se hur eleverna uttrycker sig skriftligt brukar jag kopiera en bildruta överst på ett papper. Eleverna får sedan skriva och berätta om bilden. Det som eleverna producerat använder jag som underlag för bedömning av ordförråd och grammatisk förmåga.

Christmas stories

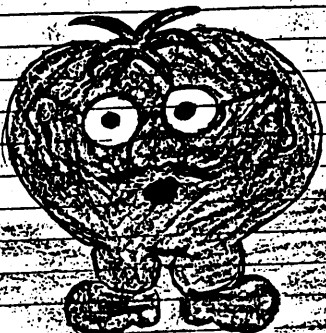
När vi arbetar med ett gemensamt tema i engelska brukar vi efter mönster från svenskan börja med att samla och skriva upp ord på blädderblocket. Alla har då ett grundförråd av ord och fraser som är lämpliga att använda. Det är också en god hjälp för dem som har svårt att fantisera och komma igång med sitt skrivande.

Berättelser om jultomten och julfirande visade sig vara en mycket lämplig uppgift. Jag kopierade alla elevens texter och det blev en trevlig läsebok om julen.

Fortsatt fri skrivning


I klassrummet har jag alltid en massa bilder tillgängliga för elevernas fria skrivande. Det kan vara bilder ur dagstidningar, kataloger och resebroschyrer. När vi har en stund över kan eleverna välja någon bild och skriva en historia om den. Det är förvånansvärt vilka utförliga historier man kan få med utgångspunkt från en enda bild. Det här sättet att skriva är dessutom individualiserande, eftersom var och en skriver efter sin förmåga.

TOMPA TOMATO



Tompa tomato is a tomato
A very ugly tomato.
He has got ^{old} glasses and shoes.
Tompa lives in a refrigerator.
In the refrigerator he has got a
lot of friends: MilleMilk, Cathy Carrot,
Marry Marmalade, chille cheese,
Benny Banana, but his best
friend is Putti Potatoe.

This is
Putti Potatoe
He is a very old
potatoe. And nobody
wants to eat him.



*refrigerator:
kylskåp

HOGGI

Mary is in the garden.
It is beautiful *weather. The sun
is shining.
Mary can hear something.
It is a little hedgehog.
Mary: Hallo little hedgehog.
Hedgehog: uf, uf?
Mary: What is your name?
I can call you Hoggi.
Do you like that name?, Hoggi.
Hoggi: uf, uf
Mary: Are you hungry?
I'll go and get some food.
Mary gets cheese and milk.
Mary: Jim, come and look!
It is a hedgehog in
the garden? His name
is Hoggi.
Jim: O, he is so lovely.

A very nice story!



- * weather = väder
- * hedgehog = igekatt

Poesi

Jag har arbetat mycket med att låta eleverna skriva dikt på svensktimarna. Av en händelse lät jag en dag en elev försöka skriva en dikt på engelska. Efter en stund kom hon tillbaka med ett långt poesistycke med ganska invecklade tankegångar. Barn är fantastiska på det viset att de inte har samma spärrar som vi vuxna utan griper sig an en uppgift med friskt mod. Det finns alltså redan på mellanstadiet elever som har utbyte och glädje av att ge sig i kast med en så avancerad uppgift som att ge sina tankar en "poetisk" form.

Gemensam skrivning på blädderblock

Viktiga händelser under skolåret kan användas som utgångspunkt för vad jag brukar kalla gemensam skrivning. På hösten är det t ex marknad i Arboga och det är en händelse värd att skriva om. Som ett första steg brukar vi tillsammans samla ord och fraser som hör samman med marknaden. Därefter hjälps alla åt att hitta på meningar som jag skriver på blädderblocket. Sedan kopierar jag det skrivna så att vi får ett eget läsestycke att arbeta med.

Kommentarer

Det finns naturligtvis svårigheter med det arbetssätt jag beskrivit.

- Om man inte har lyckats få halvklasstimme blir det mycket svårt att hinna med att hjälpa alla med ordval, grammatik etc.
- Det finns elever som kanske sitter länge och inte kommer någon vart och smiter undan arbete. Där gäller det då att finna någon intresseväckande uppgift som även den eleven vill och kan göra någonting av.
- Lexikon är svåra att använda på egen hand i början och fordrar mycket handledning.
- Jag rättar också allt i möjligaste mån tillsammans med eleverna, vilket tar mycket tid, men ger mycket.

Trots allt överväger ändå de positiva sidorna. Att som lärare få uppleva att eleverna tjar sig till extra timmar för att skriva på engelska är en härlig känsla. Deras förmåga att tänka på engelska ökar och deras språkliga förmåga förbättras märkbart. Eleverna blir också orädda och vågar använda sitt nya språk, och fantasin och kreativiteten utvecklas. Arbetssättet är individuellt och varje elev kan känna stolthet över att ha bidragit med sin del i de gemensamma läseböckerna eller temahäftena.

För mig själv som lärare har detta arbetssätt gett många trevliga stunder när jag fått läsa de humoristiska och fantastiska historier som mina elever presenterat för mig.

Att diskutera

1. a) Diskutera de synpunkter på hörförståelse och de exempel på hörövningar som Sverker Bengtsson och Knut Lundberg lägger fram (s 189–193).
b) Vilka andra typer av hörövningar skulle du vilja rekommendera i olika årskurser i ditt ämne?
2. Vilka synpunkter har du på de tekniker som Eie Ericsson föreslår som förberedelse för fritt tal?
3. a) På s 203 nämner Ulrika Tornberg fyra olika lästekniker som eleverna behöver öva. Kommer alla dessa tekniker med i din undervisning?
b) Vilka typer av texter tycker du passar bäst för de olika teknikerna?
c) Diskutera den studiegång ("ordningsföljd") för läsning som föreslås på s 207.
4. a) Erik Melinders budskap är att eleverna ska "leva sig in i" de texter de arbetar med i skolan. Han exemplifierar också med olika textgenrer som kan ge en sådan inlevelse. Delar du denna hans uppfattning?
b) Ger texterna i ditt läromedel sådana möjligheter?
c) Kan du ge exempel på texter, i eller utanför läromedlet, som "går hem" och leder till djupare engagemang?
5. a) Vilka lärdomar drar du av Karin Aijmers artikel (s 227–236)?
b) Tror du att även språkundervisningen kan utnyttja "skrivprocessen" på liknande sätt som nu sker i svenskan?
c) Hur går du själv tillväga för att utveckla elevernas fria skriftliga produktion?
6. a) Ge synpunkter på Birgit Johanssons sätt att arbeta med fri skrivning i engelska på mellanstadiet.
b) Har du egna förslag på hur eleverna kan öva sig att skriva fritt i mellanstadiets engelska eller i B-språksundervisningen på högstadiet?

5. Språkundervisning under förändrade förutsättningar

I detta kapitel har vi tagit med två områden som har förändrat och fortsättningsvis kommer att ytterligare förändra villkoren för stora delar av undervisningen i vår skola och alltså även för språkundervisningen.

Det ena området är Sveriges förvandling till ett mångkulturellt samhälle, vilket återspeglas i klassernas etniska sammansättning. Det andra området är de nya tekniska hjälpmedel som slagit igenom på bred front ute i samhället och därför också måste komma till användning i skolan.

Gudrun Erickson, metodiklektor i engelska vid Göteborgs universitet, har särskilt studerat invandrabarnens situation vid undervisning i engelska i grundskolan. I sin artikel diskuterar hon vilka konsekvenser det får att engelskan för många elever blir ett tredje språk vid sidan av hemspråket och svenskan. Gudrun Erickson betonar att en alltför svenskbaserad undervisning i engelska innebär extra svårigheter för våra invandrarelever. I stället vill hon se en undervisning där målspråket engelska används så mycket som möjligt och där man tonar ner ett svenskt, etnocentriskt synsätt till förmån för ett mer internationellt perspektiv. Hon diskuterar också vilken typ av fortbildning språklärarna behöver för att bli bättre rustade att undervisa elever med olika språklig och kulturell bakgrund.

”I den stund som den moderna teknologien övertar en stor del av informationsflödet i samhället, blir det en angelägen uppgift för de humanistiska intressena att engagera sig i och påverka innehållet i detta flöde”, säger **Kerstin Wall** i sin artikel *Språkundervisningen och de nya teknologierna*.

Kerstin Wall, lärare i franska och engelska i Uppsala, har under några år forskat kring användningen av nya teknologier i språkundervisningen. Artikeln är ett försök att ge en nulägesbeskrivning av ett område som befinner sig i snabb och dynamisk utveckling. Hon behandlar bl a följande delområden: Ord- och textbehandling, videotext och telekommunikation, satellit-TV samt interaktiv video.

Kerstin Wall diskuterar vilka möjligheter de nya tekniska hjälpmedlen ger för språkundervisningen när det gäller att förverkliga såväl ämnesmässiga som övergripande mål i läroplanen. Det gäller t ex undervisningens autenticitet och frågor kring internationalisering och individualisering.

Elever med andra modersmål än svenska – konsekvenser för språkundervisningen

GUDRUN ERICKSON

Den svenska skolan har under de senaste decennierna, som alla vet, genomgått stora och djupgående förändringar på olika plan. Detta har givetvis påverkat den enskilde lärarens situation. Utvecklingen mot "en skola för alla" har medfört nya krav, nya möjligheter, nya behov och även konfrontation med nya situationer.

Andelen elever med ett annat hemspråk än svenska har successivt ökat, och denna grupp utgör idag drygt 9% av samtliga elever. Naturligtvis får detta konsekvenser i alla ämnen. Diskussionen här ska behandla undervisningen i främmande språk – främst i engelska, som är ett obligatoriskt ämne – och centreras kring tre frågeställningar:

- Hurdan är situationen idag för invandrareleverna i språkundervisningen och för deras lärare?
- Vilka bakgrundskunskaper måste anses nödvändiga för lärare, som undervisar elever med ett annat modersmål än svenska i främmande språk?
- Vad gör man som lärare med dessa kunskaper – vilka blir de metodiska konsekvenserna i undervisningen?

Situationen idag

Det har tidigare konstaterats att ungefär 9% av dagens grundskoleelever har ett annat hemspråk än svenska. (Det kan också nämnas att det idag finns ungefär 140 olika språk representerade i den svenska skolan. Hemspråksundervisning ges i ca 80 av dessa språk.) Självfallet kan man inte betrakta dessa elever som en homogen grupp. Somliga är födda i Sverige och är helt tvåspråkiga (hemspråket + svenska) eller har en mycket god behärskning av svenska som andraspråk, medan andra har anlänt till Sverige nyligen och följaktligen inte alls har hunnit att lära sig vare sig speciellt mycket svenska eller kunnat lära känna det svenska samhället och skolan. Mellan dessa båda kategorier finns mängder av varierande språkliga, kulturella och individuella situationer. Somliga elever har t ex flera olika språk i sin hemmiljö. Begreppet "invandrarelev" är därför oerhört brett och egentligen föga upplys-

de. För enkelhets skull kommer det dock att användas som beteckning för den stora grupp vars modersmål/förstaspråk inte är svenska. Gemensamt för flertalet av dem är att engelska inte är det andra språket, som för svenska elever, utan i stället det tredje (eller fjärde) språk de lär sig.

En helt nyanländ invandrarelev läser i regel inte engelska under den första tiden i Sverige, även om han/hon är i "rätt ålder", utan koncentrerar sig i stället på att lära sig så mycket svenska som möjligt. Ofta finns emellertid en stark önskan både från eleverna och deras föräldrar att undervisningen i engelska ska "komma igång" så snart som möjligt. Detta har säkerligen olika orsaker, men engelskans prestige och status som världsspråk och som nyckel till högre utbildning är *en* förklaring. En annan är att invandrareleven genom att läsa engelska får gå tillsammans med sina svenska kamrater i den vanliga klassen. (På vissa ställen bedrivs undervisningen i engelska av hemspråkslärare, men detta är inte vanligt.)

Problem som kan uppstå då äldre elever kommer till Sverige och ska studera i vanliga svenska klasser är, om de läst väsentligt mindre engelska eller ingen alls i sitt hemland och därför inte har samma bakgrundskunskaper som sina jämnåriga svenska kamrater. Det är svårt att uttala sig generellt om vad som ska göras i sådana fall, eftersom varje situation är speciell. Här kan bara konstateras att olika praktiska lösningar kan tänkas, men att de alltid bör syfta till att dessa elever så snart och på ett så rimligt sätt som möjligt bör få möjlighet att delta i engelskundervisning tillsammans med jämnåriga kamrater.

Den vanligaste situationen för invandrareleverna är dock att de läser engelska tillsammans med sina svenska kamrater i den "vanliga" klassen, med den "vanliga" läraren och med ett "vanligt" läromedel. Detta medför så gott som alltid att undervisningen i engelska – till synes något absurt – ställer höga krav på elevernas kunskaper i *svenska*, särskilt som det är vanligt att läraren talar mycket svenska under engelsklektionerna. Läraren utgår också – även om det inte sägs – från en kontrastiv jämförelse svenska–engelska när det gäller vilka företeelser som ska bli föremål för särskild övning. Detta sätt att undervisa i främmande språk har starka traditioner, trots allt tal om vikten av en funktionell språkfärdighet och en god kommunikativ kompetens. Läromedlen i engelska och övriga främmande språk bidrar givetvis också till att svenska får stort utrymme, bl a genom svenska översättningar av glosor i gloslistorna, svenska instruktioner och grammatikförklaringar. Översättningsövningar är heller inte ovanliga. Det svenska inflyandet ligger inte bara på det rent språkliga planet utan kan också spåras i t ex bilder och värderingar, alltså i vad man skulle kunna kalla det "kulturella innehållet". Som exempel kan nämnas hänvisning till religiösa högtider som jul och påsk, kring vilka det tas för givet att eleverna associerar i samma riktning. De fyra årstiderna är också självklara företeelser för svenska och många andra elever, medan de för t ex

många afrikanska elever ofta är helt abstrakta. Värderingar kring könsroller är ytterligare ett exempel på ett område där det kulturella innehållet i läromedlen har en klar svensk/västerländsk prägel. Kontrasten mellan svenska läromedels framställning av kvinnor och relationen mellan pojkar och flickor står i bjärt kontrast till vad många elever är vana vid från sina hemländer. I nutida iranska läromedel i engelska visas t ex inte kvinnors hår och t o m lekande småflickor är avbildade med schalett och kläder som helt täcker armar och ben.

Dock är det, som tidigare sagts, främst språkligt som det svenska perspektivet är tydligt. De grammatiska företeelser som tas upp och tränas rör så gott som uteslutande sådant som är allmänt svårt och/eller speciellt komplicerat för elever med svenska som modersmål, t ex *do*-omskrivning, rak ordföljd och skillnaden mellan *a* och *an*. Mycket sällan eller aldrig berörs svårigheter av typen "Vad är det för skillnad, över huvud taget, på *a* och *the*?" eller "Vad är det för skillnad på *he* och *she* eller imperfekt och perfekt?" På goda grunder tas för givet att svenska elever vet detta från början, eftersom svenskan och engelskan i dessa avseenden, och många andra, är mycket lika. För elever som inte har svenska som modersmål utan ett språk som skiljer sig mycket från svenska och engelska (t ex finska, turkiska, arabiska och många fler) kan emellertid dessa för svenska elever (och lärare) självklara saker vålla stora problem. Naturligtvis gäller detta resonemang om modersmålets/svenskans roll i språkundervisningen även vanliga prov som ges i klassen. Ofta förutsätter dessa direkt eller indirekt en hel del kunskaper i svenska. För att spetsa till det hela en aning kan man säga att somliga prov, t ex glosprov och prov med mycket översättning till eller från svenska, nästan lika mycket mäter elevens svenskkunskaper som hans/hennes engelskkunskaper! Det är kanske inte helt lätt för en invandrarelev att vare sig förstå, tolka eller översätta en fråga som t ex "Hur mycket *rymmer* flaskan?" – (*rymma* = *escape*??)! Listan över exempel på grammatiska, vokabulära, fonologiska och kulturella svårigheter skulle kunna göras mycket lång!

Sammanfattningsvis kan konstateras, att invandrareleverna i den svenska språkundervisningen stöter på olika svårigheter, som inte helt kan jämföras med de problem svenska elever har. Somliga av dessa svårigheter har att göra med bakgrundskunskaper, andra med språkolikheter på det grundläggande planet mellan modersmålet och det främmande språket och ytterligare andra med läromedel och undervisningsmetoder. Självfallet finns inga enkla och generella lösningar på dessa problem. Dock kan man peka på vissa bakgrundskunskaper för lärare, som skulle underlätta *både* för lärarna *och* deras elever, och också diskutera möjliga och praktiska konsekvenser av dessa kunskaper.

Bakgrundskunskaper

I "en skola för alla", där eleven står i centrum, är det självklart att lärarna ska vara väl utbildade både i sina undervisningsämnen och i didaktik, metodik och pedagogik. För att kunna förstå eleverna, deras situation och individuella behov behövs också kunskaper i t ex utvecklings- och inlärningspsykologi. Detta torde vara allmänt accepterat. Vad gäller invandrareleverna bör man dock dessutom ha en god kunskap om sociala och kulturella förhållanden i elevernas ursprungsländer, om politiska och religiösa förhållanden, som lett till en eventuell flykt osv. Om vi som lärare ska ha möjlighet att verkligen lära känna elever med en annan kulturell bakgrund än den för oss bekanta och kunna tillgodose deras behov i skolan, måste vi ha kunskaper som hjälper oss att vidga vårt perspektiv.

Begreppet *etnocentrism* används ofta för att beskriva ett synsätt, där den egna kulturen ses som den egentligen enda acceptabla och riktiga. Ett etnocentriskt synsätt bottnar inte sällan i bristande kunskaper om andra kulturer och levnadsmönster. Vad gäller språk kan sådana värderingar också spåras. Det egna språket ses ofta som måttstock för hur språk i allmänhet måste fungera och vad de bör innehålla för att kunna vara "lika bra" som det egna. Det anses t ex självklart från svensk synvinkel, att en mening som inleds med ett predikat före subjektet är en fråga, inte ett påstående, och att *r* och *l* är två olika ljud och bokstäver. Man skulle i det här fallet kunna tala om ett slags "*linguacentrism*".

Som lärare i språk bör man ha så breda allmänna kunskaper som möjligt om hur språk är uppbyggda för att undvika ett linguacentriskt perspektiv. Vi bör t ex veta att grundordföljden i världens språk varierar, så att en elev med arabiska eller hebreiska som förstaspråk är van vid att predikatet står först i en påståendesats, att *han* och *hon* uttrycks med samma ord i många språk, t ex i finska och persiska, och att kategorin bestämdhet och artikelbruk inte fungerar på det för svenskan och engelskan självklara sättet i t ex slaviska språk, finska och turkiska. Uttalsmässigt bör vi vara medvetna om att *b* är svårt för finsktalande elever och ofta blir till ett *p*, eftersom *b* saknas i finska, och att distinktionen *r* och *l* är motsvarande svår för kinesisktalande osv. Allt detta, och mycket annat, kan resultera i fel, som alltså inte är speciellt "konstiga" utan i stället ganska logiska, förutsatt att vi som lärare känner till vad de kan bero på.

Självklart kan vi inte ha aktuella detaljkunskaper om en mängd olika språk, men vi bör dels ha en god "multikontrastiv beredskap" (uttrycket lånat från Solve Ohlander, som engagerat sig mycket i frågan om invandrarelever och undervisning i främmande språk; se Ohlander 1985) – alltså en god språktypologisk baskunskap – dels kunskap om *var* vi kan finna mera detaljerade uppgifter om olika språks uppbyggnad och struktur. Sådana kunskaper är mycket betydelsefulla, om/när vi

får elever, som har problem t ex i sin engelska – problem som vi ibland (men långt ifrån alltid) kan ha skäl misstänka beror på att han/hon applicerar mönster från sitt modersmål på det främmande språket.

De gedigna ämnesteoretiska kunskaper man som lärare måste ha i det/de språk man undervisar i bör alltså breddas och fördjupas till att även omfatta språktypologiska insikter.

Självfallet bör man inte se vare sig på kunskaper om elevers kulturella eller språkliga bakgrund som en *metod* att undervisa i språk! De bör i stället betraktas som bakgrundskunskaper, som vi som lärare måste ha, om vi ska ha en rimlig möjlighet att kunna hjälpa våra invandrarelever i språkundervisningen på ett någorlunda likartat och likvärdigt sätt som vi kan stödja våra svenskfödda elever. De senares eventuella och troliga svårigheter att lära sig t ex engelska känner vi ju mera intuitivt och självklart till, eftersom de flesta av oss har svenska som modersmål, medan vi mera aktivt måste uppmärksamma de problem elever med ett annat förstaspråk stöter på.

Sist, men absolut inte minst, i denna översikt över viktiga bakgrundskunskaper för att undervisa invandrarelever – och svenska elever – på bästa sätt i främmande språk bör nämnas didaktik/metodik, alltså insikter om *vad* vi bör sträva efter att eleverna lär in, *varför* dessa kunskaper och färdigheter är nödvändiga och *hur* vi som lärare bäst kan befrämja en sådan inläring.

Praktiska/metodiska aspekter

Som tidigare nämnts, finns en tradition i undervisningen i främmande språk att använda relativt mycket av modersmålet i undervisningen, dels vid ren översättning av ord, fraser och sammanhängande text, dels när det gäller att förklara grammatiska företeelser. Modersmålet används också ganska ofta som kommunikationsmedel i klassrummet, dels mellan läraren och eleverna, dels mellan elev och elev, även då de löser uppgifter som har med målspråket att göra. Den här traditionen slår igenom både i läromedel och i konkret undervisning. Det bör dock framhållas att denna vana periodvis har ifrågasatts, och att flertalet lärare säkerligen strävar efter att deras elever ska "vilja och våga" använda det främmande språket, som det står i läroplanen. Vägen till detta mål kan och ska naturligtvis variera. Det finns självfallet inte ett enda sätt eller en enda "metod" som automatiskt leder till att våra elever blir både *competent* och *confident* i det främmande språket. Dock kan vissa saker framhållas som i det närmaste självklara, vad det gäller att hjälpa elever till en god språkbehärskning. Bl a framstår det som tämligen klart att mängden "input" av det främmande språket är av central betydelse. Elever som hör och läser mycket på målspråket på en nivå som är lagom svår för att vara stimulerande men inte avskräck-

ande och med ett innehåll som engagerar dem, lär sig mera och bättre än elever som har en kvantitativt mindre och kvalitativt sämre "input". Det kan också ses som självklart att elever som får *använda språket som ett medel för att uttrycka ett eget innehåll* uppnår en bättre språkfärdighet och ett större mått av språkligt självförtroende än elever som ges liten och hårt styrd möjlighet att bruka det främmande språket.

Vidare leder rimligen ett fixerande vid och fokuserande av *fel* – reella och presumtiva – till en större ovilja och ängslan hos elever att uttrycka sig på målspråket, och att ängslan inte har någon god effekt på språkinläringen torde vara något av en truism för alla lärare.

Det som sagts här kan betraktas som allmänt sunt metodiskt förnuft, och det finns också gott och rikhaltigt stöd för antagandena och påståendena ovan i den forskning kring språkinläring och språkundervisning som försiggått och försiggår runt om i världen. Namn som William Littlewood, Christopher Brumfit och Stephen Krashen kan nämnas, men också många andra. Listan efter detta kapitel ger exempel på litteratur, som behandlar metodiska frågor och språkinläring.

Vad har då detta relativt allmänna metodiska resonemang med språkundervisning för invandrarelever att göra? Det är ett försök att visa att det som är god och förnuftig metodik för svenska elever som lär sig främmande språk också gör situationen väsentligt lättare för den stora gruppen elever med ett annat modersmål än svenska. Det som nämligen kan fastslås som ett faktum är, att användningen av svenska i undervisningen av ett främmande språk mycket ofta innebär en extra börda – en omväg – för invandrarelever som lär sig t ex engelska.

För samtliga elever, oavsett förstaspråk, reduceras mängden "input" av målspråket, när svenskan används, men för elever för vilka svenskan dessutom är ett nytt och delvis främmande språk, ökar svårigheterna vid inläringen av t ex engelska väsentligt. Dessa elever kommer alltså, de facto, att undervisas, prövas, bedömas och betygsätts enligt en mera krävande norm än sina svenska kamrater. Sett ur ett allmänt och övergripande perspektiv är detta inte vare sig tilltalande eller helt acceptabelt.

Avsikten med det som skrivits här är inte att fördöma eller bannlysa att paralleller dras mellan modersmålet och det främmande språket. Tvärtom har ju en "multikontrastiv beredskap" och goda språktypologiska insikter framhållits som viktiga bakgrundskunskaper för lärare i främmande språk för att vi ska ha möjlighet att ge en mera riktad, adekvat och individuell hjälp. Dessa kunskaper får dock aldrig förväxlas med metoder, så att undervisningen i det främmande språket resulterar i felfixering och felcentrering ("ska manne Ahmed gör något artikelfel idag?") eller ett överbetonande av det formella ("accuracy") med ängslan och ovilja hos eleverna att använda det främmande språket som trolig följd. En god balans mellan "fluency" och "accuracy" bör eftersträvas, och för att uppnå detta – för att möjliggöra för *alla* elever, oavsett modersmål, att förvärva ett fungerande språk – bör

målspråket användas så mycket som möjligt och rimligt är i undervisningen av främmande språk, *både av lärare och elever*.

Man ska heller inte glömma eller bortse från den resurs som hemspråkseleverna – inte bara de engelska! – utgör för språkundervisningen i sin helhet. Närvaron av elever med olika hemspråk och olika kulturell bakgrund ger oss språklärare möjligheter, som vi kanske inte alltid utnyttjar. Interaktionen eleverna emellan (och mellan läraren och eleverna) kan här verkligen utgöras av ett reellt informationsutbyte, med ökade kunskaper och en ökad medvetenhet, språkligt såväl som kulturellt, som följd. I ett klassrum med elever som har olika hemspråk behöver det alltså förvisso inte vara svårt att komma på *vad* man ska tala om när man arbetar tillsammans i par eller grupp med målspråket som kommunikationsmedel!

Vad som till sist bör framhållas är att metodiken i undervisningen i främmande språk bör kunna hämta inspiration från den metodik som används i undervisningen i svenska som andraspråk (och vice versa). Där är ju det konsekventa användandet av målspråket odiskutabelt, eftersom läraren i regel inte behärskar de olika språk hans eller hennes elever har som modersmål. Givetvis kan och ska inte parallellerna mellan andraspråks- och främmandespråksundervisning drivas för långt, men det är ändå viktigt att framhålla att andraspråksundervisningen ger ett praktiskt och konkret exempel på hur man faktiskt kan undervisa *i* ett språk *på* detta språk.

Slutsatser

Antalet elever med ett annat hemspråk än svenska kommer under de närmaste åren att öka i den svenska grundskolan. Detta ska först och främst ses som en stor tillgång för skolan och samhället i sin helhet. I en skola och en värld, där vikten av internationalisering och förståelse och samarbete över olika typer av gränser betonas allt starkare är det givetvis av stort värde att individer med olika kulturell och språklig bakgrund får leva och arbeta tillsammans. Som lärare måste vi sträva efter att utnyttja denna resurs på bästa sätt. Detta gäller inte minst i språkklassrummen!

I undervisningen i främmande språk krävs en breddad och fördjupad kunskap, dels om olika språks uppbyggnad och grundstruktur för att kunna tillgodose fler elevers behov, dels om hur elevernas språkinläring kan göras så effektiv som möjligt. Det måste här betonas att det kontrastiva perspektivet – jämförandet med och användningen av modersmålet – aldrig kan tillåtas ta överhand över användandet av målspråket – det språk som lärs in. Detta gäller både lärare och elever, och det ställer också krav på läromedlen. Om vi tar läroplanens funk-

tionella språksyn och kommunikativa mål på allvar, måste undervisningen i engelska i hög grad också bli en undervisning *på* engelska. Om läraren i alla lägen där det anses särskilt viktigt att eleverna förstår tillgriper svenska, ger detta lätt eleverna föreställningen att det främmande språket inte duger som kommunikationsmedel "när det verkligen gäller", och om eleverna hela tiden uppmärksammas på reella och möjliga svårigheter och fel i användningen av målspråket, kommer de med stor sannolikhet själva att tveka inför att "vilja och våga" bruka språket som ett medel för kontakt med andra människor.

Givetvis innebär detta *inte* att de mera formella sidorna av ett främmande språk ska negligeras! Grammatiska regler fyller självfallet en viktig funktion i uppbyggnaden av ett språk, som inte bara ska vara begripligt utan även användbart på ett bredare och djupare kommunikativt plan, och dessa regler kan ofta med fördel relateras till och jämföras med elevernas olika modersmål.

Dock för det ovan beskrivna synsättet med sig att det främmande språkets funktion som ett brukbart *medel* för mänsklig kommunikation måste lyftas fram, dvs att lärare *och* elever i t ex engelska måste använda språket i hög utsträckning – inte bara tala *om* det och ha det som ett avlägset mål. För de många elever som inte har svenska som förstaspråk innebär en undervisning i t ex engelska, där svenskan hela tiden spelar en stor direkt och indirekt roll, större svårigheter och högre krav än vad som gäller deras svenska kamrater. Ett sätt att undervisa, där det kontrastiva perspektivet – för *alla* elever – ses som ett av många hjälpmedel, inte som ett mål i sig, och där målspråket tillåts stå i centrum, skulle följaktligen gynna *alla* elever i den svenska skolan.

Alla elever bör självfallet ha rätt till välutbildade och behöriga lärare i främmande språk såväl som i alla andra ämnen. Här bör inga kompromisser göras. Av många olika skäl är det också väsentligt att s k invandrarelever och svenska elever får studera engelska tillsammans, där så över huvud taget är möjligt. För att vi språklärare ska kunna ge så bra och effektiv undervisning i språk som möjligt – oavsett våra elevers modersmål – behövs en breddad kunskap, både språkligt och metodiskt. I den nya grundskolläroverbyggnaden kommer förhoppningsvis detta att kunna tillgodoses.

Referenser

- Alatis J et al (eds) (1981) *The Second Language Classroom. Directions for the 1980's*. New York: Oxford University Press.
- Andersson L-G (1987) *Språktypologi och språksläktskap*. Stockholm: Skriptor.
- Brumfit C (1980) *Problems and Principles in English Teaching*. Oxford: Pergamon Press.
- Brumfit C (1985) *Language and Literature Teaching.: From Practice to Principle*. New York: Oxford: Pergamon Press.
- Christiansson M (1985) *Turkiska. En kontrastiv beskrivning*. Stockholm: Skriptor.
- Fisiak J (1981) *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford: Pergamon Press.
- Fortbildningsavdelningen i Malmö (1981) *Jämförelser mellan svenska och några vanliga invandrarspråk*. Stencil.
- Hyltenstam K (1979) "Kontrastiv analys, språktypologi och språkinläring". I Hyltenstam K (utg) *Svenska i invandrarperspektiv*. Lund: Liber läromedel.
- James C (1980) *Contrastive Analysis*. Harlow, Essex: Longman.
- Krashen S D (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krzyszowski T P (1970) *Teaching English to Polish Learners*. Warsaw: Panstwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Källström R (1985) *Finska. En kontrastiv beskrivning*. Stockholm: Skriptor.
- Lambton A K S (1953) *Persian Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindblad T & A Lindblad (1982) *Learning a third language*. University of Göteborg: Department of Educational Research. Research Bulletin no 22.
- Littlewood W (1981) *Communicative Language Teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malmberg P (1986) *Metodboksserien: Engelska*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Nash R (1977) *Comparing English and Spanish*. New York: Regents Publishing Company Inc.
- Nässtrand E (1987) *Språkläraren och Språkinlärningsforskningen*. Umeå universitet: Institutionen för klass- och ämneslärutbildning.
- Ohlander S (1985) "Engelskundervisning i flerspråkiga klasser". *Språkpedagogik 32, LMS Lingua 1985:4*.
- Ohlander S (1985) "Om "svenska" och "osvenska" fel – invandrarelevna och undervisningen i främmande språk". *LMS Lingua 1985:4*.
- Ohlander S (1988) "Engelskundervisningen och invandrarelevna". I *Hemspråksklasser och sammansatta klasser. Kommentarmaterial Lgr 80*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.

- Stern H H (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*.
Oxford: Oxford University Press.
- Swan M & B Smith (eds) (1987) *Learner English – a teacher's guide to interference and other problems*. Cambridge Handbooks for Language Teachers.
Teach Yourself Books. Bungay, Suffolk: Hodder and Stoughton.
- Tingbjörn G (1979) "Kontrastiv minigrammatik". I Hyltenstam K (utg) *Svenska i invandraperspektiv*. Lund: Liber Läromedel.

Språkundervisningen och de nya teknologierna

KERSTIN WALL

Det moderna samhällets krav på språkundervisningen

Internationalisering, anknytning till arbetsliv och användning av nya teknologier är exempel på områden som på senare tid hamnat i fokus, när man diskuterar innehåll och arbetssätt i språkundervisningen.

För de främmande språkens del innebär den intensifierade kontakten med utlandet och de från olika håll uttalade kraven på en ökad internationalisering av det svenska samhället samtidigt ett argument för att stärka språkens ställning i skolan. Vid sidan av det viktiga målet att eleverna genom skolans språkundervisning ska nå en god och allsidig språkfärdighet växer nu också kravet på att eleverna ska få ökade insikter i de kulturmönster som råder i olika länder – insikter som utgör själva grunden för internationell förståelse.

Den snabba utvecklingen på det tekniska området gör att eleverna, bl a genom satellitsändningar och kabel-TV, kan ha daglig kontakt med utlandet. Kraven på språkundervisningen kommer självklart därmed att öka, både vad gäller kvaliteten på skolans eget undervisningsmaterial och lärarnas förmåga att anknyta till det stoff eleverna möter utanför skolan.

En konsekvens måste bli att skolans språkundervisning tar i sin tjänst de hjälpmedel som den tekniska utvecklingen erbjuder. I den humanistiska tradition som vi språklärare är utbildade inom ligger det ofta ett visst avståndstagande från den kultur som teknologien anses representera. Men i den stund som den moderna teknologien tar över en stor del av informationsflödet i samhället, blir det en angelägen uppgift för de humanistiska intressena att engagera sig i och påverka innehållet i detta flöde. Utvecklingen av ett informations-samhälle måste därför bygga på ett samspel mellan modern teknologi och humaniora. Humanisterna, och därmed språklärarna, kan inte ställa sig vid sidan av den tekniska utvecklingen, om de samtidigt vill ha ett inflytande över den.

Språklärarnas tidigare erfarenheter av teknologi

Användning av tekniska hjälpmedel i språkundervisningen är inget nytt fenomen. Bandspelare används i dag av alla språklärare och användningen av video är på stark frammarsch. Däremot är många lärare

fortfarande skeptiska till datorns användning inom språkundervisningen. Anledningen till denna skepsis kan finnas i de på många håll negativa erfarenheterna av arbete i inlärningsstudio (IS). Det har ofta påpekats att introduktionen av IS sammanföll med blomstringstiden för de drillövningar som var ett viktigt inslag i den audiolingvala metoden (se Per Malmbergs inledande artikel i denna bok). När så småningom ensidigheten i detta arbetssätt började kritiserars, uppstod en olycklig koppling mellan IS och de mekaniska drillövningarna. Den negativa bilden av IS förstärktes av att anläggningarna ofta var behäftade med tekniska brister. Att IS kom i vanrykte på många håll var kanske något oförtjänt. Rätt använd fungerar IS som ett värdefullt hjälpmedel.

Tekniskt förbättrad apparatur i förening med en mer tidsenlig metodik kan göra att IS får en berättigad plats också inom de "nya" teknologierna.

Oavsett hur det går med IS i framtiden kan man konstatera att de negativa erfarenheter många språklärare har av IS bidragit till att datorerna inte fått det genomslag inom språkundervisningen som en del entusiaster drömt om.

Datorn och de första språkprogrammen

En viktig orsak till att språklärarna hittills varit ganska kallsinniga inför datorn kan således vara det faktum att många språkprogram för datoranvändning nära följer den drillmetodik som kännetecknade de kritiserade IS-övningarna.

Konstruktörerna av dessa dataprogram försvarar sin metodik med att innötningsövningar inte går att undvara i språkundervisningen och att datorn är det ideala hjälpmedlet för detta slags arbete. De har säkerligen rätt i princip: goda drillövningar försvarar enligt min åsikt sin plats och det finns många fördelar med att träna sådana med hjälp av datorn. Det olyckliga är att dessa den första generationens program för många språklärare kommit att framstå som en återgång till en förlegad språkmetodik.

En första lärdom att dra av jämförelsen med IS är att man inte kan bygga sin bedömning av datorns möjligheter på en enda programtyp. Detta nya hjälpmedel har en potential långt utöver vad som visas i de första, något trevande försöken att utnyttja datorn vid språkinläring.

En annan viktig aspekt om man vill få ett större genomslag för datorn i språkundervisningen är vad man brukar kalla för *användarvänlighet*. Den apparatur som ska användas för skolbruk måste vara lätt-skött och stryktålig. Till denna fråga hör också hur arbetet med datorer ska organiseras i skolorna. Var ska exempelvis datorerna placeras? Nuvarande datorsalar har inte inrättats med tanke på språkens behov och kan i olyckliga fall ligga långt från språksalarna. Som språklärare har man anledning att fråga sig om det inte vore bättre att ha mindre

enheter i direkt anslutning till språksalarna och/eller ett par datorer utplacerade i varje sal.

Utgångspunkten måste vara att göra datoranvändningen så funktionssäker och så lätt tillgänglig som möjligt.

Ord- och textbehandling – ett viktigt användningsområde för datorn

Både utomlands och i Sverige har man inom modersmålsundervisningen kommit att intressera sig för de möjligheter tillgången till ord- eller textbehandlingsprogram erbjuder när det gäller att träna elevernas skriftliga färdigheter. Här visar datorn sin överlägsenhet framför andra tekniska hjälpmedel genom att man enkelt och snabbt kan göra korrigeringar i den skrivna texten: man kan byta ut ord, ändra ordföljd, låta meningar och hela stycken byta plats etc. Datorn fungerar verkligen här som ett avancerat och arbetsbesparande skrivverktyg. Det är därför inte förvånande att den försöksverksamhet som bedrivs med ord- och textbehandling visar lovande resultat. I rapporter från olika försök i svenska betonas särskilt den positiva inverkan arbetssättet har på elevernas vilja att bemöda sig om goda slutprodukter.

Försöken är i allmänhet kopplade till den metodik för skriftlig produktion som kallas *processkrivning*.

Eftersom den nya grundskolläroverbyggnaden medför att de flesta språklärare på detta stadium i framtiden också kommer att undervisa i svenska, kan man här hoppas på ett fruktbart samarbete mellan modersmålsundervisningen och undervisningen i främmande språk.

Även om det tillkommer en rad svårigheter när man ska skriva på främmande språk jämfört med vad fallet är när man skriver på sitt modersmål, finns det många inslag i skrivprocessen som är generell giltiga vare sig man skriver på modersmålet eller på ett främmande språk (jämför Karin Aijmers uppsats "Att skriva på engelska" i denna bok). Som språklärare har vi därför anledning att ta till oss de kunskaper som studiet av skrivprocessen i svenska gett och söka tillämpa dem vid skrivövningar också i främmande språk.

Följden för undervisningen i främmande språk inom grundskolan får emellertid inte bli att generellt öka inslagen av skrivövningar. Vad som behövs är en översyn av metodiken i avsikt att effektivisera arbetet och höja kvaliteten på det som skrivs. Eftersom skrivning med hjälp av ord- och textbehandlingsprogram visat sig ha en mycket god effekt på elevernas syn på det skrivna språkets speciella krav, framstår området som en mycket lämplig inkörsport till en vettig datoranvändning i skolans språkundervisning.

Försök med datorbaserat skrivande i moderna språk pågår redan i

olika sammanhang, till exempel i anslutning till telekommunikation mellan klasser i Sverige och i utlandet (se vidare avsnittet om telekommunikation nedan). Den privilegierade situationen att ha en utländsk klass att arbeta tillsammans med är ännu en utopi för de flesta skolor. Men redan de möjligheter ord- och textbehandlingsprogrammen ger för att lagra och redigera text gör det lättare att stimulera till skrivprojekt inom klassens ram, ett arbete som ytterligare stimuleras av att eleverna med skrivarens hjälp kan ta fram utskrifter som ser närmast professionella ut.

Som exempel på olika skrivprojekt kan nämnas en modell där eleverna skriver klassens "följetong". Efter ett inledningskapitel, som utarbetats gemensamt av klassen, skriver eleverna vidare enskilt eller i grupp, varefter de läser och diskuterar varandras kapitel. En annan modell är att eleverna skriver korta recensioner av böcker de läst på egen hand. Dessa recensioner lagras sedan på sådant sätt att eleverna lätt kan konsultera "recensionsbiblioteket" och få lästips.

Inte minst för de främmande språkens del är det också angeläget att utvärdera programvara av typen rättstavningsprogram, lexikon och synonymordlistor. Sådana program finns redan på marknaden och används i arbetslivet. Skulle de visa sig användbara i befintligt skick, innebär det ett förhållandevis billigt tillskott till skolornas programuppsättning, eftersom marknaden för sådana program är så mycket större än vad som blir fallet när det gäller för skolorna skraddarsydda program. Dessutom måste det i sig vara en fördel att eleverna får arbeta med programvara som de också kan möta ute i arbetslivet. Ett intressant forskningsområde blir att undersöka vilka effekter användningen av programvaran får på elevernas stavning och ordförråd.

Slutligen finns det all anledning att uppmärksamma den hjälp läraren själv kan få av att använda programvara av det här slaget i sitt eget skrivarbete.

Olika typer av språkprogram

I inledningen har redan påpekats att datorns roll i språkundervisningen ofta kommit att likställas med användningen av färdiggjorda program för språkträning. Även om marknaden hittills dominerats av typen "drill and practice"-program, är dock utbudet av programvara mer varierat än så, speciellt om man tar hänsyn till den utländska produktionen. Problemet för svenska skolor är att de utländska programmen endast går att använda med vissa datormärken, på grund av s k bristande kompatibilitet. Marknaden tycks nu gå mot en större enhetlighet, vilket förhoppningsvis kommer att innebära att man i Sverige kan använda utländsk programvara i större utsträckning. Dels skulle detta

innebära en form av internationalisering, dels skulle tillgången till ett mera varierat utbud göra det lättare att ställa de rätta kraven på den inhemska produktionen.

Det är viktigt att framhålla att det vid sidan av drillprogrammen förekommer helt andra programtyper med synnerligen skiftande målsättningar och metodiska grundtankar. De är dock ännu i minoritet, även internationellt sett, och lider ibland av i och för sig förklarliga barnsjukdomar. Några områden får räcka för att exemplifiera utbudet: program som stimulerar till talövningar och diskussioner, lästräningsprogram, textrekonstruktion, textgenerering, program för träning i problemlösning och kreativt tänkande, spel- och tävlingsprogram. För närmare beskrivningar hänvisas till titlarna under *Referenser* (s 270–271). Språklärare bör dock i första hand försöka få tillfälle att själva se och arbeta med programmen. Erfarenheten har visat att det är oerhört svårt – även för den datorvane – att med hjälp av enbart en skriftlig innehållsredogörelse bilda sig en uppfattning om hur ett enskilt datorprogram fungerar i verkligheten.

I Sverige har man bedrivit en del försök med vad som kan kallas metodiskt traditionella språkprogram. Sammanfattningen nedan visar lärarnas reaktioner på försöksverksamheten vid ett gymnasium i Västerås. Liknande tongångar möter man i Carlswärds rapport (1987) från försök på högstadiet. Elevernars reaktioner är övervägande positiva, inte minst på högstadiet, vilket ju är av mycket stort intresse med tanke på att man på det stadiet har det kanske största behovet av att finna vägar att stimulera skoltrötta elever.

Citat ur Västeråsrapporten (Rapport från försök . . . 1983–84 och 1984–85):

”Datorn kan hjälpa till med *en del* av språkinläringen, nämligen den del som har att göra med grundläggande innötning och träning. Vid datorn kan en elev upprepa en övning så många gånger han behöver för att han till slut ska känna sig säker på den.

Datorövningar kan sägas vara *reaktiverande*, eftersom de snabbt och effektivt hjälper eleven att aktualisera ord och konstruktioner som han en gång lärt in.

Datorn är därför (den kan vänta hur länge som helst på elevens svar) det bästa tekniska hjälpmedlet för individualisering som finns.”

I Sverige har försöksverksamhet med framtagning av nyare typer av språkprogram framför allt bedrivits inom projektet CLEA (CLEA = Computerbased Learning Environments är ett forskningscentrum vid ADB-institutionen vid Stockholms universitet. Se vidare Ferm, 1986, under Referenser.) Utgångspunkten för verksamheten inom projektet CLEA är den kommunikativa metodiken och man har prioriterat följande områden:

- A. Datorstöd som gör det möjligt för elever att med hjälp av skrift, ljud, bild och tal testa sin förmåga att träffa rätt språkligt register.
- B. Datorstöd som gör det möjligt att laborera med olika grader av förståelse för att uppfatta genuint talspråk och att skapa en så hög grad av autenticitet som möjligt med de normalt "lågaautentiska" förutsättningar som råder i en svensk klassrumsmiljö.
- C. Datorstöd som gör det möjligt för både elever och lärare att med förhöjd språklig medvetenhet själva göra språkliga iakttagelser och att dra egna slutsatser om språkets uppbyggnad och funktion. (Ferm, 1986, s 35.)

Många olika försök har gjorts att finna ett system för katalogisering av olika typer av *CALL-program* (CALL = Computer-Assisted Language Learning). Indelningsgrunderna varierar, vilket framgår vid läsningen av den rikhaltiga floran av litteratur på området (se Referenser). En grundläggande skillnad att observera är uppdelningen i å ena sidan helt färdiggjord programvara och å andra sidan program där användaren själv fungerar som medförfattare. Den senare typen benämns både på engelska och svenska med en rad olika termer: *authoring program/system* (författarprogram/system) och *template* (lektionsgenerator). Sådana program innehåller själva strukturen för övningarna: lucktexter för ord- och grammatikövningar, textrekonstruktion osv. Användaren skriver sedan själv in övningsmeningar och texter. Fördelen är självklart att läraren kan anpassa materialet till sin egen klass och även lätt framställa nya varianter.

Ännu ett steg på vägen mot användaren (läraren och/eller eleven) som självständig författare av eget material för inläring kan tas med s k *hypertext*.

Hypertexttanken är gammal i datorns värld (1960-talet) men först nyligen tillgänglig för lekmananvändning utan krav på omfattande programmering (t ex genom HyperCard för Macintosh och Linkway för IBM).

Hypertext innebär att all information – i motsats till i en bok eller på ett band – kan göras åtkomlig för användaren på ett icke-lineärt, snarast flerdimensionellt sätt. Vilken punkt som helst i en text eller i en bild kan länkas till vilken annan punkt som helst i en text eller bild i systemet, vilken i sin tur kan länkas till vilken annan punkt som helst i en text eller bild i systemet osv, inklusive utgångspunkten.

Med datorn kopplad till exempelvis videodisk – eller CD ROM-spelare kan länkningen komma att omfatta kombinationer av text (inklusive lexika och uppslagsverk), bild ("grafik"), ljud (tal, musik) och film i användningar som brukar benämnas *hypermedia*. Sådana hypermediatillämpningar är rent tekniskt relativt lätta att åstadkomma även för lekmanen men utrustningen ännu så dyr att det dröjer innan vi får

se en mer allmän användning i den svenska skolan.

Ferm (CLEA-Report 41, s 32–33) varnar för alltför stora förväntningar på möjligheterna att använda hypertext- och hypermediatekniken för språkinläring men pekar också på ett antal möjliga och tillräckligt billiga tillämpningar.

En förutsättning för att språkprogrammen ska komma att spela en positiv roll i svensk språkundervisning är naturligtvis att standarden är god. Däremot vore det säkerligen ett misstag att försöka styra utbudet med hänsyn till den för ögonblicket mest omhuldade metodiska skolans krav. Datorns kanske främsta styrka när det gäller språkprogram är de stora möjligheter till individualisering som erbjuds och det gäller att respektera både olika elevkategoriers behov och språklärares egna övertygelser. Detta innebär inte att metoddiskussioner ska åsidosättas. Ett rikt och varierat utbud av program bör tvärtom kunna berika debatten. (Se: *Rapport från försök med datorn i språkundervisningen 1983–84 och 1984–85* och Carlsvärd: *Datorn i språkundervisningen*.)

Både kravet på internationalisering av den svenska skolundervisningen och önskemålen om ökad integrering mellan olika skolämnen gör det intressant att titta närmare på undervisningsprogram för andra ämnen, producerade i länder vilkas språk studeras i den svenska skolan. Problemet med bristande kompatibilitet lägger hinder i vägen, men för de större datormärkena och med dem kompatibla apparater är den internationella marknaden redan tillgänglig. Ett geografiprogram för det franska låg- och mellanstadiet, som lekfullt, sakligt och med ett minimum av text tränar elementär kartkunskap, lämpar sig utmärkt i vår egen nybörjarundervisning. Inom naturvetenskapliga ämnen kan man säkert pröva program med ett mer avancerat innehåll tack vare den redan långt drivna internationaliseringen av facktermer och formler.

Även spel- och lekprogram kan vara av intresse. Att lära eleverna läsa instruktioner på det främmande språket brukar rekommenderas, och motivationen ökar i allmänhet om sådana övningar kombineras med ett spelmoment.

Vilken typ av programvara det än gäller, får naturligtvis inte det faktum att programmen är producerade på målspråket ursäktas dålig kvalitet. Å andra sidan bör inte den omständigheten att programmen kanske inte i alla delar återspeglar svenska ideal avskräcka. Tvärtom kan de på så sätt bidra till en ökad insikt i det främmande landets mentalitet och synsätt.

Datorn och bandspelaren, datorförsedda inlärningsstudior

Möjligheten att koppla ljud till datorn är självklart intressant för språkundervisningen. Programvara finns redan, om än i begränsad utsträckning. Tyvärr hörs varnande röster som påpekar att banden har en tendens att töjas vid flitigt bruk. Detta innebär att samordningsmekanismen mellan datorn och bandspelaren blir oprecis efter en tids användning, vilket spolierar hela idén med att man utan alltför lång väntetid och med absolut precision ska kunna förflytta sig fram och tillbaka i övningen. Den fortsatta tekniska utvecklingen kan komma att ge nya lösningar på problemet i och med att skivor med laseravläsning ersätter de konventionella ljudbanden.

Vad som just sagts rörande den kommande tekniska utvecklingen gäller också de IS-anläggningar med integrerad datorutrustning som redan finns på marknaden. Kostnaderna för en datorutrustad IS är i dag så höga att utbredningen i Sverige knappast kommer att gå snabbt. Det är emellertid tankeväckande att försäljningen i andra länder sägs vara mer betydande, så t ex i Finland, England, Frankrike och Tyskland. Möjligen är den avvaktande svenska hållningen i det här fallet berättigad, men den får inte innebära att vi avstår från att bevaka den fortsatta utvecklingen. Kanske får vi – som tidigare sagts – uppleva en återuppståndelse av IS i en ny skepnad och då med en förhoppningsvis bättre beredskap att utnyttja dess möjligheter.

Videotext och telekommunikation

En ny teknik, s k videotextteknik, bygger på att man använder telefonnätet till vilket man kopplar antingen en dataterminal, en persondator eller en speciell videotextterminal. Med hjälp av tangentbordet kan man "ringa upp" andra abonnenter som är kopplade till systemet, t ex firmor, och skicka över brev och dylikt som man skrivit in på datorn i förväg. Breven lagras i mottagarens apparat och han kan vid tillfälle ta fram dem på sin skärm och skriva ut dem på skrivare. Man kan också ringa upp olika databaser och be om information. I Sverige anses 1986 som ett genombrottsår för denna teknik, och folk i branschen tror att videotext en bit in på 1990-talet kommer att vara en del av det dagliga livet för de flesta – i hemmet, på jobbet och på fritiden.

I England började tekniken utvecklas i mitten på sjuttioalet och man har nu omkring 66 000 abonnenter anslutna till "Prestel", som det engelska systemet kallas. I Frankrike har utvecklingen blivit explosionsartad, mycket beroende på att man erbjöd alla hem med telefon-

abonnemang en videotextterminal, "le Minitel". Reaktionen från användarna blev något blandad, eftersom man efter en tids användning upptäckte att telefonräkningen kunde bli ganska dyr. Det är nämligen bara apparaten som är gratis, inte användningen. I Västtyskland heter motsvarande system "Bildschirmtext" och har där cirka 45 000 användare.

För språkundervisningens del är det naturligtvis möjligheten att komma in i de utländska systemen som framför allt är intressant.

Den i Sverige mest omfattande försöksverksamheten leds av högskolan i Kalmar. När det gäller den internationella anknytningen samarbetar man med den brittiska skoldatabasen TTNS (The Times Network Systems) och man gör försök med att länka svenska klasser till engelska klasser. Försöket finns närmare beskrivet och utvärderat i en rapportserie (se Olausson–Ranebo i Referenser).

En av de intressantaste reaktionerna i sammanhanget kommer från de lärare som hävdar att kontakten med TTNS, och därmed den engelska språkvärlden, är så värdefull för deras egen verksamhet som språklärare att anslutningen måste anses som väl motiverad, även om kommunikationen mellan klasserna inte skulle fungera. Med andra ord kan den nya teknologin innebära en välbehövlig och stimulerande förstärkning av lärarnas egen fortbildning.

I Uppsala har försök inletts (1988) med Minitel i samarbete med Franska ambassaden. Även här är det fråga om ett projekt vars syfte är att utvärdera en så allsidig användning av det nya hjälpmedlet som möjligt: olika sätt att utnyttja informationskällorna i Minitel, korrespondens med franska klasser m m.

Text-TV

Många moderna TV-apparater är i dag försedda med text-TV som rymmer ett stort utbud av aktuell information: man kan "bläddra fram" sidor med nyheter, ekonomi, väder, sport etc och man kan också "mixa" dessa sidor med den vanliga TV-bilden.

I Sverige disponeras en del av text-TV-utrymmet av utbildningsradion. Vid sändningar av utländska program har Utbildningsradion vid några tillfällen prövat en teknik som har intresse ur språkpedagogisk synvinkel. Tekniken bygger bl a på den nämnda möjligheten att "fälla in" text i den vanliga programbilden. Med hjälp av text-TV gavs först en introduktion och efter programmet följde olika test rörande vokabulär, fraser och innehållsförståelse. Vissa sidor kan tittaren ta in vid behov både före, efter och under själva programmet. Under sändningens gång gavs sedan sk "teleflashes" med förklaringar till den använda vokabulären. Tittaren kunde här välja mellan tre olika svårighetsgra-

der. Avsikten med metodiken var att göra det möjligt för tittaren att följa ett program på främmande språk utan tillgång till textbok eller de vanliga textade översättningarna. Text-TV använt på detta sätt serverar alltså ett komplett undervisningspaket med möjligheter till individualisering. (Se vidare Zettersten 1986, s 62–73.)

Satellit-TV

Det är ännu svårt att sia om vad de svenska hemmen i framtiden kommer att ha att tillgå i form av utländska sändningar. Om vi ser till utbudet i dag (1989) i relation till de krav på kvalitet som språkundervisningen måste ställa, är det utan tvekan det franska programmet TV 5 som lockar. Utbudet täcker många olika typer av program och bör kunna ge material såväl för klassrumsundervisning i skolan som för olika former av vidareutbildning av lärare. På sina håll är verksamhet redan igång och man kan bara hoppas på att möjligheter skapas för en mera utbredd användning. En önskesituation vore naturligtvis att lämpliga program kunde bearbetas med hjälp av text-TV-tekniken (se avsnittet Text-TV ovan), speciellt som programmens språkliga svårighetsgrad ofta är ganska hög. Vad som i övrigt kommer att kunna göras för skolornas del beror på om rätten till kopiering kan lösas och om ett distributionsnät, t ex via AV-centralerna, kan organiseras.

Video: interaktiv video, videodisk

Video använd i språkundervisningen är ju – som tidigare nämnts – ingalunda ett nytt hjälpmedel. Oftast har det rört sig om inspelat material som används för att ge så autentiska illustrationer som möjligt av olika aspekter av det främmande landets vardagsliv och kultur. Förslag till för- och efterbehandling har givits i tillhörande skriftligt material. Program av denna typ används huvudsakligen som bredvidmaterial i undervisningen.

Vad som kommit till på senare år är dels försök att utforma själva programmen med tillhörande arbetsuppgifter i enlighet med de metodiska tankegångar som forskningen kring vad man kallar "the functional/notional approach" givit upphov till (se Per Malmbergs inledningskapitel), dels försök med att bygga in användningen av video i det dagliga arbetet, dvs använda videon som ett regelbundet återkommande inslag i undervisningen.

Videoprogram som är uppbyggda kring idén att användaren själv

aktivt ska kunna styra uppspelningen och arbetsgången brukar gå under beteckningen *interaktiv video*. En exakt och enhetlig definition är svår att ge, bland annat beroende på att begreppet rör både metodiken och inspelningstekniken. I varje fall står det klart att en hög grad av interaktivitet kräver videodisk och dator.

Den tekniska bakgrunden är tillkomsten av *videoskivan*, som avläses med hjälp av laser, och möjligheten att koppla användningen av en sådan skiva till ett datorprogram. Vad detta kan innebära i praktiken är svårt att närmare beskriva i ord. Eftersom ett par intressanta brittiska produkter (se nedan) redan finns i Sverige, är det bara att hoppas att så många språklärare som möjligt bereds tillfälle att pröva hur dessa program fungerar. En kort beskrivning av de två brittiska programmen får räcka som illustration.

a) The Doomsday Project

Vilhelm Erövrarens kartläggning av sina nya engelska besittningar gav som resultat "The Doomsday Book", en inventering av förhållandena i större delen av nuvarande England och Wales. För att uppmärksamma denna historiska händelse har BBC Television tagit fram ett material över det moderna Storbritannien av år 1986, som man bearbetat och spelat in på två laserskivor och kopplat till ett datorprogram. Mängden information på de två skivorna är oerhörd: det skulle ta en person med 40 timmars arbetsvecka sju år att gå igenom hela materialet. Själva textmaterialet motsvarar 300 volymer av Encyclopaedia Britannica.

När man startar första skivan, visas en karta över Storbritannien. Genom att snurra på en knapp i en "mus" (en liten apparat som finns också till vanliga datorer) kan man förflytta en pil över kartan. När man bestämt vilket område man skulle vilja studera närmare, trycker man på en tangent på datorn, som då letar fram allt mer detaljerade förstoringar av området. För storstädernas del kan man komma ned till kartbilder över olika stadsdelar. Med hjälp av andra knappar på datorn kan man få fram vad engelska skolelever skrivit om området och se fotografier.

Den andra skivan visar samhällets och institutionernas bild av Storbritannien. Man kommer först in i ett galleri med bilder på väggarna, vilka symboliserar olika områden: konst, sport, tidningar, politik osv. man väljer ett område och får se en meny över vilken typ av information som finns kring just det området. Man väljer igen och informationen presenteras på skärmen. Vissa avsnitt är försedda med ljud, t ex en dokumentärfilm om Falklands-kriget.

En annan möjlighet som bjuds är att besöka olika engelska hem. Med hjälp av pilen på skärmen promenerar man in genom dörren och runt i huset efter eget val. Vad som presenteras är alltså en rad stillbil-

der tagna inne i hemmen. Ibland är dörren till ett skåp eller en låda markerad på skärmen. Går man dit med pilen och trycker på en knapp på datorn, öppnas skåpet och man kan se vad som finns, t ex den obligatoriska teservisen.

b) The Eco Disc

Några citat ur en artikel av Peter Looms får tjäna som presentation (se vidare Looms 1987 under Referenser).

”THE ECO DISC allows the student to explore a real nature reserve in the south of England. Students are given the opportunity to watch, identify and sample wild life in the nature reserve, draw up a plan for its management and to review their plans in the light of reactions from a number of organisations and pressure groups interested in the reserve. (...)

The simulation allows students working in groups to develop scientific skills and observe phenomena that would normally take weeks or months of field work.”

Till skillnad från Doomsday-programmen innehåller alltså THE ECO DISC en utgångsuppgift som ska lösas. När den väl har presenterats, gäller det egna initiativet: tillgången till information är mycket stor och det är användaren som styr i vilken ordning han vill studera materialet och vilka slutsatser som bör dras. Slutligen skriver man in sin projektplan och får läsa och höra reaktionerna från de inblandade parterna.

Program som Doomsday och THE ECO DISC lämpar sig självklart för grupparbete i kombination med arbetsuppgifter av mer traditionell karaktär.

Lasertekniken gör det alltså möjligt att efter eget val förflytta sig fritt i materialet med ett minimum av väntetid. Förflyttningen sker exakt till det avsnitt man valt, inga fram- och tillbakaspolningar är nödvändiga. Skivorna är dessutom oerhört tåliga att hantera och eftersom laseravläsningen inte innebär någon mekanisk nötning, förutser man att skivorna i stort sett kommer att visa sig vara outslitliga och att färg och ljud inte kommer att försämrats med tiden.

Även om de brittiska programmen alltså inte är gjorda med tanke på språkundervisning, är det lätt att inse vad de kan komma att betyda, och det ur flera synvinklar. För det första är naturligtvis programmen i sig en tillgång för engelskundervisningen: autentiskt material, samlat och lättillgängligt, presenterat på ett stimulerande sätt tack vare den nya tekniken.

För det andra måste tillgången till skivorna sätta fart på den metodologiska diskussionen kring användning av video i språkundervisningen: kan vi i klassrummet arbeta med denna typ av videoprogram?

För det tredje är just det faktum att det inte rör sig om språkpedagogiska program av största intresse. Man har anledning att fråga sig om inte just frånvaron av språkpedagogisk tillrättaläggning av materialet är en av de verkligt stora fördelarna. Den typen av tillskott till språkundervisningen efterlyses i dag alltmer. Sedan måste det bli språklärares sak att finna en användningsmetod som inte dödar äkthetskänslan. En avskräckande tanke är att överambitiösa lärare förser programmet med så mycket anvisningar och goda råd att eleverna inte längre får uppleva känslan av äventyr och utforskarglädje.

För det fjärde kommer naturligtvis de erfarenheter vi får genom att analysera denna typ av program att i mångt och mycket forma våra önskemål om framtida videodiskprogram för språkundervisningen. Det ekonomiska läget för skolornas del är emellertid i dag inte sådant att man törs se fram emot en snar utrustning av alla skolor med laservideo. Annan ny teknologi (se CD ROM nedan) kan dock komma att nedbringa kostnaderna.

Tilläggas bör att de brittiska program som presenterats ovan knappast är tillräckligt lätta språkligt sett för att passa genomsnittseleven på högstadiet. Vad gäller produktion av egentliga språkprogram för laser-video, pågår verksamhet utomlands. Att döma av vad som finns på marknaden i dag, verkar det emellertid ännu mer givande att bevaka utländsk produktion som inte görs med språkinläring som mål. Det kan vara fråga om rena underhållningsprogram eller program avsedda att träna färdigheter inom ett visst yrkesområde. Den senare typen lämpar sig naturligtvis för försök med integrering mellan olika ämnen.

CD ROM

Ett nytt hjälpmedel för lagring av stora mängder information är *CD ROM* (Compact Disc Read Only Memory): CD ROM kan närmast jämföras med ett stort skivminne. På en CD-skiva kan nära 600 Mb (megabyte, dvs 300 000 sidor text) lagras. Som framgår av namnet så kan informationen inte bearbetas utan endast läsas. Själva skivan är 12 cm i diameter. Det är alltså fråga om en laseravläst skiva som är mer lätthanterlig än de ganska skrymmande videoskivorna och som förväntas bli billigare. Användningsområdena kommer säkerligen att bli många. Arne Lindquist (se Referenser) diskuterar i sin artikel för- och nackdelar med CD ROM när man arbetar med databaser. Det har naturligtvis intresse för språkämnen med tanke på de nya möjligheterna att kommunicera med utlandet. Ett annat område är lexikon/upp-slagsverk: *Microsoft* säljer *Bookshelf on CD ROM* som innehåller tio olika amerikanska skrivbordslexikon integrerade med ett ordbehandlingsprogram, vilket innebär att man från sin ordbehandlare kan nå samtliga lexikon.

Ännu är emellertid inte kopplingen CD ROM–dator löst på bästa sätt, men man väntar sig att CD ROM i framtiden ska kunna fungera som en extra hårddisk.

Förändrade krav på språkundervisningen och nya möjligheter att möta dem

Inledningsvis berördes den förändring av kraven på språkundervisningen som bland annat samhällsutvecklingen medför. Uppställningen nedan är ett försök till en översikt som ger exempel på hur den nya teknologin kan komma in i bilden. Listningen får naturligtvis inte läsas så att det skulle vara fråga om ett antal från varandra avgränsade problem.

Nya krav på språkundervisningen

1. Autenticitet
2. Internationalisering
– Interkulturell föreståelse
3. Arbetslivsanknytning
4. Ämnesintegrering

De tekniska hjälpmedlens möjligheter

Tillgång till aktuellt, autentiskt material (databaser och andra typer av lagrad information, video/TV).

Möjlighet att utnyttja andra länders databaser.

Nya vägar för kommunikation med utlandet. Därigenom förbättrade språkkunskaper och ökad kännedom om förhållanden i andra länder.

Möjlighet att i skolan stifta bekantskap med tekniska hjälpmedel och rutiner för faktasökning och kommunikation som används ute i samhället. Möjlighet att anknyta till elevernas praktiktjänstgöring.

Möjlighet att använda i utlandet producerat material i biologi, geografi etc i undervisningen både i dessa ämnen och i språk.

- | | |
|---------------------------------|--|
| 5. Det mångkulturella samhället | Större beredskap att möta och förstå olika kulturmönster tack vare en ökad vana vid arbete med bl a material från andra länder. |
| 6. Skolspråken i olika länder | Större möjligheter att få material som rör andra länder än själva moderlandet (franskan i Afrika, Kanada etc). |
| 7. Individualisering | Självgående material med i princip obegränsade möjligheter till variation t ex vad gäller kombination ljud/bild/text, övningstypologi, ämnesområden, svårighetsgrad. |

Referenser

Följande förteckning omfattar dels de arbeten som nämnts ovan, dels förslag på ett par nyare titlar som kan vara av allmänt intresse. Produktionen av litteratur på området är mycket stor, varför urvalet lätt kunnat få ett annat utseende. Ytterligare tips hittar den intresserade i de citerade verkens bibliografier.

Ahmad K, G Corbett, M Rogers & R Sussex (1985), *Computers, Language Learning and Language Teaching*. Cambridge University Press.

CALL for the computer, Computer Assisted Language Learning for the Modern Language Teacher. Handbook 1986. A BALT/MLA publication. Council for Educational Technology, London.

Carlswärd G (1987) *Datorn i språkundervisningen*. Slutrapport. Universitetet i Linköping: Institutionen för lärarutbildning, Skäggetorpsskolan.

Datorstöd i skrivprocessen. Skolöverstyrelsen, Gymnasieavdelningen. R 87:38.

Ferm R (1986) *Datorstöd i språk – CALL. I Sverige och Storbritannien*. CLEA – Temarapport 36. Stockholms universitet.

Ferm R (1987) *CALL Computer-Assisted Language Learning. The Swedish Experience*, CLEA, Report 41. Stockholm University.

- Hainline D (1987) *New Developments in Computer-Assisted Language Learning*. New York: Nichols Publishing Company.
- Hammer I L & E Michelsen (1986). *Informatique en France – branché*. København: Bogan.
- Har språken en framtid i den svenska skolan?* Debattskrift utgiven av LMS i samarbete med Lärarnas riksförbund, Svenska Arbetsgivarförbundet, Industriförbundet och Exporrådet.
- Johnstone R & I Maclean (1985) *Microcomputers and Foreign Language Learning in Secondary Schools*. Departement of Education, University of Stirling.
- Jones C & S Fortescue (1987) *Using Computers in the Language Classroom*. New York: Longman.
- Lathrop A & B Goodson (1983) *Courseware in the Classroom*. Selecting, Organizing, and Using Educational Software. Addison-Wesley Publishing Company.
- Leech G & C N Candlin (eds) (1986) *Computers in English Language Teaching and Research*. (Selected papers from the 1984 Lancaster Symposium 'Computers in English Education and Research'). Longman, (=CELTR).
- Lindquist A (1988) *Skolans databaser – på CD ROM eller on-line?* Institutionen för lärarutbildning i Uppsala.
- Looms P (1987) *Innovation in Education – The Case for the Interactive Video Disc in Schools*. Educational Media International, November 1987.
- Malmerg P (1985) *Engelska*. Metodboksserien. Utbildningsförlaget.
- Neuner G (Hg.) (1985) *Computergestutzter Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Olausson B & S Ranebo (1987) *Datakommunikation i skolan*. Rapport D 1987:2. Högskolan i Kalmar: Institutionen för lärarutbildning.
- Olausson B & S Ranebo (1988) *Datakommunikation i skolan*. Rapport D 1988:3. Högskolan i Kalmar: Institutionen för lärarutbildning.
- Rapport från försök med datorn i språkundervisningen (1983–84 och 1984–85)* Västerås: Carlforsska skolan. Projektledare: C-H Blom.
- Ruschoff B (1986) *Fremdsprachenunterricht mit computergestutzten Materialien*. Didaktische Überlegungen und Beispiele. München: Max Hueber Verlag.
- Underwood J H (1984) *Linguistics, Computers and the Language Teacher*. A communicative approach. Newbury House.
- Wyatt D H (ed) (1984) *Computer-Assisted Language Instruction*. Oxford: Pergamon Press.
- Wyatt D H (1984) *Computers and ESL*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Zettersten A (1986) *New Technologies in Language Learning*. Copenhagen: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A.S.

Att diskutera

1. a) Vilka erfarenheter har du av undervisning i engelska för elever med annat hemspråk än svenska?
b) Vilka lärdomar drar du av Gudrun Ericksons artikel?
c) På s 248–249 talar Gudrun Erickson om ett svenskt kulturellt perspektiv. Kan du ge exempel, från de läromedel du använder, på sådant som kan vålla svårigheter för elever med annat hemspråk än svenska?
2. a) Diskutera utifrån Kerstin Walls uppsats inom vilka områden de nya teknologierna kommer att kunna berika och förändra språkundervisningen.
b) Har du egna erfarenheter av något/några av de områden Kerstin Wall tar upp?

6. Utvärdering

Det sista avsnittet i detta kommentarmaterial behandlar frågor kring prov, bedömning och utvärdering och är skrivet av docent **Torsten Lindblad** vid Göteborgs universitet. Själv språklärare och lärarutbildare har han under många år varit ansvarig för arbetet med standardprov och centrala prov i språk. Han har också forskat kring elevernas kunskaps- och färdighetsutveckling i framför allt engelska och har publicerat ett stort antal rapporter bl a inom detta område.

Torsten Lindblad gör inledningsvis en utredning av det idag mycket använda begreppet *utvärdering* och dess relation till de snävare begreppen *bedömning* och *prov*. Han framhåller det starka sambandet mellan provens innehåll och utformning och elevernas uppfattning om vad som är viktig kunskap i språk. Han beskriver också den utveckling som under de senaste åren ägt rum i fråga om mätning av språkliga färdigheter. Denna utveckling har gått mot ett ökat intresse för prov i fri skriftlig och muntlig produktion, bl a i form av sk kommunikativa prov. Inom Avdelningen för språkpedagogik vid Göteborgs universitet bedrivs för närvarande (1989) på uppdrag av SÖ försöksverksamhet med prov i muntlig språkfärdighet. Eftersom denna färdighet särskilt betonas i nu gällande kursplaner i språk, är det självfallet angeläget att finna bra modeller för muntliga test.

Artikeln innehåller också en rad konkreta råd till läraren när det gäller att välja innehåll och uppgiftstyper för prov i den egna undervisningsgruppen. Dessutom ges ett antal exempel hämtade från olika språk samt synpunkter på bedömning av elevprestationer.

Torsten Lindblad betonar hur viktigt det är att provresultaten följs upp, helst på ett individuellt plan. Det gäller "att man inte nöjer sig med att ge rätt eller fel för ett svar utan att man också analyserar felens art och försöker förstå hur eleven tänker". (s 284)

Prov och bedömning i främmande språk

TORSTEN LINDBLAD

Att lära sig ett främmande språk är för de flesta en långsam och mödosam process, särskilt om det inte kan ske i det land där språket talas. Det är därför viktigt att skolan organiseras så, att man underlättar för så många som möjligt att lära sig så mycket som möjligt. Detta gör det naturligt att i en bok som denna ägna merparten av intresset åt målen för studierna och tankarna bakom dem, åt undervisningens innehåll och uppläggning, åt läromedel och "ramfaktorer" och annat som kan göras för att uppnå det övergripande syftet. Då och då finns det dock anledning att stanna upp något och fråga sig själv och eleverna hur det hela fungerar, vart man har nått, om detta är bra nog och vad som kanske kan göras för att nå längre. Man behöver utvärdera undervisningen, och som en del av utvärderingen måste man som lärare göra vissa bedömningar och, ibland, ge vissa prov.

Prov, bedömning, utvärdering

Begreppet "utvärdering" är mycket omfattande och innebär, strikt definierat, "en jämförelse mellan förväntade och observerbara resultat av pedagogisk praktik". Det gäller alltså att belysa hur väl undervisningen, eller kanske främst utfallet av den, dvs elevernas kunskaper, färdigheter och personliga utveckling i olika avseenden, svarar mot uppställda förväntningar och insatser i form av tid, kraft och pengar. En fullständig utvärdering av skolan och skolans språkundervisning innebär en mängd insatser i form av samtal, frågeformulär, prov och insamling av uppgifter om kostnader, yttre "ramar" och annat. Detta faller utanför vårt begränsade utrymme här, men genom det stora NU-projektet (Nationell Utvärdering), som gör sina första uppgiftsinsamlingar 1989 (i årskurserna 2 och 5) och sedan återkommande vart tredje år (fr o m 1992 i årskurserna 2, 5 och 8) kommer ett försök till en sådan totalbelysning av skolan att göras.

Det vi här i stället ska hålla oss till är bedömning, prövning och prov i mer begränsad och traditionell mening. Vi kommer också att i första hand tala om bedömningen och prövningen av språkfärdigheten. Som lärare bör man dock också försöka vara känslig för t ex hur väl eleverna "vill och vågar" använda sitt språk, trots att det kanske inte låter sig pröva med prov som ger ett visst antal poäng. Förutom "icke-kogniti-

va” emotionella mål och attitydmål som dessa kan kanske vissa kunskapsmål rörande kännedom om förhållanden i andra länder och liknande uppställas, men från detta bortser vi här.

Bakgrund

Bakom all provkonstruktion – liksom för övrigt bakom all undervisning – ligger, medvetet eller omedvetet, olika synsätt av ideologisk, psykologisk och lingvistisk art. Det kan vara värt att helt kort begrunda några sådana.

Kunskapssyn

”Vad är kunskap?” är en gammal fråga som blir särskilt aktuell när man ska bedöma vad eleverna lärt sig, vad de ”kan” eller ”kan göra”. Man kan tänka sig ett helt spektrum allt ifrån förmåga att rabbla grammatiska regler eller olika böjningsmönster (vi minns Churchills ovillighet, i *My Early Life*, att lära sig vad ”o, bord” vid tilltal av ett bord heter på latin) över förmåga att tillämpa regler vid översättning eller hårt styrda uppgifter till fri skriftlig och muntlig produktion i äkta kommunikation. I hur hög grad ser vi språken som färdighetsämnen snarare än kunskapsämnen? Och hör detta att ”vilja och våga” till kunskapsbegreppet i vid mening? Har icke-verbal kommunikation någon plats i det här sammanhanget? (Många menar det, i varje fall när det gäller de romanska språken.)

Ämnessyn

Vilken roll spelar språken i den totala skolsituationen? Hur ser vi på vårt ansvar när det gäller att låta eleverna utveckla sin förmåga till samarbete, till självständig planering och eget arbete, att låta dem få en rimlig trygghet i den egna förmågan och färdigheten även om nivån inte är så hög? Det finns många s k icke-kognitiva variabler att ta hänsyn till. Även om vi inte bedömer dem systematiskt eller prövar dem, bör vi se till att de prov vi bjuder våra elever inte motverkar dessa affektiva och emotionella syften (t ex genom att proven alltid för somliga elever blir en bekräftelse av vad de *inte* kan, inte ett tillfälle att visa vad de faktiskt *kan* göra med sitt språk). När det gäller utvärdering och bedömning kan det vara fruktbart att tala om fyra steg:

- utvärdering av skolan i stort (där språken utgör en del),

or), bedömningen av hela språkämnet (dit t ex attitydmålen hör),
övningen av hela språkfärdigheten (alltså även svärmätbara
spekter som den muntliga färdigheten) samt
rov på olika delfärdigheter (läsförståelse, ordkunskap).

åksyn

n form av om egna studier och egen praktik har vi förvärvat någon form av
nnebär att attning om vad språk är, vad språkfärdighet är, vad det innebär att
ell – dvs a ett språk. Wilkins (1976) talar om en syntetisk modell – dvs
bygger på färdigheten består av fyra delfärdigheter, som i sin tur bygger på
) – och en språkliga beståndsdelarna (ord, grammatiska mönster etc) – och en
talar om diskursiv, som utgår från vad man gör med språket (man talar om
odeller fö app, funktioner, situationer och behov). Även andra modeller fö-
erikansk, mmer, se t ex Hansegård (1968). I nyare, framför allt amerikansk,
ativ kom pedagogisk litteratur talar man numera om ”kommunikativ kom-
is” (t ex Canale & Swain, 1980), som anses bestå av fyra kompo-
er, nämligen grammatisk, diskursiv, sociolingvistisk och strategisk
etens. Dessa termer, liksom ytterligare uppdelning av begreppet
hman, 1987), diskuteras på ett intressant sätt i Brown (1987), men
r svårt att se att dessa distinktioner kan utnyttjas praktiskt i en
ld lärares prov (även om själva tänkandet kan och bör påverka
:synen och därmed undervisningen).

er mindre r det gäller den språkliga normen kan man ha en mer eller mindre
dda talare *iptiv* syn, vilket betyder att man beskriver det som infödda talare
e betonar och skriver, eller en mer *preskriptiv* syn, som starkare betonar
en artikel det ”ska heta”. Professor Jan Svartvik (1983) har i en artikel
ervisning- lagit att man bör ha en preskriptiv utgångspunkt för undervisning-
n eleverna en deskriptiv när man på slutändan bedömer det som eleverna
bli vanligt acerar (att man alltså accepterar vad som håller på att bli vanligt
pphöjt till rågorlunda bildade talare men som ännu inte blivit upphöjt till
ing både i). Den ”språknorm” som ligger till grund för undervisning både i
iven. Man rsmålet och i främmande språk är inte en gång för alla given. Man
ämplighet arbeta med begrepp som förståelighet, användning och lämplighet
produkter an vill formulera principer för hur man ska hantera elevprodukter
’t like it”, ”there’s lots more”, ”he ain’t gonna do it” och ”he don’t like it”,
ört på TV re sådana som eleverna med rätta kan hävda att de t ex hört på TV
slkspråkiga filmer.

Provsyn

Man kan ha en tämligen oreflekterad provsyn, som innebär att man skriver skriftliga prov som man alltid har gjort utan att fundera igenom man egentligen prövar, hur proven påverkar eleverna, om man redan vet det man avsåg att mäta, om det finns väsentliga delar av målet som inte prövas m m. Man kan också tillägna sig en mer genomtänkt provsyn (Lindqvist, 1983), som innebär att man allvarligt har försökt studera egna provens (lika väl som centralt tillhandahållna provs) reliabilitet och validitet (om dessa termer se Ruta 1) och försökt sätta sig in i elevernas sätt att läsa läxor och bedriva annat arbete påverkas av det som man som lärare ställer frågor och vilka typer av uppgifter man använder. Om grammatisk korrekthet i översättningsprov tillmäts stor betydelse och förmåga att muntligt kommunicera ett innehåll ges liten märksamhet, så är det naturligt om eleverna tror att man först lär sig språkets grammatik för att sedan kunna tala det och därmed sin språksyn påverkad av proven. Man kan fråga sig: Anser jag att eleverna ges för att visa vad eleverna *inte kan* eller för att de ska få en chans att visa vad de trots sina brister och begränsningar *faktiskt kan* använda språk till? Och ytterligare: Vill jag bara få ett kvantitativt mått på elevernas kunskaper och deras nivå i relation till varandra eller vill jag få en kvalitativ bedömning av hur långt de nått och vad de kan och inte kan? Nöjer jag mig med en poängsumma eller analyserar jag de producerats och bygger vidare på det?

Människosyn

I botten på hela verksamheten ligger en människosyn. Ser jag på eleven som föremål för min undervisning eller som huvudperson i undervisningen? Och hur ser jag på de svagaste eleverna? Det finns lärare som anser att somliga elever inte över huvud taget borde främmande språk, medan andra menar att alla har rätt att känna sig trygga i fredsställelse och uppleva framgång om än med aldrig så blygsamma färdigheter. Man kan utforma prov och göra bedömningar så att eleverna känner sig förkrossade, men man kan också anstränga sig så att alla får känna att de kan någonting (även om detta givetvis kan vara lättare sagt än gjort!) Hur viktigt man än tycker att det är med betyg som reliabilitet och validitet och andra provteoretiska företeelser måste man komma ihåg att det är barn och ungdomar och deras kunskaper man arbetar med. Men samtidigt ska man minnas att dessa saker också behöver stå i motsatsförhållande: att betona vikten av hög reliabilitet är detsamma som att framhålla att eleverna ska bli rättvist bedömda och inte utlämnade åt slumpen. Det är, eller kan i alla fall vara, elevvård att göra bra och genomtänkta prov!

Provsyn

Man kan ha en tämligen oreflekterad provsyn, som innebär att man skriver skriftliga prov som man alltid har gjort utan att fundera igenom man egentligen prövar, hur proven påverkar eleverna, om man redan vet det man avsåg att mäta, om det finns väsentliga delar av målet som inte prövas m m. Man kan också tillägna sig en mer genomtänkt provsyn (Lindqvist, 1983), som innebär att man allvarligt har försökt studera egna provens (lika väl som centralt tillhandahållna provs) reliabilitet och validitet (om dessa termer se Ruta 1) och försökt sätta sig in i elevernas sätt att läsa läxor och bedriva annat arbete påverkas av det som man som lärare ställer frågor och vilka typer av uppgifter man använder. Om grammatisk korrekthet i översättningsprov tillmäts stor betydelse och förmåga att muntligt kommunicera ett innehåll ges liten märksamhet, så är det naturligt om eleverna tror att man först lär sig språkets grammatik för att sedan kunna tala det och därmed sin språksyn påverkad av proven. Man kan fråga sig: Anser jag att eleverna ges för att visa vad eleverna *inte kan* eller för att de ska få en chans att visa vad de trots sina brister och begränsningar *faktiskt kan* använda språk till? Och ytterligare: Vill jag bara få ett kvantitativt mått på elevernas kunskaper och deras nivå i relation till varandra eller vill jag få en kvalitativ bedömning av hur långt de nått och vad de kan och inte kan? Nöjer jag mig med en poängsumma eller analyserar jag de producerats och bygger vidare på det?

Människosyn

I botten på hela verksamheten ligger en människosyn. Ser jag på eleven som föremål för min undervisning eller som huvudperson i undervisningen? Och hur ser jag på de svagaste eleverna? Det finns lärare som anser att somliga elever inte över huvud taget borde främmande språk, medan andra menar att alla har rätt att känna sig trygga i fredsställelse och uppleva framgång om än med aldrig så blygsamma färdigheter. Man kan utforma prov och göra bedömningar så att eleverna känner sig förkrossade, men man kan också anstränga sig så att alla får känna att de kan någonting (även om detta givetvis kan vara lättare sagt än gjort!) Hur viktigt man än tycker att det är med betyg som reliabilitet och validitet och andra provteoretiska företeelser måste man komma ihåg att det är barn och ungdomar och deras kunskaper man arbetar med. Men samtidigt ska man minnas att dessa saker också behöver stå i motsatsförhållande: att betona vikten av hög reliabilitet är detsamma som att framhålla att eleverna ska bli rättvist bedömda och inte utlämnade åt slumpen. Det är, eller kan i alla fall vara, elevvård att göra bra och genomtänkta prov!

Ruta 1

Två viktiga provteoretiska begrepp

Reliabilitet. Att ett prov är **reliabelt** innebär att det mäter det det mäter på ett tillförlitligt, icke slumpmässigt sätt. Den elev som kan svara rätt, den som inte kan svara fel. Reliabiliteten kan uttryckas som en korrelation mellan 0 och 1. Den är ett mått på hur väl uppgifterna mäter samma sak. Om provresultatet är alltför mycket beroende av förmåga att gissa, av tur, trötthet, av lärarens varierande rättningsprinciper etc blir reliabiliteten låg.

Hög reliabilitet kan man erhålla bl a och främst genom att göra noggranna utprovningar, som leder till att man plockar bort uppgifter som ger ett annat utfall än övriga. Vidare höjs reliabiliteten om provet görs längre.

Reliabiliteten säger ingenting om *vad* provet mäter. Den talar bara om att man provar systematiskt. Det är svårt att som enskild lärare göra så mycket åt reliabiliteten i de egna proven, men man kan t ex se till att instruktionerna är helt klara och att inte provuppgifterna är alltför olikartade. Vid användning av produktiva provtyper kan man antingen själv bedöma vissa prestationer mer än en gång eller be någon kollega göra en parallellbedömning.

Validitet. Men det räcker inte att ett prov är reliabelt. Det måste också verkligen vara ett mått på det som man ville pröva, det måste ha hög **validitet**. Det den enskilde läraren menar är oftast att provet ska se ut att pröva det man är intresserad av att bedöma. Detta kallas på engelska "*face validity*" (på svenska "ytvaliditet"). Det forskaren i stället ofta är mån om är den empiriska validiteten, som innebär att provet mäter ungefär samma sak som ett känt och accepterat kriterium gör. Man kan också genom noggrann analys studera hur väl ett prov representerar den kunskapsmängd man vill bedöma (kallas innehållsvaliditet) eller, mer teoretiskt, hur nära det ligger den abstrakta företeelse (t ex språkfärdigheten) som man sysslar med (kallas begreppsvaliditet).

När man kritiserar ett hörförståelseprov för att alltför mycket pröva hur väl eleverna minns detaljer eller ett läsförståelseprov för att för mycket bygga på behärsningen av enskilda ord, då är det provens validitet man ifrågasätter. Man har en, ofta implicit, föreställning om vad det är man vill pröva.

Det finns ett klart samband mellan reliabilitet och validitet. Huvudregel: reliabilitet är en nödvändig men ej tillräcklig förutsättning för validitet. Om man inte mäter systematiskt (= låg reliabilitet), då har provet också låg validitet. Om olika lärare vid bedömning av muntlig språkfärdighet i ett samtal tar hänsyn till olika saker, då blir interbedömarreliabiliteten låg. Då bedömer man inte "samma sak".

Sedan kan vi konstatera: Det finns situationer där reliabilitet och validitet kommer på kollisionkurs; då blir man tvungen att prioritera. Ett sätt att höja reliabiliteten är att använda flervalssprov med många discrete-point items, men sådana prov har ofta låg ytvaliditet. Om man i stället använder fri skrivning eller muntliga prov blir däremot ofta reliabiliteten lägre.

Tre provteoretiska utgångspunkter

När vi som lärare diskuterar innehåll i och utformning av prov av olika slag, gör vi det – medvetet eller omedvetet – mot bakgrund av erfarenheter och kunskapstraditioner från många områden. En snabbskiss av dessa traditioner kan knytas till en diskussion av de tre "trender" på språkstestningens område som Spolsky (1976) beskrivit. Han har senare modifierat sina beskrivningar och termer, men vi utgår här från den ursprungliga framställningen, fast med mer neutrala rubriker.

Fyrtio-femtioal

I det första skedet, det **förvetenskapliga** (*prescientific*), prövades språkkunskaperna (ofta var det mer fråga om kunskaper än om färdigheter) i översättningsprov och muntliga tentamina i t ex studentexamen och universitetstentamina. Denna period kallar Morrow (1979) i en provokativ artikel "the Garden of Eden" för att markera den i många avseenden "oskuldsfulla" inställningen när det t ex gäller provens reliabilitet och validitet. Den som själv gick på gymnasium och universitet på 1940- och 1950-talen minns ännu hur det var. Man hade censorer och "allsmäktiga" professorer som ansågs besitta en inbyggd känsla för vad som var rimliga och rättvisa krav. Det finns faktiskt de som fortfarande tror att man på den tiden hade ett slags absolut bedömning av målrelaterat slag, dvs att kraven var desamma oberoende av elevgrupperna. Varje närmare granskning av hur det egentligen gick till visar att det inte förhöll sig så. I själva verket fanns stora brister i såväl reliabilitet som validitet liksom högst skiftande kravnivåer. Samtidigt som man på den positiva sidan kan konstatera t ex att muntliga förhör förekom, måste man notera att dessa främst bestod i att en som regel ganska svår text lästes upp och översattes; så värst mycket fritt samtal blev det ofta inte tid för och bedömningen var nog som regel inriktad på den språkliga korrektheten mer än på "den kommunikativa förmågan", men detta hade man nog inte alltid analyserat och kodifierat.

Sextio-sjuttioal

Den reaktion mot dessa testtyper (och de bakomliggande målen och undervisningsmetoderna) som växte fram efter andra världskriget hade flera olika rötter. Den *strukturellistiska* språkvetenskapen och den *behavioristiska* psykologin hade under kriget gemensamt kommit att skapa den metod som tillämpad i vanlig skolundervisning kallades oral-aural eller audio-lingual. Den har beskrivits utförligt i inledningskapitlet och även berörts i andra sammanhang. En av de saker som karakteriserade denna metod var att den var grundad på systematisk veten-

Ruta 2

Uppgiftstyper som var vanliga under fyrtio- och femtiotalen, den "förvetenskapliga" perioden, var bl a följande:

- översättning av sammanhängande text, främst till men också från det främmande språket,
- uppsatsskrivning (mest på högre stadier),
- reproduktion (att återge en uppläst text),
- muntlig tentamen.

Kommentarer

Positivt var att man sysslade med sammanhängande språk och att muntlig färdighet ofta ingick. Positivt var också att eleverna måste ha ett aktivt ord- och strukturförråd för att lyckas. Mindre bra var att språket ofta var tillrättalagt för att pröva vissa bestämda svårigheter liksom att det oftast gällde att återge språk och visa upp sin färdighet (eller brist på sådan) snarare än att förmedla egna tankar och använda ett naturligt språk. Vidare hade man som regel en oreflekterad inställning till måttillförlitlighet, t ex interbedömarreliabiliteten, och till validiteten. Gemensamt för de här nämnda provtyperna är att de ofta är ganska lätta att konstruera men att de är tidskrävande att bedöma ("rätta"). Vissa av dem återkommer under åttiotalet i modifierad form.

skaplig teori och analys. Det var därför naturligt att man även på testningens område sökte sig till mer objektiva, vetenskapligt underbyggda metoder. På vetenskapsteorins område var det *positivismen* som gällde och i fråga om mätningar givetvis *statistiken*. Det just sagda förklarar varför Spolsky kallar de nya tendenser som gradvis ökade i användning under 1950- och 1960-talen för *strukturalistisk-psykometriska*. I Sverige kan dessa tendenser sägas ha slagit igenom fullt ut i och med de nya centrala proven 1967 och, delvis, i de standardprov i engelska i årskurserna 6 och 8 som introducerades i början av 70-talet. Morrow kallar denna period "The Vale of Tears" och markerar genom ordvalet (termerna kommer ju från Kristens resa) sin kritiska inställning. De två standardhandböckerna om denna typ av testning är Lados (1964) *Language Testing* och Valettes (1967, 1977) *Foreign Language Testing*.

Ett av de mest typiska inslagen i de prov som konstruerades (och fortfarande konstrueras, centralt och av enskilda lärare) enligt dessa principer var att de byggdes upp av "*discrete-point items*", dvs ett stort antal uppgifter som var och en bedömdes som rätt eller fel (1 eller 0 poäng) och som avsågs pröva en klart definierad sak i sänder. Man ville ha hörförståelseprov, vokabulärprov, grammatikprov etc.; i de tidigare översättningsproven prövades ju ordkunskap, grammatikbehärskning, stavning och liknande i ett och samma prov. (Sådana prov brukar

därför gå under beteckningen "integrative tests".)

När man bedömer enskilda uppgifter som 1 eller 0 kan man givetvis lätt räkna fram totalpoäng och göra allehanda statistiska analyser: man räknar fram medelvärden, standardavvikelser, korrelationer m m och gör s k item-analyser, som ger besked om hur stor andel av elevgruppen som svarat rätt (lösningfrekvensen) och hur deras resultat på uppgiften korrelerar med resultatet på provet som helhet (s k diskriminationsindex). Med hjälp av sådana analyser kan man lätt kontrollera och påverka provens måttillförlitlighet, deras reliabilitet, alltså minimera slumpinflytanden och göra proven homogena: alla uppgifter mäter ungefär samma färdighet. Man kan också med hjälp av utprovningar göra proven exakt så svåra som man önskar och ge dem den spridning över olika poängtal som är ändamålsenlig. Proven passar alltså väl ihop med det nya grupprelaterade ("relativa") betygssystemet som vid denna tid också införs mer officiellt. (Även tidigare hade faktiskt betygen varit i viss mening grupprelaterade, både i anvisningar och, framför allt, vid fastställandet av betygsgränser.)

Ett annat krav som särskilt till en början betonades mycket starkt när de strukturalistisk-psykometriska principerna infördes gällde objektiviteten. Övergripande bedömning av muntlig färdighet och av "integrerade" prov blir med nödvändighet mer eller mindre subjektiv både vad gäller vilka sidor av språkfärdigheten som anses viktiga (alltså den kvalitativa aspekten) och vad gäller hur höga kraven ska vara (en kvantitativ aspekt). Man kom därför att arbeta mycket med flervalstuppgifter, där i de flesta fall ett svar var rätt (eller i varje fall måste anses vara det bästa) och alla andra bedömdes som fel, även om graden av felaktighet kunde variera. (Vi bortser här från speciella prov där mer än ett svar kunde vara rätt etc; sådana har mer sällan använts inom språktestningen.) Eftersom denna typ av prov brukar kallas "objektiva" kan det vara värt att framhålla att det enda som egentligen är objektivt är själva rättningen: den utförs enligt mall och ingen annan variation i bedömningen förekommer än den som kan bero på rena förbiseenden av den rättande läraren. Vad som ska ingå i provet, liksom hur uppgifterna ska utformas, är självfallet en fråga om subjektiva bedömningar. Detta förbises ibland som en följd av ordens makt över tanken.

Sammanfattningsvis: Man hade en "syntetisk" utgångspunkt i delfärdigheter och enskilda språkliga företeelser, man konstruerade "discrete-point items" av flervalstyp som kunde rättas oobjektivt och som lämpade sig väl för grupprelaterad betygssättning och man hade god kontroll över provens mättekniska egenskaper, bl a deras reliabilitet. När prov av detta slag infördes i slutet av 1960-talet – i standardproven i årskurs 6 och 8 så sent som i början av 1970-talet – talade många lärare nedlåtande om "Putte Koch-prov" med hänvisning till gissningsmöjligheten à la tipskupongen. Intressant att notera är att när nu åter "nya" provtyper börjar införas, så är det många som tvekar inför den "godtycklighet" i bedömningen som de anses medföra!

Ruta 3

Några exempel på provuppgifter som representerar sextio- och sjuttio-talen ska här ges. Att exemplifiera läs- och hörförståelseuppgifter skulle kräva alltför stort utrymme, även om de intar en viktig plats. Nedanstående exempel ger alltså på intet sätt en fullständig bild. Det mest typiska för perioden är dels att det rör sig om flervalstuppgifter, dels att de är av typen "discrete-point".

Den mest utrerade formen av prov inom den här traditionen är kanske vokabulärprov som bjuder ett enda lösryckt ord på det främmande språket och sedan fem alternativa svenska översättningar. Den torde alla språklärare ha mött under sin egen utbildning. Hur den på lång sikt påverkar elevernas språksyn kan vara värt att begrunda.

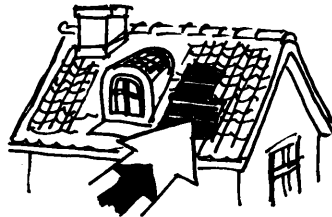
Ur standardproven i engelska för årskurs 8 i versionerna från 1972 resp 1976 är följande två exempel hämtade:

1. A. c-
B. g-
C. s-
D. r-



There's a hole in the 1.

- A. roof
B. tail
C. take
D. floor



I båda prövas ordet *roof* med hjälp av en bild. Den första versionen från 1972 är "naknare", helt utan kontext, men den kräver en mer aktiv behärskning av ordet än den senare, där ju ordet bjuds tillsammans med ett antal s k distraktorer. Här prövas därför närmast ett igenkänningsordförråd. Båda uppgifterna har vid utprovning visat sig ha goda mätegenskaper, dvs de har "lagom" lösningsfrekvens och bra diskriminationsförmåga (de som klarar uppgiften är genomsnittligt sett duktigare än de som svarar fel).

Ett exempel från ett prov i svenska som andraspråk kan illustrera en viss utveckling. Visserligen är det ett ordkunskapsprov med helt dispa-

rata alternativ utan något annat gemensamt än att de slutar på -del, men förmågan att finna det rätta svaret hänger på att man förstår kontexten. Uppgiften är alltså i någon liten mån "integrativ" och prövar till viss del läsförståelse.

Vi måste protestera mot ett beslut, som helt klart är till vår ____.

- A. bakdel
- B. fördel
- C. andel
- D. nackdel
- E. bråkdelen

En mycket god användning av flervalstekniken illustreras av följande två exempel från (de nu avskaffade) standardproven i franska och tyska.

- A. Ja, mit Zucker.
- B. Ich gehe zu Fuß.
- C. Danke, gut.
- D. Mit dem Taxi.



- A. Quel temps fait-il?
- B. Qu'est-ce que je vous donne?
- C. Que regarde-t-il?
- D. Que faites-vous?

Här har flervalsteknik använts för att möjliggöra objektiv rättning och bästa tänkbara mättekniska egenskaper i proven, men det är naturliga "minidialoger" av klart kommunikativ art. Dessa prov kan sägas ha varit före sin tid, och de representerar en kombination av det mättekniskt goda med det kommunikativt naturliga som fortfarande förtjänar att användas i vissa sammanhang.



En liknande typ av "rejoinders" fast utan bildstöd har använts i standardproven i engelska långt in på åttiotalet.

De principer vi just beskrivit gäller i första hand centralt utarbetade prov på vilka stora resurser satsas och som är till för nationell användning, men många av provmodellerna har också använts och används fortfarande – som regel med all rätt – av enskilda lärare i den egna klassen (t ex reliabla discrete-point-uppgifter). Man gör dock inte alltid klart för sig i vilka avseenden man kan och bör utforma de egna proven på andra sätt: så bör man t ex vara försiktig med att använda flerval-suppgifter utan i stället låta eleverna skriva egna svar, och man behöver inte heller fästa så stor vikt vid "objektiviteten" (som främst gäller att många olika lärare ska bedöma likadant).

Åttiotal

Även om de principer för konstruktion av språktest som just diskuteras har beskrivits i imperfektum, vet varje lärare att de flesta prov fortfarande i större eller mindre omfattning bygger på dem. Nya tendenser har dock börjat göra sig gällande, och Spolsky talade redan 1975 om denna fas i utvecklingen som den *psykolingvistisk-sociolingvistiska*; i senare artiklar har han mer neutralt talat om den "post-moderna" perioden. Morrow kallar entusiastiskt denna för "The Promised Land". Dessa nyare tendenser innebär att man talar om språkfärdigheten i termer av begrepp och funktioner (som inom Europarådets tröskelnivåbeskrivningar) och snarare betonar den funktionella sidan av språket för att nå bestämda syften (förmedla ett innehåll) än att kunna uttrycka sig felfritt. I proven prövar man kommunikativ färdighet i integrerade test. En omfattande handbok rörande provkonstruktion med utgångspunkt i detta synsätt är Oller (1979).

På det litet mer tekniska planet innebär detta att man noggrannare analyserar vad man egentligen avser att testa och därmed starkare än förut betonar validiteten, även om det måste ske på bekostnad av reliabiliteten. Man har också en mer deskriptiv syn på språkriktigheten (normen) än den tidigare preskriptiva. Detta hänger samman bl a med omfattande lingvistisk forskning kring begreppet *acceptabilitet*. Man konstaterar t ex – för att ta ett enda exempel – att även högt skolade engelsmän nu nästan undantagslöst säger "*There's lots more to do*", trots att vi kanske ibland fortfarande ger fel för detta i elevernas uppsatser. (Se diskussionen i Svartvik, 1983.)

Vidare har en mer kvalitativt inriktad bedömning blivit vanlig. En sådan kan t ex innebära att man inte nöjer sig med att ge rätt eller fel för ett svar utan att man också analyserar felens art och försöker förstå hur eleven tänker. Detta sätt att intressera sig för "ett språk i utveckling" har sin grund inom den interimspråksforskning (t ex Pit Corder, bl a 1975) som också har nämnts tidigare i denna bok. Man inser lätt att de elever som i stället för den korrekta frågan "*Why did he buy . . . ?*" producerar "*Why does he buy . . .*" eller de icke-existerande "*Why did*

Ruta 4

Under åttiotalet har mer kommunikativa provtyper börjat användas. Övergången till den här typen av prov kan sägas representeras av de nya standardprov i engelska som började användas 1983 och som på ett helt annat sätt än tidigare är integrerade och produktiva och därmed också något mer subjektiva. Elevernas kreativitet och egenproduktion har satts i centrum liksom kravet på naturligt språk. Ofta fäster man också mer avseende vid att eleverna skall få visa vad de kan (t ex genom att skriva korta meddelanden där innehållet tillmäts större vikt än korrektheten) snarare än vad de inte kan. Olika typer av integrativa provtyper blir vanliga. För rik exemplifiering hänvisas bl a till de nuvarande standardproven i engelska för årskurs 8, vilka här inte kan återges dels av utrymmesskäl, dels därför att de är konfidentiella.

Ofta använda provtyper (i Sverige och internationellt) är bl a:

- cloze-prov (sammanhängande text i vilken vissa ord har strukits) med s k *rational deletions*, dvs bara ord som eleverna rimligen kan komma på har strukits
- uppsatser, gärna av enklaste slag, t ex vykort eller korta brev; finns som del av standardproven men ingår inte i underlaget för betygsnormeringen
- "enordsluckor": en mycket användbar provtyp, exempel se Ruta 7
- muntliga prov enligt strikta anvisningar, med definierade kriterier för bedömningen och intalade exempel; kan avse bildbeskrivning, referat eller "smalltalk" av olika slag

he bought . . ." eller "*Why does he bought . . .*" trots allt har kommit längre på vägen mot korrekt språkbehärskning än de som skriver eller säger "*Why bought he . . .*" eller "*Why buy he . . .*". En sådan analys av vad norrmännen kallar "mellomspråket" kan ge mer vägledning för den fortsatta undervisningen än det enkla klassificerandet av alla de nämnda svaren som 0 poäng.

Med den ökade betoningen av validiteten har också följt ett nytt intresse för prövning av fri skriftlig och muntlig produktion, trots att detta innebär mer subjektivitet och mindre exakt jämförbarhet. Så har t ex de nya standardproven för årskurs 8 under åttiotalet innehållit en uppsatsdel, obligatorisk i särskild kurs men frivillig i allmän. Försök med motsvarande prov på muntlig språkfärdighet inleds under läsåret 1989/90. Kraven på naturliga kommunikativa situationer har också lett

till ett ökat intresse för s k *performance tests*, dvs prov i verkliga naturliga situationer.

Man talar nu för tiden ibland om ”kommunikativa prov”. Detta har blivit något av en positivt laddad inneterm, vilket kommit att innebära att prov som man tycker är bra får kallas kommunikativa, medan de man tycker är dåliga ofta fördöms för att de anses vara icke-kommunikativa. En balanserad diskussion kring terminologin finns i Alan Davies' *Communicative Language Testing* (1985), där han hävdar att man kan tänka sig tre kontinua (snarare än motsatspar) och att kommunikativa prov utmärks av att de är integrativa (snarare än discrete-point; de prövar alltså flera färdigheter på en gång), direkta (och ej indirekta; tal prövas genom taltest, inte med någon form av skriftlig testmetod) och målrelaterade (mer än grupprelaterade). En lättillgänglig och mycket klagörande diskussion kring skillnaderna mellan den strukturalistiska ”skolan” och den kommunikativa finns i Widdowson (1986).

Ruta 5

Skillnaderna mellan sextioalets mättekniska och åttiotalets kommunikativa synsätt kan sammanfattas med följande motsatspar:

Sextiotal	Åttiotal	gäller
syntetisk	analytisk	språkfärdighetssynen
preskriptiv	deskriptiv	syn på ”språknormen”
”discrete-point” och flerval	”integrative” och produktiva	uppgiftstyper
reliabilitet	validitet	olika prioritering
grupprelaterad	målrelaterad	bedömningstyper
kontrastiv analys	kommunikativ förmåga	utgångspunkterna
kvantitativ	kvalitativ	inriktning och prioritering
(uppgifters lösnings- frekvens och diskri- minationsförmåga)	(hur fel kan förstås, tolkas och användas)	

Varför?

Varje gång man ger ett prov borde man som lärare om än aldrig så kort fundera litet kring frågan "Varför ger jag det här provet?" För att markera att det kan finnas många olika skäl, och naturligtvis ofta kombinationer av syften, ska vi här presentera en liten lista (som är hämtad ur Lindblad, 1984) som kan bli utgångspunkt för reflektioner kring svaret på frågan.

1. *Diagnos*: vad är det eleven inte kan?
2. *Resursfördelning*: vem behöver mest hjälp?
3. *Urval*: vem kan mest och bör ges företräde?
4. *Prognos*: vem har förutsättningar att lyckas?
5. *Vägledning*: vem bör rådas att följa en viss utbildning?
6. *Examination*: kan eleverna vad de borde kunna?
7. *Betygsättning*: vem kan mest/minst (relativa betyg)?
8. *Utvärdering*: motsvarar resultatet insatsen, kan eleverna vad jag försökt lära dem?
9. *Påverkan* (styrande effekter): vad de bör kunna och hur.
10. *Stimulans, information*: vad eleverna kan/bör kunna och hur.
11. *Forskning*: jämförelser m m.

Vi ska inte här i detalj diskutera alla dessa syften med prov. En del av dem gäller skolsystemet i stort och är inte så aktuella för den enskilde läraren. Däremot visar listan ovan att bedömning för att sätta grupprelaterade betyg bara är *en* tänkbar anledning att ge prov, en anledning som dock av både lärare och elever ofta uppfattas som den viktigaste. De styrande effekterna och den stimulans och information som prov ofta innebär är emellertid lika viktiga.

Det är inte bara centralt utarbetade prov som har så k styrande effekter (och dessa är avsedda, inte bara något nödvändigt ont som man inte kan komma bort ifrån); lärarens egna prov kommer också att styra elevernas inläring. De markerar vad som är viktigt och hur man ska kunna det man lär sig. Den metod man använder för att pröva elevernas ordkunskap – att låta dem översätta lösryckta ord eller att låta dem använda orden aktivt i naturliga sammanhang (vilket väl är det önskvärda), kommer att påverka deras sätt att läsa läxor och förbereda sig för kommande prov. Det kommer också att påverka deras "språksyn": vad är "ett ord", vad innebär det "att kunna" ord, finns det exakta motsvarigheter mellan språk etc. Om hörförståelse och förmåga att tala språket aldrig provas, påverkar det givetvis ansträngningen vid

övning av dessa färdigheter. Om provresultatet kan visa eleven (och föräldrarna) vad eleven kan och inte kan och om detta innebär en förbättring jämfört med tidigare, så är det givetvis ofta av större intresse än att veta hur prestationen ligger i förhållande till klassen eller landet i övrigt.

diagnostiskt
syfte

Ett diagnostiskt syfte med prov finns naturligtvis ofta – att se vad eleverna kan respektive inte kan för att sedan kunna göra något åt det – men man bör då helst också ha klart för sig vad man ska vidtaga för åtgärder vid olika utfall. Om syftet är diagnostiskt är det t ex värdefullt eller nödvändigt att göra en kvalitativ analys av fel svar, inte bara räkna antalet rätt och fel.

En analys av syftet med ett enskilt prov i den egna klassen kan på detta sätt leda till att man utformar sina prov på ett annat sätt än man från början tänkt sig. Framför allt kan man använda andra provformer än de som är vanliga i standardprov och centrala prov. Kravet på objektivitet i rättningen kan tonas ner när bara en enskild lärare är inblandad. Subjektivitet i bedömningen är ju inte "farligare" än den som i alla fall tar sig uttryck i vad som prövas och hur det görs. Man kan också göra sitt prov klart målrelaterat i förhållande till det man sysslat med på lektionerna. Om detta leder till att många elever, kanske rent av alla, svarar rätt på allting, så är ju det högst tillfredsställande – men som underlag för grupprelaterade betyg duger det inte. Ett experimenterande med olika provformer kan alltså vara bra, bara man försöker tänka på att validiteten bör vara bästa möjliga och reliabiliteten inte helt får försummas. (Man kan t ex rätta om vissa uppsatser och kontrollera att man bedömer ungefär likadant den andra gången.)

De olika syftena är också relaterade till när provet ges. Diagnostiska prov ges i början av läsåret eller i varje fall inför en studieperiod och syftar framåt på sätt som kan likna placeringstest och prognostiska prov. Prov för betygsättning behöver kanske ibland ges mot slutet av ett läsår eller en termin. Smärre prov under terminen bör däremot som regel mer ha karaktären av påverkan, stimulans och information.

Vad?

När man börjar fundera över vad som ska prövas, kanske man först ska tänka på skillnaden mellan vad som brukar kallas "achievement tests" (ibland "attainment tests") och "proficiency tests". (På svenska finns inga bra och allmänt accepterade termer, men i Finland använder man ibland i svenskspråkiga sammanhang begreppen "formativa" och "summativa" prov, ord som annars används i vetenskapliga sammanhang om olika slags utvärdering.)

Det formativa provet ("achievement test") är ett slags "kursprov"

som är direkt knutet till läromedlet och till vad man sysslat med i undervisningen. Det kan lätt göras målrelaterat i den betydelsen att det prövar de ord och den grammatik som eleverna just lärt sig, och det kan bygga på text som man läst eller lyssnat till och på sådant som man talat om och övat. Det summativa provet ("proficiency test") däremot är ett "**nivåprov**" och ges för att fastställa den språkfärdighetsnivå som eleven har uppnått vid en viss tidpunkt, oberoende av hur det gått till. De centralt utarbetade standardproven är av den typen. Eleverna har haft olika läroböcker och olika lärare. Det är svårt att göra sådana prov målrelaterade i den just angivna betydelsen, men de passar bra för att rangordna eleverna och fördela grupprelaterade betyg.

Elevernas totala språkfärdighet tillväxer långsamt, men genom många undersökningar vet vi att gradvisa, fast små, framsteg görs från år till år. Detta gäller medelvärdena för stora grupper; enskilda elever kan stå stilla eller i varje fall lyckas respektive misslyckas på enskilda prov, vilket kan leda till att provresultaten skenbart ger vid handen att ingenting har hänt. Det är därför ytterst olämpligt att försöka ge övergripande "proficiency tests" med för korta mellanrum, särskilt om proven inte är noggrant utprovade och därigenom har fått mycket hög reliabilitet. Man riskerar annars att få resultat som kommer att göra både lärare och elever nedslagna. Det har hänt blott alltför ofta att denna sorts prov lagts till grund för alarmerande rapporter om det dåliga tillståndet i skolan. Bättre är att strikt knyta provet till arbetet under de senaste veckorna eller möjligen månaderna och förlita sig på att de utslag man då får i det långa loppet kommer att ge utdelning också i standardprov och andra sådana summativa prov.

Frågan om vad som ska provas bör i övrigt besvaras med hänvisning till synen på språkfärdigheten och, naturligtvis, till målen i läroplanen. Rent allmänt kan sägas att man bör försöka bedöma alla färdigheterna, även om detta låter sig göra olika lätt och med olika grad av exakthet. Att göra bra och tillförlitliga **hörförståelseprov** är mycket svårt. Man bör som lärare inte försöka göra flervalssprov av den typ som ofta förekommer i centralt utarbetade prov utan i stället använda öppna frågor, som eleverna besvarar med egna ord. De kan få svara på målspråket, varvid man fäster mer avseende vid om svaret är innehållsmässigt korrekt och texten alltså förstådd än vid den språkliga formen. De kan också ibland få svara på svenska (vilket dock blir problem om invandrarelever finns i klassen!). Svårigheterna med bedömningen kan man som enskild lärare bemästra på ett sätt som är omöjligt vid nationella prov av typen standardprov. Man ska inte heller förbise den möjlighet att bedöma elevernas hörförståelse som ges vid samtal i klassen. Man ser ju på en person man talar med om hon förstår vad man menar, särskilt om man är inställd på att bedöma det.

Elevers förmåga att **tala** språket kan givetvis bedömas kontinuerligt under arbetet i klassen, men man vinner mycket i exakthet genom att sitta ner i 5–10 minuter och ha ett litet mer strukturerat samtal med var

och en. Om det görs under loppet av en ganska lång period, kan det ske utan att det tar orimligt mycket tid från lektionerna. Erfarenheter från sådan bedömning under en lång följd av år, inte bara i främmande språk utan också i svenska som andraspråk, visar att många lärare får en annan uppfattning om vissa elever som de egentligen trodde att de kände väl. Avvikelserna går åt båda hållen: en del tysta och litet försädda elever är egentligen duktigare än man hade trott, medan andra litet pratgladare elever i själva verket har ett ganska begränsat och bristfälligt språk. Det finns alltså all anledning att systematiskt försöka uppmärksamma talfärdigheten. Man ska då minnas att den inte bara avser förmågan att svara på frågor och liknande som kanske utgör ett stort inslag i undervisningen utan också att själv ställa frågor, att hålla med och säga emot, att förklara och beskriva och att uttrycka känslor, att presentera sig själv och sin bakgrund liksom att berätta om upplevelser och erfarenheter. Försök med centralt utarbetade frivilliga muntliga prov i engelska i årskurs 8 inleds under läsåret 1989/90, då också mindre försök görs i årskurs 5 inom ramen för det tidigare nämnda NU-projektet.

När det gäller **läsförståelsen** bör man som enskild lärare försöka undvika att göra prov med flervalfrågor; sådana prov är annars rätt vanliga. Huvudskälet att använda denna provtyp är, som vi diskuterat ovan, att få en objektiv och därmed jämförbar bedömning för elever i olika skolor. Det skälet faller bort i den egna klassen liksom det att det går fort att rätta; den tidsvinsten görs för övrigt som regel tack vare ett mycket tidskrävande konstruktionsarbete. Nej, hellre bör man pröva att låta eleverna svara med egna ord på "öppna frågor", kanske på svenska men hellre på respektive språk (i vart fall i engelska!). Att man i ett sådant "integrerat" prov kommer att pröva två saker på en gång, dvs läsförståelse och förmåga att skriva, gör ingenting om inte syftet är strikt diagnostiskt att fastställa precis hur svåra texter eleverna kan läsa. Om problemet ligger i förståelsen av texten eller i oförmågan att formulera svaret, kan fastställas genom samtal med eleverna.

Förmågan att **skriva** brukar som regel testas, eftersom de flesta "prov" tenderar att vara skriftliga. (Ofta kallas ju prov just "skrivningar", vilket är på många sätt olyckligt.) Det som kanske inte alltid provas så systematiskt är förmågan till fri skrivning. Det finns lärare som menar att man inte kan eller vill ge sådana uppgifter därför att elevernas bristande färdighet leder till sådana alster att man föredrar att slippa se dem. Detta bottnar i en principiellt olycklig inställning. Hur bristfälliga elevens färdigheter än är vill vi ju att hon ska använda dem när situationen så kräver. Den infödde som frågar efter vägen, som frågar vad som står i tidningen eller som ber om ett kort telefonmeddelande frågar inte så mycket efter den korrekta formen bara kommunikationen fungerar. Friskt vågat är hälften vunnet, det bör gälla även elevernas skriftliga produktion. Naturligtvis ska vi också skriftligen pröva hur väl de hanterar språket i formellt avseende. Det viktiga

är att det inte blir det enda.

Vid bedömningen av elevernas muntliga och skriftliga produktion bör man vara medveten om de vanliga felkällorna: man kan bedöma en elev efter vad man vet om henne på förhand och bli blind för fel eller förtjänster, man kan tycka att alla är ungefär lika bra eller dåliga, man kan få för sig att alla är ganska bra och därigenom hamna för högt, eller man kan känna det som att alla egentligen är ganska dåliga. Medvetenheten om detta minskar risken för att de ska slå igenom för hårt.

Även prov som prövar behärsksningen av **ord och begrepp**, av **grammatiska strukturer** och av **uttal och stavning** bör naturligtvis förekomma. Mest i läroplanens anda sker detta om orden och de grammatiska företeelserna prövas i meningsfulla sammanhang, så att inte bara formen utan också funktionen uppmärksammas och klargörs för eleven. Vill man pröva "do-konstruktionen" på engelska, kan detta ske i samband med att man prövar "hur man frågar någon om något", t ex i en sammanhängande dialog i stället för i lösryckta exempel. På samma sätt kan ord prövas i meningsfulla sammanhang som klargör vilken speciell betydelse av ett ord som avses. Alla elever i årskurs 4 vet vad ordet "have" betyder på engelska – tror de. Men är det säkert att alla som lämnar gymnasieskolan behärskar uttrycken "He will have it that . . .", "He's had it" och "You've been had"?

Hur?

De olika provformer som kan användas för att pröva olika delar av en elevs språkfärdighet är i det närmaste oräkneliga. Några aspekter på frågan om hur man skall utforma proven har redan berörts ovan. Så har vi t ex varit inne på skillnaden mellan "*discrete-point tests*" och olika sorters "*integrative tests*". Till de senare brukar man räkna inte bara översättningsprov utan också den franska dictéen, alltså en äkta fransk sådan snarare än vanliga rättstavningsprov i svenska eller engelska, därför att det franska tenderar att pröva hörförståelse och grammatikbehärskning förutom rättstavning i mer inskränkt bemärkelse. Det mest diskuterade integrativa provet är annars det som går under namnet "*cloze*". Detta prov består av en sammanhängande text i vilken vissa ord utelämnats. Elevens uppgift är att skriva in dessa ord. Provet prövar bl a läsförståelse, ordkunskap, grammatik och stavning. Den långa diskussion som förts om provtypens för- och nackdelar kan vi inte gå in på här. Det kan dock sägas att det inte är fullt så lätt att göra bra cloze-prov som man vid första anblicken kan förledas att tro, men typen försvarar väl sin plats i "*proficiency tests*" som avser att ge en sammanfattande bild av elevens färdighetsnivå. Som diagnostiskt prov är den dock svårare att använda, även om det också är möjligt under

förutsättning att luckorna sätts in på lämpliga ställen.

En annan aspekt på frågan "hur?" gäller objektiva prov jämfört med subjektiva. Det som avses är rättningen. Medan de förra är av flervalstyp och kan rättas av vem som helst, i vissa fall med hjälp av en maskin, så kräver de senare någon form av subjektivt ställningstagande. Vid bedömning av cloze-prov gäller detta enstaka ord som skrivits in. Här är det främst fråga om att ta ställning till vilka svar som kan anses rimliga i sammanhanget; med sammanhang avses då inte bara den omedelbara omgivningen i meningen utan också texten som helhet och i viss bemärkelse även det större sammanhang som texten hör hemma i. Detta kan ibland leda till svåra avvägningsfrågor.

Vid hörförståelse- och läsförståelseprovning med öppna svar gäller det för läraren att ta ställning till både om svaret visar på förståelse av texten och om avdrag ska göras för språkliga brister. Ännu mer subjektiv blir bedömningen av hela uppsatser eller av muntlig produktion vid samtal i kanske 10 minuter: hur ska texten innehållas i det som skrivs eller sägs vägas jämfört med den språkliga dräkt i vilken det kläds? Det finns lärare som ser varje uppsats som en möjlighet att bedöma elevens språkliga korrekthet. Ett sådant förhållningssätt är olyckligt och dessutom inte i samklang med läroplanens intentioner. I längden kommer det hos eleverna att skapa föreställningen att det inte spelar någon roll vad man skriver eller säger bara det är formellt korrekt. (Jfr de anvisningar för bedömning av Delprov 4 i standardprovet i engelska för årskurs 8 som SÖ givit ut.)

Som framgått på flera ställen ovan kan det finnas anledning för en enskild lärare att inte utforma sina prov på samma sätt som de som används i standardproven. Dessa är tillkomna för andra syften, med helt andra resurser (flera personer, inklusive infödda experter, arbetar fram dem under lång tid och prövar ut dem och gör bearbetningar) och långt från de enskilda eleverna och deras läromedel och situation.

Pröva alla delfärdigheterna, använd gärna subjektiva provformer, gör kvalitativa bedömningar, gör målrelaterade "achievement tests" och bedöm inte utfallet i en femgradig skala – se där några råd som kan vara värda att begrunda!

Och sedan?

Vad gör man sedan, med resultaten? Som redan antytts så finns det en sak man helst inte ska göra med elevernas provresultat: man bör inte överföra dem till femgradiga betyg. Det går inte att bedöma – och finns ingen anledning att försöka – hur utfallet på mitt eget lilla prov skulle ha blivit om samtliga elever i landet fått göra det. Vad skulle medelvärdet ha blivit och hur mycket skulle ha krävts för en fyra?

Ruta 6

När man diskuterar eller själv funderar kring prov, kan följande punkter förtjäna att tas upp:

- allsidighet*: bedömer jag med mina prov eller på andra sätt hela den språkfärdighet som är målet för studierna?
- relevans*: prövar jag relevant kunskap och färdighet eller småsaker och formalia av mindre vikt?
- testekonomi*: är den tid jag lägger ner på provkonstruktion, genomförande (har provet god *practicality*?) och bedömning rimlig i förhållande till utbytet eller går det att rationalisera?
- objektivitet*: bör bedömningen vara objektiv (vad som prövas och hur det sker bestäms alltid subjektivt) eller är subjektivitet acceptabel och hur kan den i så fall göras så reliabel som möjligt?
- styrande effekter*: vilken påverkan ("backwash effect") får jag på elevernas språksyn och inläring?
- svårighetsgrad*: är provet lagom svårt för mina syften? har det tillräcklig *diskriminationsförmåga*?

Eftersom detta inte kan besvaras är det bättre att tala om vad som är "bra", "utmärkt" eller vad man nu föredrar att använda för ord. I viss utsträckning kan dessa kommentarer också med fördel göras individrelaterade, dvs så att den svage får uppmuntran för en i och för sig ganska blygsam prestation, medan den duktige får uppmaningen att jobba bättre om man anser det ligga inom det möjligas gränser.

Det är viktigt att man vid överföringen av resultaten gör en klar skillnad mellan de grupprelaterade betyg, som enligt läroplanen ska användas i vissa årskurser och som hänför sig till jämförelser med hela årskullen i landet, och målrelaterade och individrelaterade bedömningar. De målrelaterade kan göras i ganska subjektiva termer i förhållande till det man just studerat. I vissa fall kan man t o m pröva att låta eleverna vara med och på förhand fastställa gränser för t ex en "bra" prestation. Vad är rimligt, kan de få fråga sig, att vi ska klara av på det här provet? Att proven ska vara valida, dvs ansluta sig till målen i läroplanen (vilket ofta kallas att de är målrelaterade), är också något man kan diskutera med eleverna. Om de förstår avsikten med provens innehåll och utformning, ökar motivationen att försöka klara dem. Förbereder de sig mer mekaniskt för prov, som uppfattas endast som ett sätt att fördela betyg, tenderar intresset att bli mindre.

Det man också kan göra med resultaten, dvs med elevernas prov, är att gå igenom de fel som begåtts och få var och en att förstå varför det är fel och hur det borde varit i stället. All erfarenhet visar att motivationen att förstå och lära sig hur det ska vara ökar när man ser det i relation till ett eget fel i stället för som en mer generell och abstrakt regel. Viktigt härvidlag är förstås att inte bara uppmärksamma felen. Det är inte bara de tjugo uppgifter (om man nu använder någon form av poängbedömt prov) eleven besvarat fel som är viktiga utan också de åttio som är rätt. Man bör alltså på något sätt tolka resultaten, inte bara se till en mängd rätt eller fel, för att om möjligt komma fram till en förståelse av hur eleven tänker. Det är naturligtvis också värdefullt att sätta resultaten i relation till elevernas totala skolsituation. Varför misslyckas en elev som man hade väntat sig mer av och vilken är bästa åtgärd för att hjälpa en elev med en trasslig hembakgrund (kanske inte i första hand mer övning i språket!)?

Eftertankar

Arbetet i samband med standardprov och liknande prov är inte avslutat i och med att proven ges och resultaten sänts ut. Ett mer eller mindre omfattande forskningsarbete bedrivs och har i flera år bedrivits. Några resultat från sådant arbete kan få avrunda denna framställning och kan kanske ge en fingervisning om sådant som kan vara värt att uppmärksamma även för en enskild lärare.

Resultaten på olika prov beror naturligtvis på hur provet utformats, hur svårt det är för de elever som gör det och på hur det bedöms. En sak som man dock nästan alltid kan konstatera är att skillnaderna eleverna emellan är mycket stora. Spridningen i resultaten är alltså stor. Hur lätt man än tycker sig ha gjort provet, så finns det i en heterogen elevgrupp nästan alltid några som får relativt låga resultat. Det är i själva verket näst intill omöjligt att konstruera uppgifter som är så enkla att alla elever klarar dem. Detsamma gäller på nivåer långt över grundskolan. Det är alltid någon som skriver fel eller väljer fel alternativ. Detta sammanhänger åtminstone delvis med det faktum att vi inte heller på vårt modersmål alltid uttrycker oss korrekt och att variationen när man ser närmare på den visar sig vara stor. Detta måste man som lärare minnas och inte döma vare sig sig själv eller sina elever alltför hårt. Det händer att lärare ställer frågan "Vad har jag gjort för fel, här är ju så mycket som eleverna inte klarar, och jag som tyckte att vi gått igenom det så noga?" Det behöver inte vara något annat fel än att färdigheterna utvecklas olika fort hos olika elever och att det är svårare och tar längre tid att lära sig ett främmande språk än man ibland riktigt vill erkänna.

Att spridningen är stor kan leda till att provet blir reliabelt, men

Ruta 7

Några konkreta förslag på hur man som lärare kan utforma sina prov:

1. "Enordsluckor" med naturlig kontext för att pröva ordkunskap, språkriktighet, läsförståelse – och läxläsning. (Ibland kanske man blir tvungen att sätta ut ett svenskt ord för tydlighetens skull, men bäst är om detta kan undvikas; se nedan.)
2. "Cloze", dvs löpande text med luckor inlagda på lämpliga ställen (*inte* mekaniskt vart sjunde ord eller dylikt); kan användas som prov på senast läst text och liknande.
3. Läsförståelse- och hörförståelseprov med *öppna svar*, dvs eleverna formulerar själva svaren, om möjligt på det främmande språket.
4. Muntliga prov som ett komplement till iakttagelser som man gör kontinuerligt i klassrummet; bedöm om möjligt även "vill och vågar" och förmågan till naturlig interaktion.
5. Skriftlig produktion, mer eller mindre fri, t ex små brev.

Gör inte alltid avdrag för stavfel – då riskerar man att hälften av alla poäng i provet ges för stavningen! Många av de nämnda sakerna kan med fördel göras i anslutning till material man arbetat med, men man bör försöka att inte glömma den kommunikativa aspekten, dvs att språket ska vara naturligt och innebära förmedling av tankar, inte bara vara ett uppvisande av färdighet eller brist på sådan. Försök att få med både *achievement-* och *proficiency-*aspekterna, dvs "kursen" och den allmänna nivån.

De s k enordsluckorna består av en kort textbit i vilken ett ord saknas. Typen kan användas för att pröva ordkunskap, grammatisk korrekthet, läsförståelse eller en kombination av dessa. Den innebär elevproduktion av enkelt slag, alltså inte flerval, men kan ändå rättas nästan helt "objektivt" enligt mall. Här några exempel på olika språk:

1. Det är både slösaktigt och miljöfarligt att låta bilmotorn stå och gå på _____.
2. Ce sac est trop lourd pour toi. Il _____ plus de 50 kilos.
3. Um dieses Brot zu schneiden, brauche ich ein scharfes _____.
4. "Merci beaucoup." – "Je t'en _____."
5. Uncle Joseph keeps talking about himself. I'm tired of _____ to his endless stories about how clever he is."
6. "Wie _____ ist es von hier nach München?"
"120 Kilometer."
7. "Do I have to do it tomorrow?"
"If you can, but it's not absolutely _____."
(Här får man räkna med stora problem vid rättningen pga många olika stavningar.)

detta gäller endast under förutsättning att det inte är slumpen som gör att vissa elever missar olika uppgifter. En uppgift som en i övrigt duktig elev svarat fel på kan man ha anledning att granska närmare. Det händer att elever som man med skriftliga prov eller med flervalsprov bedömt som duktiga inte klarar att skriva en uppsats eller att samtala på riktigt den nivå som man väntat sig. Det kan då vara något i provningsförfarandet som negativt påverkat utfallet, dvs reliabiliteten har brutit.

Kanske skulle man kunna ge det sammanfattande rådet till en språklärare som vill fundera över sina prov och kanske förändra dem: Arbeta eklektiskt! Det innebär:

- försök förena bästa möjliga reliabilitet med högsta tänkbara validitet,
- försök förena teoretiska kunskaper och utgångspunkter (varav en del har berörts i detta kapitel) med vad som är praktiskt rimligt i den vanliga skolsituationen,
- gör proven så kommunikativa som möjligt och undvik under alla omständigheter provtyper som motverkar ett kommunikativt synsätt hos eleverna.

Värdering

När alla prov har givits och rättats och när betygen är satta, kvarstår i regel frågan: Vad kan de egentligen? Var det bra eller dåligt med tanke på hur mycket vi satsat i form av tid och pengar? Är svensk språkundervisning bra eller misslyckas den och blir det allt sämre?

Svaren på dessa frågor är svåra eller nästan omöjliga att ge och måste som regel bli mer eller mindre subjektiva. Det finns föga av tillförlitliga forskningsresultat att hänvisa till, och de bedömningar som en enskild lärare kan göra bygger ofta på ett ytterst begränsat erfarenhetsunderlag. När politiker och andra debattörer tar upp dessa frågor har de som regel föga säker grund att stå på.

De prov som en lärare har anledning att ge i sin egen klass har något eller några av de syften som diskuterats i början av detta kapitel. Man skulle dock säkert ibland kunna göra vissa försiktiga tolkningar av mer övergripande, målrelaterad typ. Detta kanske skulle kunna ske i samband med eleverna. Låt eleverna skriva en liten uppsats i början av årskurs 7, spela in var och en i ett kort samtal på band, gör ett ganska svårt prov för att pröva läsförståelse, använd ett bra hörförståelseprov och sätt ihop vissa uppgifter som prövar ord och grammatik som förekommer under hela högstadiet. Dessa prov arkiveras sedan i två och ett

halvt år. På våren i årskurs 9 har eleverna med stor sannolikhet glömt dessa prov. Låt dem då göra dem igen och jämför!

Skulle resultaten visa att just ingenting blivit bättre, ja, då är det naturligtvis inte så roligt och bör föranleda en grundlig analys av vad orsaken kan vara. Betydligt troligare är dock att i stort sett alla elever gjort framsteg, kanske t o m stora sådana. Inom forskningsprojekt som arbetat med liknande metoder har det visat sig att t ex längden på elevernas uppsatser ökat, att andelen elever som försöker ta sig ur svåra situationer genom att tillgripa svenska minskar, att det relativa antalet fel minskar och att mängden information som förmedlas ökar (se Karin Aijmers kapitel i denna bok). Det är alltså på detta sätt möjligt att både inför sig själv och inför elever och föräldrar påvisa att det hänt något under åren på högstadiet; att något liknande sker från det man börjar i årskurs 3 eller 4 till slutet av årskurs 6 i engelska eller mellan årskurs 7 och årskurs 9 i B-språken är också uppenbart och självklart. Med denna positiva bild som utgångspunkt kan man så börja den mer krävande diskussionen om varför somliga elever gjort förhållandevis små framsteg, kanske inga alls på vissa områden. Och slutligen: Är resultaten acceptabla eller borde vi ha nått ännu längre? Den frågan kan inte ges ett entydigt svar en gång för alla utan måste alltid följa oss. Kanske kan de tankar, synpunkter och råd som diskuterats i detta kapitel bidra till att lägga en grund för den diskussionen.

Ruta 8

Du som vill ägna en stunds självkritisk eftertanke åt dina prov och ditt sätt att göra bedömningar och utvärdering, kan fundera kring följande frågor:

1. Varför ger jag det prov jag nu arbetar med? Vad vill jag pröva? Hur ska provet vara utformat för att svara mot mitt syfte?
2. Hur kan jag kombinera "gamla" provtyper (t ex discrete-point vokalprov) med nyare (t ex muntlig färdighet)?
3. Hur mätillförlitliga är mina prov (reliabiliteten)? Prövar jag det som egentligen är målet för undervisningen och inläringen eller bara det som är lätt att pröva (validiteten)?

Referenser

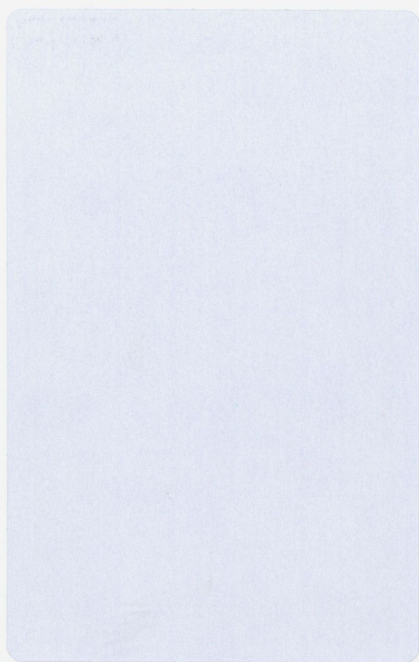
- Bachman L F (1987) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Brown H D (1987) *Principles of Language Learning and Teaching*. 2nd ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Canale M & M Swain (1980) "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing." *Applied Linguistics*, 1:1–47.
- Corder S Pit (1975) "Error analysis, interlanguage and second language acquisition." I *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, 8, 4.
- Davies A (1985) "Communicative Language Testing." *Journal of Applied Linguistics*, 1/1985, s 22–33. Thessaloniki: University Studio Press.
- Hansegård N E (1968) *Tvåspråkighet eller halvspråkighet?* Stockholm: Aldus.
- Lado R (1961) *Language Testing. The Construction and Use of Foreign Language Tests*. London: Longman.
- Lindblad T (1985) "On the Whys and Hows of Language Testing." I Kohonen V & A J Pitkänen (utg) *Language Testing in School*. AFinLA Yearbook 1985. AFinLA Series 41. University of Tampere, Finland.
- Morrow K (1979) "Communicative language testing: revolution or evolution?" I Brumfit C J & K Johnson (eds) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Oller J W Jr (1979) *Language Tests at School*. London: Longman.
- Spolsky B (1976) "Language Testing: Art or Science?" I Nickel G (ed) *Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics*, pp 9–28, Vol. 3. Stuttgart: Hochschulverlag.
- Stevenson D K (1983) "Foreign Language Testing: all of the above." I James C J (ed) *Practical Applications of Research in Foreign Language Teaching*. Lincolnwood, Illinois: National Textbook.
- Svartvik J (1983) "Den språkliga normen: finns den i engelska?" (stencil) Göteborgs universitet: Projektgruppen GUME. (Avdelningen för språkpedagogik) – Även i LMS/Lingua, 1/1985, s 41–49.
- Valette R M (1967, 1977) *Modern Language Testing*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Widdowson H (1986) "Current Issues in Language Teaching." I *Dagens språkundervisning och morgondagens* (utg. B Andered & T Lindblad), s 33–44. Rapport R 86:40. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Wilkins D A (1976) *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press.

Förteckning över utgivna Lgr 80-material, forts

SÖ:s publikation Läroplaner		Titel	ISBN
1989:4	Kommentarmaterial	Det fria studievalet – kompletterande exempel	47-02952-8
1989:5	Kommentarmaterial	Handskrivning	47-02945-5
1989:79	Kommentarmaterial	Den lokala arbetsplanen – ett instrument för utveckling av skolan	40-71132-3
1989:132	Kommentarmaterial	Svenska som andraspråk – läs- och skrivinläring	47-03172-7
1990:1	Kommentarmaterial	Undervisning i främmande språk	47-02953-6



PEDAGOGISKA
BIBLIOTEKET



Undervisning i främmande språk

- Hur ser den språkundervisning ut som utgår från de mindre teoretiskt lagda elevernas förutsättningar?
- Hur bygger jag upp förtroendet hos de elever som har svårigheter i språk?
- Kan elevernas inlärnin g i språk bli bättre om de får mer eget ansvar?
- Vilken roll har grammatiken i en kommunikativ språkundervisning?
- Går det att arbeta med temastudier i språk i grundskolan?
- Hur kommer de nya teknologierna (dator, interaktiv video etc) att förändra språkundervisningen?

Dessa frågor och många andra behandlas i teoretiska artiklar och konkreta undervisningsexempel. Författare till de olika avsnitten är alla lärare, lärarutbildare i språk eller forskare inom det språkpedagogiska området. Ansvarig för arbetet med kommentarmaterialet har varit Bror Andered, avdelningsdirektör på SÖ, själv språklärare med många års erfarenhet av undervisning i engelska, franska och tyska. I redaktionskommittén har vidare ingått Per Malmberg, metodiklektor i engelska i Uppsala och Torsten Lindblad, docent vid Göteborgs universitet, verksam vid avdelningen för språkpedagogik.

ISBN 91-47-02953-6