

Läroplan för gymnasieskolan

Lgy⁷⁰

GÖTEBORGS UNIVERSITETSBIBLIOTEK ✓



1001246613



Planeringssupplement [8]

SKOLÖVERSTYRELSEN 1973

Språkämnen

TILLHÖR REFERENSBIBLIOTEKET
UTLÅNAS EJ

Tyska

3- och 4-ariga linjer

Läroplan

4

er



Pedagogiska biblioteket

Läroplan
554



Lg⁷⁰ III

Läroplan för gymnasieskolan

BIBLIOTEKET
LÄRRARHOGSKOLAN
I GÖTEBORG

SKOLEÖVERSTYRELSEN



Utbildningsförlaget

BIBLIOTEKET
LÄRRARHOGSKOLAN
I GÖTEBORG

Planeringssupplement

Ex. 2

Språkämnen

Tyska

3- och 4-åriga linjer

Eab

Förord

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

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

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

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

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

Stockholm den 15 mars 1973

Skolöverstyrelsen

Produktion ● 1973 Svenska
Utbildningsförlaget Liber AB

Formgivning ● Paul Hilber

Producent ● Rune Jarenfelt

Tryck ● Svenska Tryckcentralen AB,
Stockholm 1973

ISBN 91-47-00755-9 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Inledning

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

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

Innehåll

Allmänna synpunkter	6
Övergången från grundskola till gymnasie- skola	6
Stoff	6
Tyska—svenska	6
Planering	7
Allmänt	7
Planering av lektioner och hemarbete	8
Grupptimme och studieteknik	9
De olika läsarternas studieteknik	10
Intensivläsningens studieteknik	10
Extensivläsningens studieteknik	10
Lokaliseringsläsningens studieteknik	12
Stilförvandlingens studieteknik	12
Anteckningsteknik	12
Par- och gruppövningarnas studieteknik	13
IS i språkundervisningen	13
Typer av IS-utrustning	13
IS — ett komplement till klassrumsunder- visningen	13
Lärarens roll	14
Elevens roll	14
Individualisering	15
Allmänt	15
Hastighetsindividualisering	16
Fördjupningsindividualisering	16
Intresseindividualisering	16
Behovsindividualisering	16
Metodindividualisering	16
Individualisering av extensiva texter	16
Individualiserade talövningar	16
Talövning i inlärningsstudio	16
Parövning	16
Gruppkonversation	16
Bundna individuella övningar	17
Skriftliga övningar	17
Långläxa och längre sammanhållen uppgift (beting)	18
Förslag till arbetsgång vid ett par långläxor	18
Specialarbete	19
Exempel på uppgifter för specialarbete	20
Koncentrations(halv)dag	21
Uttal	22
Hör- och talövningar	23
Hörövningar	23
Talövningar	24
Bundna talövningar	24
Strukturövningar	24
Den textnära utfrågningen. Lucktexter	25
Friare talövningar	25
I anslutning till extensivtexten	25
Bildbeskrivning	25
Diskussionsövningar	25
Telefonövningar	26
Collage	26
Improvisationer och inlevelseövningar	26
Muntlig framställning	26
Textbehandling	27
Lärarens förarbete	27
Vad skall läsas intensivt respektive extensivt?	27
Finns lämpliga frågor för att underlätta elevernas inläring?	28
Vilka ord och uttryck skall eleverna lära sig för aktivt bruk?	28
Vilka ord och uttryck respektive hela meningar måste förklaras (eventuellt översättas) för eleverna utöver dem som ordlistan förklarar?	28
Finns lämplig hjälp för att eleverna skall kunna återberätta den intensiva respektive extensiva textdelen?	28
Vilka exempel skall eleverna ges som träningsunderlag för den aktuella strukturen?	28
Vilka friare uppgifter kan anknytas till texten?	28
Hur skall eleverna motiveras inför den nya texten?	28

Preparation i klassen av text som läses intensivt 29

Lärarytspel 29

Varianter på textpreparation 29

Den fortsatta textbehandlingen 30

Redovisningen 30

Avlyssning 30

Utfrågning med slutna böcker 30

Sammanfattning 30

Ord- och strukturövning 30

Preparation av text som läses extensivt 31

Redovisning av text som läses extensivt 31

De friare uppgifterna 31

Skrivövningar 31

Allmänt 31

Diktamensskrivning 32

Ifyllnadsövningar 32

Strukturövningar 32

Översättningsövningar 32

Förvandling av sammanhängande text 32

Besvarande av frågor 32

Återberättande (reproduktion) 33

Sammanfattningsövning (resumé) 33

Friare textanknutna övningar 33

Bildbeskrivning 34

Meddelanden och brev 34

Uppsatsskrivning 34

Grammatik 35

Tyska på ekonomisk linje 36

Fördelning av tid och stoff 36

Hemuppgifter 36

Kursinnehåll 37

Metod 37

Introduktion. Översikt av formerna för affärskommunikation 37

Inledande exempel 38

Textpreparation 38

Övningar i affärskommunikation 39

Bedömning 40

Allmänt 40

Diagnostiska prov 40

Elevernas diagnos av det egna arbetet 40

Hör- och läsförståelseprov 40

Objektiva prov 40

Subjektiva prov 40

Exempelsamling 42

Talövning 42

Friare talövningar — diskussionsövningar 42

Exempel 1 42

Exempel 2 44

Exempel 3 46

Exempel 4 46

Telefonövningar. Svar på tidningsannonser 47

Exempel 1 47

Exempel 2 48

Textbehandling 48

Behandling av intensivläst text 48

Text I (B-tyska åk 1) 48

1. Lärarytspel 48

2. Frågor 51

3. Stödord för elevreferat 52

4. Strukturövning 52

5. Dialogövning med stödord 52

6. Improvisation kring situationen 52

7. Ytterligare exempel på möjliga improvisationer 53

Text II (B-tyska åk 2—3) 53

1. Preparation av intensivtexten 54

2. Frågor till intensivtexten 58

3. Stödord för elevens återberättande 58

Behandling av extensivläst text 58

Lokaliseringsläsning 60

Dramatiseringsövningar 60

Träning av grammatiska moment i anslutning till Text II 60

Exempel på fristående övning av ett grammatiskt moment 64

Introduktion 64

Insikt (B-tyska åk 1—2) 66

Egen produktion (B-tyska åk 2—3) 66

Förslag till planeringsblankett 67

Exempel på preparation av affärsbrev 68

1. Avlyssning (brev 1) 68

2. Lärarytspel 68

3. Avlyssning (brev 2) 69

4. Lärarytspel 69

5. Enskild genomläsning 70

6. Tolkning (brev 1 och 2) 70

Förslag till momentförteckning i grammatik 71

Sakregister 75

Allmänna synpunkter

Övergången från grundskola till gymnasieskola

Undervisningen i tyska på gymnasieskolans tre- och fyraåriga linjer skall ses som en naturlig fortsättning av undervisningen på grundskolans högstadium. Det är därför angeläget att varje språklärare är orienterad om principerna för högstadiets språkundervisning. En lämplig utgångspunkt för en sådan orientering är Lgr 69 med dess supplement för tyska. De metodiska principer som presenteras i dessa skrifter ger en god grund för den metodiska uppläggningsen även i gymnasieskolan. De för arbetet grundläggande begreppen motivation, aktivitet, konkretion, individualisering och samarbete har giltighet också i den högre skolformen (jfr Lgy I s 16 f). För att få ytterligare information om hur man sökt omsätta intentionerna i grundskolans läroplan och supplement bör den mottagande läraren även skaffa sig förtrogenhet med text- och övningsböcker som används på högstadiet.

Kontakter mellan avlämnande och mottagande lärare på de olika stadierna bör också eftersträvas, varvid läromedel, metoder och resultat diskuteras och en viss gemensam planering för underlättande av övergången mellan skolformerna företas.

Under gymnasieskolans första årskurs i tyska bör läraren också ge eleverna möjlighet att befästa det som de lärt i grundskolan. Detta innebär att elementära språkliga företeelser reaktiveras. En sådan reaktivering bör ske med utgångspunkt i en diagnos. För att eleverna skall få stadga i sina färdigheter och vid skoltidens slut behärska ett språk som är tjänligt i vardagliga situationer med tysktalande är det vidare nödvändigt att de grundläggande strukturerna i språket repeteras under hela gymnasieskoltiden.

Stoff

Ett varierat, lättillgängligt och vardagsnära stoff bör utgöra kärnan i undervisningen. Eleven bör komma i kontakt med språket i dess olika yttringar. Jämsides med olika former av lättare skönlitteratur bör därför ett informativt, lättsmält stoff, som speglar det aktuella skeendet, hela tiden förekomma i undervisningen. Tidningar och tidskrifter kan ge ett gott material.

I de båda första årskurserna kan språktidskrifter för skolbruk och ungdomstidningar vara lämpliga. Dessa kan kompletteras med bearbetade och obearbetade texter ur lokal- och veckopress. Enkla reportage, intervjuer med personer från film, TV, teater, gramofon- och popbransch, populärt skrivna sammanfattningar och kommentarer till sociologiska undersökningar, populärvetenskapliga artiklar i skilda ämnen samt annonser av olika slag

kan ofta ge stoff. Får eleverna möta ett sådant, dels som inslag i textböckerna, dels som stenciler som delas ut under läsarets gång, bör de i den sista årskursen med viss behållning på egen hand kunna läsa i tyskspråkiga dags- och veckotidningar. Läraren bör även beakta de goda möjligheter som skolradions aktualitetsprogram erbjuder. Han bör även försöka att med lättillgängliga texter gå elevernas linjespecifika intressen till mötes.

Stoffet bör belysa olika sociala miljöer. Självklart får texterna därvid inte ge anledning till att hos eleverna befästa schabloner om tex könsroller och nationalkaraktärer. Detta innebär dock inte att kontroversiella inslag i undervisningen måste bannlysas. Sådana kan, rätt behandlade, bidra till att utveckla elevens kritiska hållning till de attityder de speglar.

I målet för språkundervisningen ingår inte bara praktisk språkfärdighet utan även kulturorientering. Detta begrepp bör tolkas i sin vidaste mening och omfatta hela den miljö som språket speglar. Dagens samhälle och det liv människorna där lever bör få det större utrymnet. För att eleverna skall kunna förstå sambandet mellan nutid och förgång- en tid bör dock också, särskilt i de båda högre årskurserna, sammanfattande kulturella och historiska återblickar få en viss plats i undervisningen.

Eleverna som läser tyska bör i första hand arbeta med sådant stoff som speglar förhållandena i de tysktalande länderna, BRD, DDR, Österrike och Schweiz. Det är emellertid viktigt att perspektivet ibland vidgas så att eleverna kan få exempel på tyskars, österrikares och schweizares reaktioner på frågor och problem som rör världen i stort. Utvecklingsländerna, befolkningsutveckling, miljö- vårdproblem och internationella organisationer är teman som kan nämnas i detta sammanhang. Eleverna bör även få träning i att på tyska redogöra för svenska förhållanden.

Samtidigt som man på detta sätt vidgar ramen, måste man dock hålla i minnet att det bara kan bli tal om smakprov på stoff och teman inom dessa vida områden. Väsentligt är dock att det lärostoff som eleverna arbetar med inte ensidigt speglar en viss sida av en kultursfär utan att det får en mångsidig karaktär.

Tyska — svenska

Läraren bör söka bedriva så mycket som möjligt av undervisningen på tyska. En sådan inställning behöver inte komma i konflikt med kravet på att eleverna skall förstå och äga insikt i de språkliga sambanden. Det är emellertid viktigt att läraren vid de enskilda momenten tar ställning till vad han anser vara nödvändigt att förklara på svenska. I många fall erbjuder enkla, konkreta förklaringar på tyska inga svårigheter för eleverna. Detta gäller både vid textpreparation och genomgång av gram-

läraren tänkt sig olika moment genomförda och varför just så. Bland annat sätter han in eleverna i par- och gruppövningens syfte och metodik.

För att understryka att planeringen är något för lärare och elever gemensamt kan läraren uppmana eleverna att ta ställning till den tänkta planeringen, ställa frågor och komma med förslag. Detta går naturligtvis lättare, ju längre in i undervisningen man kommer. Så småningom kan en regelbunden studieteknisk dialog mellan lärare och elever utvecklas. Eleverna bör under terminen ha tillgång till den sålunda utarbetade planen, antingen i form av anteckningar eller på stencil eller genom att den anslås på ämnesrummets anslagstavla.

När läraren får en ny klass bör han så långt möjligt samla in informationer om elevernas tidigare studier, vilka läromedel som använts, hur långt man kommit, vilka arbetsformer som tillämpats. Det sista är det inte minst viktiga. Mot bakgrunden av detta material kan så läraren ge antingen ett samlat diagnostiskt test eller integrera olika diagnostiska moment i den första tidens undervisning. Det är därvid av avgörande betydelse att diagnosen blir allsidig. Hör- och läsförståelse kan testas med multiple choice-teknik och kompletteras med ett prov där eleverna skall producera svar. Grammatik prövas lämpligast i form av ett bundet strukturprov. Talfärdigheten kontrolleras tex genom att läraren, medan eleverna i övrigt skriver, i c fem minuter driver talövning med grupper om ett par tre elever.

Allt detta sammantaget gör det möjligt för läraren att göra en fastare planering.

Terminsplaneringen och läsårsplaneringen bör snarast få karaktär av en inventering av stoff, tid och läromedel mot bakgrund av målet för språkundervisningen. En elevcentrerad undervisning kräver att planeringen i rimlig utsträckning anpassas efter hur arbetet i klassrummet fortskrider.

I genomsnitt bör en klass, sedan tid anslagits för diagnostisering, kunna räkna med c 27 läsveckor som underlag för en genomtänkt planering. Det kan vara lämpligt att redan från början lägga in en eller annan vecka som "bufferttid". Därpå kan man beräkna det antal läxor på vilket stoffet bör fördelas. Därvid måste man naturligtvis ta hänsyn till det läxsystem — dagläxa eller långläxa — som blir aktuellt. Vid långläxesystem kan det någon gång vara fördelaktigt att långläxan fördelar sig på en redovisningsperiod av två veckor. Beträffande fördelningen av det grammatiska stoffet ges förslag i momentförteckningarna s 71 ff. För textkursens omfattning kan det vara rimligt att som *riktmärke* ta följande antal normalsidor:

	C-språk		B-språk	
	intensivt	extensivt	intensivt	extensivt
åk 1	30—40	10—20	30—40	40—
åk 2	40—50	20—40	40—50	60—
åk 3	40—50	50—	40—50	90—

(En normalsida innehåller c 300 ord typografiskt räknat. *Das Auto* räknas därvid som 2 ord.)

I förslagen till textkurs ovan inräknas även stencilerat material, liksom prospekt, broschyrer, skolradions stencilerade manussidor och annat extra stoff som läraren för in i undervisningen utan att det nödvändigtvis behöver ges som hemuppgift.

Det är att märka att dessa siffror både kan under- och överskridas. Så kan elever vid sin individuella läsning nå väsentligt över det föreslagna sidantalet för extensiv läsning.

Textmassan bör planeras så att den erhåller en allsidig karaktär. En fördelning mellan sakprosa och skönlitteratur bör också göras på planeringsstadiet. Därvid kan man beakta att den egentliga skönlitteraturen huvudsakligen studeras i de högsta årskurserna. Både skönlitteratur och sakprosa bör studeras såväl intensivt som extensivt.

Planeringen för åk 1 och 2 C-språk blir naturligtvis mer beroende av de läromedel som används. Läraren bör dock inte känna sig helt bunden av läromedlets uppläggning. I synnerhet under åk 2 kan omredigeringar och överhoppningar visa sig lämpliga. Möjligheten att gå fortare fram genom att läsa vissa stycken extensivt bör hållas öppen liksom också att reservera några stycken som överkurs till enskilda elever.

Vid planeringen bör man även ha i minnet att årskurs och lärobok inte är synonyma begrepp. I vissa avdelningar hinner man mer än läroboken ge, i andra mindre.

Det är även viktigt att beakta att enligt nu gällande timplan många elever kan lämna studierna efter ett eller två års C- eller B-tyska. Arbetet bör därför i görligaste mån läggas upp så att även ettårskursens deltagare upplever studiernas resultat som ett möjligt minimum för praktiskt bruk. Dessa elever bör även ha förvärvat en sådan studieteknik att de kan ta upp studierna i språket efter skolgångens slut genom att effektivt repetera nybörjarboken, hitta i grammatiken osv.

I åk 3 ställs läraren ofta inför planeringsproblem, då elever från olika linjer sammanförs till en avdelning och läser skilda kurser med olika veckotimal. Det kan i sådana fall vara lämpligt att under de gemensamma lektionstimmarna ägna stor uppmärksamhet åt den allmänna språkfärdighetsövningen i form av intensivläsning och muntlig och skriftlig strukturträning. Överskjutande lektionstid kan ges en mer linjespecifik inriktning.

Årskurs- och terminsplaneringen redovisas lämpligast på en blankett, på vilken tex kan finnas spalter för tid, stoff, grammatiska moment, AV-material osv. Det är även en stor fördel om förlöpande på blanketten markeras huruvida ett moment genomförts, respektive icke kunnat genomföras. Vid ett nytt läsårs början kan sådana under föregående läsår gjorda anteckningar om utfallet av planeringen underlätta den nya och göra denna mer realistisk (jfr planeringsblanketten s 67).

Planering av lektioner och hemarbete

En förutsättning för att eleverna i överensstämmelse med gymnasieskolans mål skall kunna arbeta i någon utsträckning självständigt även i språk är att uppgiftens omfattning och sättet för dess utförande och redovisning anges konkret. De flesta

även kommer studiet av övriga språk till godo. En adekvat studieteknik är grundläggande för ett effektivt språkstudium, och den utgör en förutsättning för införande av långläxor liksom för elevens självständiga arbete.

En förutsättning för ett gott resultat är att dessa övningar bedrivs efter en plan. Det är också fördelaktigt om samtliga språklärare på en skola får inblick i denna plan. De lärare i moderna språk som ansvarar för grupptimmen kan vidare också ha fördel av att göra upp sina studieplaner i samråd med motsvarande lärare i svenska, så att en samordning mellan de olika studietekniska momenten kan komma till stånd och dubbelarbete undvikas.

Med utgångspunkt i en given plan i studieteknik kan då varje lärare sträva efter att i sin undervisning poängtera de moment som han vet att man dittills ägnat uppmärksamhet under grupptimmarna.

De olika läsarernas studieteknik

Då så stor del av arbetet i skolan och i hemmet utgår från text, är det viktigt att eleverna bibringas rationella grepp inför de olika läsarerna. I det följande skisseras målen för övningarna i intensivläsning, extensivläsning, lokaliseringsläsning och stilförvandling. I kommentarerna till varje avsnitt ges konkreta exempel på möjliga studietekniska övningar.

Intensivläsningens studieteknik

Målen för de studietekniska övningarna i intensivläsning är att eleverna skall kunna

a) "textnära" besvara detaljfrågor ("inlärningsfrågor") med utgångspunkt i textens formuleringar samt i viss mån själva formulera sådana frågor. Detaljfrågor är eleverna vana vid från grundskolan. I allmänhet finns sådana frågor i anslutning till texterna i läromedlen. Det kan vara lämpligt att börja övningarna med en genomgång av en text med ett sådant färdigställt "frågebatteri". Eleverna görs uppmärksamma på hur sådana frågor mycket nära ansluter till textens formuleringar. Därefter får man öva sig i att själv formulera frågor på en text av samma svårighetsgrad. Att arbeta på detta sätt kan tjäna ett dubbelt syfte: förutom att eleverna kan lära sig själva frågetekniken (och därmed öva frågeorden), kan de skaffa sig en forskande inställning till texten. De lär sig att ta ställning till vad texten verkligen handlar om. I samband med övningar av detta slag kan det också vara lämpligt att eleverna får träna sig i att i en följd se över en serie av frågor och försöka binda samman svaren till ett återberättande av texten. Sedan sådana övningar gjorts gemensamt med hela klassen, kan eleverna tränas i att göra dem i par.

b) besvara och själva så långt möjligt formulera övergripande frågor ("helhetsfrågor") på hela det intensiva avsnittet. Sådana frågor avser i allmänhet personer, miljö och tid. Att ställa övergripande

frågor på ett stycke intensivtext kan ses som en förövning på ett lätt överskådligt material till den mer omfattande uppgiften att ställa sådana frågor på extensivtext. Träningen av detta moment bör också gå från ett studium av mönstertexter med anslutande "helhetsfrågor" till egna försök på texter utan frågor.

c) skriva ned ett antal "stördord", lämpliga att utgöra ledning för en muntlig eller skriftlig sammanfattning av texten med slutet bok. Eleverna bör vara medvetna om att slutsteget vid behandlingen av intensivtext består i att man lär sig att sammanfattande återge dess innehåll. Övningarna av detta moment bedrivs lämpligen på samma sätt som de tidigare: först får eleverna insikt i själva tekniken genom att de tillsammans med läraren studerar en text till vilken stördord redan finns markerade. Med hjälp av dessa ger så läraren ett mönster för hur textinnehållet på ett enkelt språk kan återges. Därpå diskuteras vilka ord som markerats som stördord i den givna texten och varför just dessa ord valts. Eleverna får så individuellt eller i grupp markera stördord i ett kort stycke (några meningar räcker). Jämförelser mellan några stördordsförslag görs gemensamt. Övningen upprepas, varvid läraren ger ett något längre avsnitt och anger högsta tillåtna antal stördord.

d) aktivt redovisa understrukna ord och fraser. Det är viktigt att eleverna får god hjälp med att bygga upp och konsolidera sitt ordförråd. Läraren bör för eleverna klargöra skillnaden mellan sådana ord och uttryck som hör hemma i det tal (och den skrift) som de skall kunna producera själva och sådana som tillhör den passiva sektorn. Eleverna bör därför vid varje läxtillfälle ha exakta besked om vilka ord och uttryck de skall lära in för aktivt bruk och vad denna behärskning innebär (se vidare avsnittet Textbehandling s 27).

e) aktivt redovisa den eller de strukturer som vid genomgången strukits under. Detta innebär att eleverna, förutom att de skall kunna aktivera strukturen genom att text besvara frågor, i förekommande fall skall kunna sammanfatta det hela i en kommentar eller regel.

Extensivläsningens studieteknik

Genom studietekniska övningar i extensivläsning skall eleverna tränas till att läsa längre texter relativt snabbt. Innebörden av begreppet extensiv läsning måste noga klargöras för eleverna. De bör inse att denna typ av läsning i själva verket är den normala efter skolstudiet. Det viktigaste är inte att nödvändigtvis förstå varje enskilt ord och uttryck utan att genom läsningen skaffa sig information i stort eller, om det rör sig om sk upplevelseläsning, i stora drag kunna följa händelseförloppet i berättelsen.

Målen för de studietekniska övningarna i extensivläsning är att eleverna skall kunna

a) markera viktiga ord och uttryck i texten som de inte förstår. Det är lämpligt att på grupptimmen

låta eleverna öva sig systematiskt i denna färdighet. Sådana övningar ger också läraren goda upplysningar om den enskilde elevens ordförråd.

b) vid arbete med kommenterad text kunna tillgodogöra sig de upplysningar som ges i läromedlets ordlista. Med eller utan tillgång till grupptimme bör läraren redan på ett mycket tidigt stadium i åk 1 sålunda förvissa sig om att eleverna är förtrogna med ordlistans förkortningar och ljudskrift, markering av betonad stavelse, med dess system för angivande av pluraländelser och tema på starka verb m m liksom med användningen av ev förekommande alfabetiskt index.

c) vid arbete med okommenterad text använda ordbok och andra uppslagsverk för att ta reda på förståelse i stort väsentliga ord och uttryck. Det är realistiskt att i första hand lära eleverna att använda vanliga tvåspråkiga ordböcker för skolbruk. Även övningar med enspråkiga hjälpmedel bör naturligtvis förekomma. Det är viktigt att de informationstekniska övningarna drivs med konsekvens, så att eleverna blir förtrogna med förkortningar, vanliga uttalsbeteckningar och systematik i uppläggnings i respektive uppslagsverk. Detta innebär att de skall lära sig att, även om ett uppslag omfattar ett par spalter, snabbt finna den sökta betydelsen.

d) markera sådana ord och uttryck som kan betecknas som nyckelord och -fraser för en sammanfattning av textinnehållet i stort. Eleverna bör övas i att uppfatta vad som är kärnan i varje enskilt avsnitt av en längre framställning. Ett sätt att uppväka känslan för detta är att läraren går igenom den aktuella texten bit för bit och ställer en eller ett par frågor på varje sådant avsnitt. Eleverna söker svaren i formuleringar i texten och stryker under dessa. Tagna i en följd kommer de understrukna meningarna att ge huvuddragen i framställningen. För att eleverna skall få säkerhet i detta sätt att arbeta fordras en systematisk träning på ett antal texter under grupptimmarna.

e) återberätta extensivtexten i stora drag med hjälp av dessa nyckelord och -fraser.

Det är av stor betydelse för elevernas allmänna inställning till och deras förståelse för extensivläsningen som läsart att läraren ser till att ett återberättande av en sådan text verkligen blir just en sammanfattning i stora drag. När eleven preparerar sig för en sådan uppgift, skall han således endast undantagsvis gå utanför den linje i framställningen som han kan följa genom att använda nyckelorden och nyckeluttrycken. Läraren bör ge mönster på hur det kan låta genom att inför eleverna göra ett antal sammanfattningar på övningstexter med utgångspunkt i de understrykningar man gjort tillsammans.

f) besvara (och i viss omfattning själva ställa) övergripande frågor avseende framställningen i dess helhet. Eleverna skall lära sig att överblicka

textinnehållet genom att ställa okomplicerade frågor avseende personer, miljö, tid och handling. Mer komplicerade frågor ("problemfrågor", "för-djupningsfrågor") kan läraren själv ställa till mer avancerade elever.

Lokaliseringsläsningens studieteknik

Målet för de studietekniska övningarna i lokaliseringläsning är att eleverna vid en snabbbläsning skall kunna orientera sig i en okänd text och där finna vissa efterlysta fakta.

En metod att träna eleverna i lokaliseringläsning är att ge dem texter med anslutande frågor, vilkas svar får sökas i texten under en i förväg bestämd kortare tid. Genom upprepade sådana övningar kan eleverna träna upp både snabbhet och säkerhet. En variant är att till texten knyta ett antal påståenden, vilkas sanningshalt eleverna, likaledes tidsbegränsat, får ta ställning till genom att ögna igenom texten i fråga (se exempel s 60).

Stilförvandlingens studieteknik

Målet för de studietekniska övningarna i stilförvandling är att eleverna skall kunna

"bryta ned" en utpräglat skriftspråklig framställning till mer talspråkliga vändningar med avseende på ordförråd och syntax.

Under grupptimmen i åk 1 eller eljest vid studietekniska övningar i denna årskurs kan ovanstående moment inte ägnas så stor uppmärksamhet. Det hör snarare hemma på ett högre stadium (slutet av åk 2 och början av åk 3). I åk 1 kan dock stilförvandlingsövningar förberedas genom att eleverna vid några tillfällen av läraren ges goda mönster på hur enstaka längre skriftspråkliga konstruktioner kan lösas upp till ett enklare språk.

Lämpliga fortsatta övningar i samband med studieteknisk träning i stilförvandling kan vara att

a) markera de huvudsakliga punkterna i den enklare versionen och skriva ned dem i form av stolpar i och för ett muntligt anförande. Eleverna praktiserar här vad de lärt sig i samband med intensiv- och extensivläsningens studieteknik.

b) hålla ett anförande med hjälp av dessa stolpar (se Muntlig framställning s 26).

Anteckningsteknik

Korta hörövningar ingår i arbetet på helklasstimarna: på grupptimmarna kan läraren genom återkommande sådana övningar hjälpa eleverna att lära sig att under avlyssning anteckna huvudpunkter som stöd för minnet. Före hörövningen bör syftet med denna klargöras för eleverna. De bör övas att lyssna "selektivt", med uppmärksamheten koncentrerad på det mest väsentliga i informationen (se även Hörövningar s 23).

Det är även viktigt att läraren vid textbehandling försöker vänja eleverna att föra anteckningar om språkliga iakttagelser i texten, t ex beträffande ordbildning, genus och konstruktioner.

Par- och gruppövningarnas studieteknik

Om läraren syftar till att genom par- och gruppövningar öka intensiteten i elevernas talträning, är det nödvändigt att sådana övningar blir föremål för studietekniska resonemang med eleverna. Dessa måste klart se målet för den enskilda övningen och lära sig att stegvis nå fram till det. Detta gäller alla typer av par- och gruppövningar. En inskolning i övningar av detta slag bör därför ske både på grupptimmen och på andra lektioner.

Skall eleverna t ex i arbetsboken och med hjälp av facit genomföra en dialogisk övning som tränar ett visst grammatiskt moment, bör de vara på det klara med att denna övning inte är slutförd förrän dialogen kan utföras i en följd utan longörer och med den aktuella konstruktionen genomgående korrekt använd. Under alla omständigheter måste eleverna förstå att en första kontakt med det korrekta uttrycket och ett eventuellt skriftligt befästande av detta endast utgör ett inledande moment, som måste följas av intensiv övning innan uttrycket i fråga behärskas för aktivt bruk.

IS i språkundervisningen

Typer av IS-utrustning

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

IS har följande egenskaper:

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

IS — ett komplement till klassrumsundervisningen

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

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

Exempel på *ad hoc*-programmering:

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

Lärarens roll

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

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

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

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

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

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

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

att studera IS-programmet före användning, att se efter om programmet passar in i lärogången, att ta reda på om programmet behöver uppdelas (detta anges inte alltid i lärarinstruktionen),

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

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

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

Elevens roll

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

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

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

Individualisering

Allmänt

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

Rent organisatoriskt finns många alternativ till traditionell, helt sammanhållen undervisning. En total individualisering, där egna uppgifter tilldelas varje enskild elev, kan av praktiska skäl inte förverkligas. Mer realistiskt är att tänka sig att arbeta med någon form av gruppundervisning eller stationssystem. Ett sätt att något individualisera undervisningen är att enstaka elever tilldelas speciella uppgifter, medan klassen i övrigt hålls samman. Oavsett vilken metod som kommer till användning bör den bärande tanken vara att varje elev bör vara meningsfullt sysselsatt, samtidigt som lärarens kapacitet utnyttjas så effektivt som möjligt under lektionen. Detta kan ske t ex genom att läraren med en elevgrupp driver något av de moment där hans medverkan är mest oundgänglig — uttalsträning, fri talövning etc — medan övriga elever i stället för att passivt lyssna är sysselsatta på annat vis, t ex med parträning, extensivläsning eller skriftliga övningar. Tillgång till grupprum är härvidlag en stor fördel men är inte ett villkor.

Ett arbetssätt av ovan skisserat slag förutsätter att eleverna fått sådan studieteknisk skolning att de på egen hand kan lösa uppgifter, då de inte står under lärarens omedelbara ledning. För att det självständiga arbetet skall flyta friktionsfritt krävs tillgång till lämpligt material, texter och övningar, gärna självinstruerande med facit. Det är viktigt att eleverna får instruktioner om vad som skall göras och när och hur redovisning skall ske samt att de om så erfordras erhåller anvisningar om lämpliga "buffertuppgifter".

Vid en individualiserad arbetsgång kan eleverna arbeta antingen med olika stoff eller med olika övningar och övningstyper kring samma stoff. Rent praktiskt kan det vara en fördel om läraren redan på planeringsstadiet tar ställning till vilka texter och övningar som bör betraktas som gemensam baskurs respektive som individuell uppgift (se Planering s 7).

Individualisering kan tillämpas både under lektionsarbetet i skolan och vid fördelningen av hemuppgifter. I synnerhet långläxesystemet ger läraren vissa möjligheter att differentiera delar av

hemuppgifterna med hänsyn till enskilda elevers intressen, behov och förutsättningar.

Hastighetsindividualisering

Varje elev arbetar i sin egen takt. Vissa elever når snabbare till slutet av ett givet kursavsnitt. Denna form av individualisering kan tillämpas exempelvis vid övning i IS, vid parträning, under skriftliga övningar samt vid extensiv textläsning. Klara instruktioner till eleverna — muntliga eller skriftliga — samt lämpliga "buffertuppgifter" gör att varje elev kan utnyttja lektionstiden maximalt.

Fördjupningsindividualisering

Sedan ett grundläggande moment studerats eller övats av alla elever gemensamt, övergår vissa elever till ett fördjupat studium. Ett högfrekvent grammatikmönster kan kompletteras med en svårare variant, en text eller ett avlyssningsprogram med högre svårighetsgrad kan läggas till en lättare, ett textinnehåll specialinriktas (se vidare Bundna individuella övningar s 17).

Intresseindividualisering

Eleven bereds tillfälle att i viss mån efter eget val särskilt fördjupa sig i de delar av kursen som motsvarar hans personliga intressen eller hans kommande yrkesinriktning. För språkens del blir intresseindividualisering aktuell främst vid extensiv textläsning och fri läsning. Denna kan vid samläsning mellan linjer och grupper ges en delvis linjespecifik inriktning. Hänsyn till enskilda elevers intressen kan ofta tas vid fördelning av de individuella extrauppgifter av skilda slag som kan ingå i en långläxa.

Behovsindividualisering

Eleven får tillfälle att ägna sig åt det slags övningar som han har särskilt stort behov av. Så kan tex en elev med brister i uttalet få en stunds extra uttalsträning, medan kamraterna sysslar med annat, elever med stora formella svårigheter ägna sig åt bundna muntliga eller skriftliga övningar, medan övriga håller på med exempelvis referat eller uppsatsskrivning. Omvänt kan likaledes elever som nått god språklig säkerhet befrias från mer elementär formalträning och i stället tilldelas mer avancerade uppgifter.

Metodindividualisering

Olika elevers väg till färdighet kan gå via olika metoder. Medan den ene lär sig ett mönster genom enbart övning, behöver den andre mera av insikt, en regel, ett paradigm, en medveten transformationsmodell eller en översättning för att nå målet. En elev förmår utnyttja enspråkiga ordförklaringar, medan en annan inte nöjer sig utan glosöversättning osv.

Individualisering av extensiva texter

Den extensiva textläsningen kan differentieras alltefter individens förmåga och intresse. En förutsättning för att ett sådant arbetssätt skall bli meningsfullt är att det föregåtts av studietekniska råd

och övningar. En annan är tillgång till läsmaterial på olika nivåer, försett med kontrolluppgifter, gärna med facit. Under nybörjarstadiet är sådana lästexter lämpligen integrerade med den samtidigt i klassundervisning studerade intensivkursen. Med växande ord- och frasförråd kan eleverna så småningom övergå till fristående extensivtexter.

Vid självständig, individualiserad läsning kan frågan uppkomma hur den lästa texten skall redovisas. I småningom ökande utsträckning kan redovisningen ersättas av elevernas egen kontroll genom frågor och facit. Vissa elever önskar emellertid redovisa sin prestation inför läraren. Redovisningen måste då ske individuellt — vilket kan synas tidsödande — eller samtidigt i den grupp som använt samma bok. Läraren kan ibland hänvisa eleven till att besvara de till texten hörande frågorna skriftligt eller i IS.

Individualiserade talövningar

Talövningen är det moment där individualiseringen stöter på de största praktiska svårigheterna.

Den kollektiva talövningen, den må vara textbaserad eller friare, innebär alltid en kösituation: den enskilde eleven får vänta på att komma till tals och hans sammanlagda yttranden under en hel termin kan komma att uppgå till några få minuters tal. Nedan ges några uppslag till individualiserande talövningar, som bör kunna komplettera talövningarna i samlad klass.

Talövning i inlärningsstudio

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

Parövning

Genom sin karaktär av självständig arbetsform får även parövningen individualiserande effekt. Elevparen, som helst icke bör vara alltför omaka, kan arbeta helt i sin egen takt och kan även, om så erfordras, repetera övningen en eller flera gånger innan de går vidare till nästa uppgift. Mest lämpade för parövning är bundna talövningar, men även besvarande av inlärningsfrågor och så småningom muntliga referat med eller utan stödfrågor eller stödord kan ifrågakomma.

Gruppkonversation

Medan övriga elever är sysselsatta med självständiga övningar, parträning, extensivläsning, skrivning e d, genomför läraren en samtalsövning med en mindre grupp elever. Underlag för konversationen kan vara den senaste textläxan eller annat material: en bildserie, ett radioprogram eller något

allmänt ämne som engagerar eleverna. I det senare fallet måste konversationen förberedas, tex genom att eleverna först fått arbeta igenom en uppsättning frågor eller argument. De kan då lära in behövliga ord och fraser, tänka ut svar, slå upp vissa ord i lexikon, föra anteckningar osv (se Exempelsamling s 42). Fördelarna med gruppkonversation framför konversation med helklass är uppenbara. Dels får den enskilde eleven fler tillfällen att yttra sig i en mindre grupp än i helklass, dels ökar möjligheterna att i samtalet engagera även mindre frimodiga elever. De elever som annars skulle ha passivt lyssnat är meningsfullt sosselsatta. Läraren når lättare kontakt med eleverna i en mindre grupp och får även bättre möjligheter att iaktta och bedöma deras förmåga till friare muntlig produktion. Om samtalsgrupperna görs någorlunda homogena, har läraren möjligheter att anpassa samtalsövningens svårighetsgrad till elevernas språkliga standard; han kan välja den för varje grupp lämpligaste övningsformen, alltifrån en enkel utfrågning av känd text eller en lätt bildbeskrivning till helt fri konversation om allmänna ämnen.

Bundna individuella övningar

Den muntliga och skriftliga bundna övningen kan individualiseras genom att eleverna får arbeta på olika svårighetsnivåer. En övning i två steg innebär att samtliga elever utför det första, lättare steget, som avser den elementära delen av en ny struktur eller ett nytt ordområde. Resultatet kontrolleras, och de elever som uppnått tillfredsställande behärskning av övningens första steg kan gå vidare till steg nummer två, som innebär en utvidgning av den första övningen. Samtidigt får övriga elever ytterligare övning i det första steget. Hur svårigheten i en övning gradvis kan stegras visas i exempelsamlingen (se övningarna kring "um—zu" s 52). Det mest elementära stadiet representeras av transformationsövningen (a). Något mer krävande är den styrda dialogen (b), vars svårighetsgrad ytterligare kan skärpas genom att eleverna så småningom genomför dialogen utan hjälp av stödorden i högerspalten. Som slutsteg kan man betrakta den friare uppföljningen av övningen (c).

Skriftliga övningar

Olika skriftliga övningar torde vara det moment i undervisningen som läraren har lättast att anpassa till den enskilde eleven med hänsyn till hans behov, förutsättningar och intressen. Både övningsform och förutsättningar för en övning kan varieras. I anslutning till en läst text kan tex vissa elever få till uppgift att — med öppna eller slutna böcker — besvara ett antal givna frågor, medan andra — med eller utan stöd av frågor, bilder eller stödord — kan få skriva en sammanfattning av textens innehåll, och en tredje elevgrupp ägnar sig åt en friare textanknuten uppgift.

Vad bundna skriftliga övningar beträffar hänvisas till föregående avsnitt (jfr även Skriftliga övningar s 31).

Långläxa och längre sammanhållen uppgift (beting)

Långläxa innebär i allmänhet en veckouppgift. Den kan ibland med fördel utsträckas över två veckor eller som längre sammanhållen uppgift få karaktär av beting. Avgörande är här textens beskaffenhet, elevernas förutsättningar och den aktuella undervisningssituationen.

En nödvändig förutsättning för att ett system med långläxor skall fungera är att eleverna fått en god studieteknisk träning och därvid även gjorts förtrogna med vad som i sammanhanget menas med intensiv och extensiv textbehandling (se Grupptimme och studieteknik s 9). Eleverna bör vidare ha fått tillräcklig träning i att på egen hand, i par eller i grupp, arbeta med olika typer av språkliga övningar. Den lämpliga tidpunkten för införande av långläxa kan således variera. Den första långläxan bör dock ges någon gång under vårterminen i åk 1 (B-språk).

Långläxan kan bestå av ett avsnitt intensivtext, ett stycke extensivtext och några språkliga övningar, textanknutna eller fristående, att utföras muntligt eller skriftligt. Det kan vara lämpligt att pröva även andra varianter. Så kan tex en viss text lämpa sig för enbart intensiv behandling, en annan för enbart extensivläsning. I det senare fallet baseras den strukturella träningen lämpligast på fråntexten fristående material. Ofta kan det vara fördelaktigt att skilda texter används för intensiv- och extensivläsning.

Det är viktigt att preparationen av långläxan i största möjliga utsträckning delas upp på de redovisningsfria lektionerna. Det hjälper eleverna att arbeta kontinuerligt med uppgiften. Jämsides bör man söka använda skolradioprogram och ge eleverna möjlighet till viss läsning av fristående texter. För att sådana värdefulla moment skall få sin plats i undervisningen är det nödvändigt att själva långläxeuppgiften inte görs för omfattande.

Det är vidare väsentligt att eleverna vid preparationen av långläxan noga informeras om vad som kommer att krävas av dem vid redovisningen av intensiv respektive extensiv text liksom av de språkliga uppgifterna. Stencilerade anvisningar är härvid till stor hjälp, i synnerhet för de elever som inte varit närvarande vid preparationen.

En viss individualisering kan praktiseras inom ramen för långläxorna: eleverna kan tilldelas extrauppgifter allt efter skiftande förmåga och intressen (se Individualisering s 15, Hör- och talövningar s 23, Textbehandling s 27, Skrivövningar s 31 och exempel i exempelsamlingen s 42 och 48).

Förslag till arbetsgång vid ett par långläxor

Lektion 1:

Preparation av text. Denna inleds med en kort motivationsskapande introduktion av läraren, gärna i anslutning till bildmaterial eller med utgångspunkt

i någon aktuell situation eller problemställning som har samband med den text som skall behandlas. Efter denna korta inledning presenteras texten genom ett "lärarutspel" (se exempelsamlingen s 48). Ord som förutsätts obekanta och som är av väsentlig betydelse för förståelsen av intensivtexten förklaras tex med hjälp av stordia. Genom korta snabba frågor till eleverna kontrolleras att de förstått. Intensivtexten avlyssnas, varefter eleverna får fråga om ytterligare ord eller fraser de inte förstår. Utfrågning av intensivtextens innehåll med öppna böcker, avsedd dels att utgöra en kontroll av textförståelsen, dels att öva de ord och uttryck som vid redovisningen skall behäskas aktivt. Utfrågningen kan eventuellt ske parvis.

Presentation och övning av grammatiskt moment som skall inläras. Övningen bedrivs först under lärarens ledning, därefter eventuellt som individuellt arbete eller som parövning. Under detta senare moment instruerar läraren några elever, vilka som individuell hemuppgift får någon friare textanknuten uppgift.

Lektion 2:

Kort muntlig repetition av den grammatiska struktur som övats under föregående lektion. Företeelsen övas därefter skriftligt.

Läraren ger en kort resumé av innehållet i intensivtexten, reaktiverar därefter snabbt de ord eleverna fått till uppgift att lära sig aktivt. Därefter prepareras extensivtexten. Eleverna arbetar därvid till stor del självständigt efter givna instruktioner. Det kan härvid röra sig om att söka svar på vissa frågor, söka fakta, avgränsa ett motiv, följa ett händelseförlopp. Väsentligt är att eleverna även beträffande extensivtexten fått klara besked om vad som krävs av dem vid redovisningen.

Medan större delen av klassen på så sätt ägnar sig åt extensivtexten, handleder läraren de elever som tilldelats individuella hemuppgifter.

Lektion 3:

Redovisning. Efter ett mycket kort inledande samtal med klassen för att komma in på textinnehållet utfrågar läraren intensivtexten. Därvid reaktiveras de ord som eleverna fått i uppgift att lära sig aktivt. Dessa ges därefter eleverna antingen på tavlan eller på stordia som stödord för en sammanfattning av intensivtextens innehåll. Denna sker antingen muntligt, då eleverna med fördel kan arbeta två och två och berätta texten för varandra, eller till en del skriftligt, varvid uppgiften kan tilldelas en mindre grupp elever medan resten av klassen redovisar extensivtexten. Den grammatiska struktur eleverna haft i uppgift att lära sig tas så upp, gärna i form av parövning, varvid läraren stickprovsvis kontrollerar ett mindre antal elever. Den elev (de elever) som gjort individuella

uppgifter får sedan redovisa dessa. (Vid tidsbrist gör läraren en övervägning av hur mycket tid som kan anslås till redovisning av extensiv text respektive individuella uppgifter.)

Innan lektionen avslutas ges besked om omfattningen av kommande långläxa, gärna på stencil.

Lektion 4:

Preparationen av den kommande textläxan inleds som under lektion 1. Intensivtexten prepareras därefter genom att läraren i lagom stora avsnitt läser upp den med insprängda ordförklaringar. Klassen aktiveras genom korta kontrollfrågor på ord och innehåll. Viktiga ord och fraser körläses. Eleverna gör anteckningar. (Alternativa modeller för denna preparation är naturligtvis möjliga. Se s 48 ff.)

Preparation av extensivtexten enligt lektion 2. Medan eleverna arbetar på egen hand, fördelar läraren ett antal individuella hemuppgifter, som denna gång kan innebära att några elevpar instrueras att dramatisera valda avsnitt av textläxan.

Lektion 5:

Den första delen av lektionen ägnas åt en kort hörövning eventuellt med anknytning till textinnehållet. Därefter muntlig grammatisk övning, antingen utgående från intensivtexten eller också helt fristående. Om övningen bedrivs parvis med facit eller följs upp med ett kort skrivpass, kan läraren hinna ägna tid åt de elever som tilldelats individuell hemuppgift.

Lektion 6:

Redovisning. Utfrågning med hela klassen av intensiv- och extensivtext. Genom att utfrågningen då och då avbryts och textens handling i stället får föras framåt av de elever som haft till uppgift att dramatisera vissa avsnitt, görs redovisningen mera levande för klassen. Eventuellt avslutas textbehandlingen med en sammanfattningsövning, individuellt inför klassen eller som parövning. Därefter reaktiveras den i föregående lektion behandlade grammatiska strukturen. Nästa långläxa presenteras.

Specialarbete

Eleven i gymnasieskolan skall inte bara få kunskaper och färdigheter. Lgy framhåller såsom ytterst väsentligt att eleven lär sig att självständigt planera och genomföra sina arbetsuppgifter. Under åk 1 införs därför systemet med långläxor, vilket ökar kravet på elevens egen arbetsplanering. Detta krav stegras så genom att lärare och elever genomför beting. Det tredje steget i denna arbetsträning är specialarbetet.

I sista årskursen i gymnasieskolan skall varje elev utföra specialarbete i ett ämne. Läraren informerar eleverna om detta under vårterminen i näst sista årskursen. Elevens val skall vara gjort före vårterminens slut. Genom läraren får eleven underlag för sitt arbete, och de diskuterar fram en lämplig uppläggning. För eleven gäller det att disponera arbetet så att det blir färdigt under den sista årskursen. Läraren bör höra sig för med eleven hur specialarbetet framskrider och om så behövs hjälpa honom. Detta måste dock ske så att eleven upplever att han själv har ansvaret för att arbetet fullföljs.

Redovisning av specialarbetet kan ske muntligt eller skriftligt. Sker den muntligt, kan det vara lämpligt att en översikt över specialarbetets uppläggning överlämnas skriftligen till läraren. Sker redovisningen inför hela avdelningen, kan på samma sätt övriga elever i förväg få en skriftlig disposition.

I det följande lämnas en lista på olika förslag till specialarbeten som kan anses möjliga, om läraren ställer kraven i nivå med vad som kan tänkas pres-teras av en intresserad elev med realistiskt räknat 500 tysklektioner under sammanlagt 5 år bakom sig. Naturligtvis kan även åtskilliga andra ämnen komma i fråga. När läraren ger ett ämne, bör han också ge tillräckligt detaljerade instruktioner. För att arbetet skall bli fast strukturerat för eleven är det lämpligt att den övergripande rubriken kombineras med deluppgifter och dispositionsförslag.

Exempel på uppgifter för specialarbete

1. Lesen Sie einen Roman — eine Novelle — ein Schauspiel. Arbeiten Sie zu den Ihnen gegebenen Arbeitsaufgaben schriftliche Antworten aus. Bereiten Sie eine mündliche Zusammenfassung vor.
2. Lesen Sie den folgenden Artikel über den Schriftsteller X und den von ihm geschriebenen Text. Präsentieren Sie Ihren Kameraden den Schriftsteller. Tun Sie das mit Hilfe der Ihnen gestellten Fragen und des Dispositionsvorschlages.
3. Berichten Sie über einen deutschsprachigen Musiker (Sänger) von heute, z. B. über einen Protestsänger. (Wolf Biermann, Joseph Degenhardt). Titel: Wolf Biermann, ein Protestsänger und sein Werk. (Redovisning med musikillustrationer).
4. Hören Sie sich Schallplatten eines Komponisten an. Lesen Sie auf deutsch über den Komponisten und sein Werk. (Redovisning inför klassen med musikillustrationer. Samarbete med musikläraren.)
5. Studieren Sie einige Kunstwerke eines Künstlers. Lesen Sie auf deutsch über den Künstler und sein Werk. Schreiben Sie einen Aufsatz oder halten Sie einen Vortrag mit Illustrationen. Überschrift ist der Name des Künstlers. (I samarbete med teckning och konst.)
6. Präsentieren Sie einer deutschsprachigen Person Ihre Heimatstadt (Ihren Heimatort), oder besuchen Sie eine Stadt in einem deutschsprachigen Land. Sammeln Sie Informationen, und beleuchten Sie diese im letzteren Fall mit aktuellen Interviews. Überschrift ist der Name der Stadt (des Ortes).
7. Ein aktueller deutscher Film. Sehen Sie sich einen deutschsprachigen Film an, entweder im Kino oder im Fernsehen. Informieren Sie sich über den Hintergrund des Filmes. Lesen Sie verschiedene Kritiken, und legen Sie Ihre eigene Ansicht dar.
8. Stellen Sie eine große dekorative Landkarte über ein oder mehrere deutschsprachige Länder zusammen. Format 1.50×1.50. Entweder a) eine wirtschaftlich-industrielle Karte oder b) eine literarisch-künstlerische Karte.
Zeichnen Sie Symbole, Gegenstände, Porträts, die zeigen, wo die Schriftsteller oder Künstler tätig gewesen sind.
Schreiben Sie jeweils kurze Kommentare.
(Redovisning inför hela klassen.)
9. Studieren Sie eine Frage in einigen deutschen Tageszeitungen während einer Periode von zwei bis drei Wochen. Stellen Sie die verschiedenen Artikel zusammen und machen Sie eine Zusammenfassung in deutscher Sprache.
(Redovisning inför klassen. Lämpligt för två eller flera elever.)
10. Bereiten Sie eine Reihe von Interviewfragen über ein bestimmtes Thema mit einer in Schweden wohnenden deutschsprachigen Person vor. Alternativ können Sie dieses Interview auch an Ort und Stelle in einem deutschsprachigen Land machen. Ordnen Sie, kommentieren Sie und stellen Sie die Interviews zusammen.
11. Studieren Sie eine Szene aus einem Theaterstück ein. Schreiben Sie eine Einführung zu dieser Szene und führen Sie sie auf. (Lämpligt för grupp.)
12. Eine schwedische Industrie mit Export nach deutschsprachigen Ländern. Stellen Sie eine Broschüre zusammen. Alt.: Eine schwedische Stadt. Stellen Sie eine Touristenbroschüre zusammen.
13. Warum Süd-Europa? Schweden, ein ideales Reiseland! Tips und Hinweise für Touristen.
14. Wohlfahrtsstaat Schweden. Positive und negative Seiten eines Wohlfahrtsstaates.
(Tyskspråkigt underlag kan bl a erhållas i Svenska Institutets publikationer.)
15. Die Stellung der Frau in Schweden. Eine Frage der Gleichberechtigung.
(Utföres som en dialog mellan ett par elever inför klassen.)

16. Eine Sportart, die ich gerne betreibe. Welche Sportart? Schildern Sie etwas über die Entwicklung dieser Ihrer aktiven Sportart.

(Redovisning: muntlig med bilder inför klassen.)

17. Mein Hobby.

(Så konkret redovisning som möjligt.)

18. Berlin ist eine Reise wert. Die geteilte Stadt in Wort und Bild. Interviews mit Ost- und Westdeutschen.

(Materialet samlas in, antingen från artiklar i böcker och tidskrifter eller genom vistelse i Berlin.)

19. Meine lyrische Hausapotheke. (Eleven väljer själv, eventuellt ur ett urval som han får av läraren, ett antal dikter och presenterar dem för klassen med egna kommentarer.)

Koncentrations(halv)dag

I gymnasieskolan förekommer koncentrationsdagar i en omfattning motsvarande c en halv dag per månad. Syftet med dessa dagar är att bereda eleverna tillfälle att ägna sig åt en större, mer samlad arbetsuppgift vilken ej med fördel kan genomföras på ordinarie lektionstid. En sådan arbetsuppgift kan antingen helt läggas inom ett ämnes ram eller arrangeras i samverkan mellan två eller flera olika ämnen. Vad tyskan beträffar, torde många gånger ett naturligt samarbete med tex svenska, historia eller samhällskunskap kunna komma till stånd.

Allt efter vad som befinns lämpligt kan koncentrationsdag anordnas för en klassavdelning eller för en större grupp, exempelvis en hel årskurs.

För att en koncentrationsdag skall kunna genomföras effektivt och friktionsfritt krävs en noggrann planering relativt långt i förväg. Dels bör program för koncentrationsdagen fastställas och utarbetas, gärna i samråd med kolleger och elever, dels måste många frågor av praktisk-administrativ karaktär lösas.

Det är önskvärt att den lärare (de lärare) som genomför koncentrationsdagen i största möjliga utsträckning kan närvara vid och leda verksamheten. Detta möjliggörs genom att de klasser som icke deltar i koncentrationen förses med självständiga arbetsuppgifter. Skulle detta visa sig svårt, tex om dessa elever har nybörjarspråk, kan i programmet för koncentrationsdagen infogas arbetsavsnitt som eleverna efter vederbörlig instruktion kan klara på egen hand.

Även lokalfrågan bör lösas i god tid. Oftast kan det vara lämpligt att elever med koncentrations-

dag i tyska får disponera ämnesrummet eller biblioteket för att där ha tillgång till erforderlig litteratur, texter, referensböcker, kart- och bildmateriel m m. Tillfälliga lokalbyten kan med andra ord bli nödvändiga.

Innan koncentrationsdag i tyska anordnas, bör eleverna ha fått någon orientering i elementär studieteknik, så att de förmår arbeta någorlunda effektivt på egen hand. De bör vara förtrogna med de arbetsformer som kan komma att bli aktuella, t ex anteckningsteknik, extensivläsning, lokaliseringsläsning, och de bör även ha tränats att handha de hjälpmedel som kommer att ställas till deras förfogande.

Senast vid koncentrationsdagens början bör eleverna erhålla ett skriftligt program för dagen, gärna med ungefärliga hålltider och med uppgift om på vilket sätt redovisning skall ske, för att de lättare skall kunna disponera tiden rätt.

I synnerhet i språken bör uppgifter och arbetsformer under koncentrationsdagar varieras, så att arbetet inte upplevs som monotont. Detta förtjänar att beaktas, särskilt när koncentrationsdag arrangeras för större grupper, t ex en årskurs. Storklassundervisning kan förekomma, t ex vid filmförevisning, teaterföreställningar eller föredrag. Elevernas roll under en koncentrationsdag i tyska bör dock inte begränsas till enbart passivt lyssnande, utan de bör i görligaste mån aktiveras — gruppvis eller individuellt — med lämpliga muntliga eller skriftliga uppgifter. Vid årskursvis ordnad

koncentrationsdag kan detta åstadkommas t ex genom ett väl organiserat stationssystem.

Även om uppgifter och arbetsformer växlar under koncentrationsdagen, bör de, om syftet med denna inte skall förfelas, hållas samman av ett genomgående tema. Detta tema kan med fördel väljas av lärare och berörda elever gemensamt, varvid hänsyn tas bl a till elevernas intressen och tillgången till material. Som redan antytts bör den bärande principen vara att man ägnar sig åt sådant som man inte kan hinna med på en ordinarie lektion och som inte bör delas upp på flera lektionstillfällen.

En koncentrationsdag i tyska behöver inte syfta till inlärnin g av nytt språkligt stoff utan kan betraktas som en tillämpning av tidigare förvärvade kunskaper eller ett inhämtande av fakta kring de tysktalande länderna och deras kultur.

Temat för koncentrationsdagen kan t ex utgöras av någon litterär epok, en författare, en längre text — novell eller drama —, ett avsnitt eller en gestalt ur tysk historia, ett väsentligt kapitel av realia e d. Gärna väljs ett tema som medger samverkan med andra ämnen.

Rätt utnyttjad och organiserad kan koncentrationsdagen i tyska bli ett stimulerande inslag i undervisningen och bidra till att öka intresset för ämnet. Program för koncentrationsdagar kan utarbetas gemensamt av lärarna inom ämnet. Önskvärt är även att ett utbyte av dylika program mellan lärarna vid olika skolor kommer till stånd.

Uttal

Uttalsvården bör ges tillbörligt utrymme i undervisningen, och uppmärksamhet bör därvid ägnas inte bara enskilda ljud och ord utan även rytm och satsmelodi.

En viss uttalsträning erhåller eleverna vid varje talövning — bunden eller fri —, men för att ett fullgott resultat skall kunna uppnås torde det vara oundgängligt med övningar som mera direkt syftar till att träna uttal. Körläsning efter lärare eller bandspelare är även på gymnasienivå en utmärkt metod. Vidare ger inlärningsstudion läraren goda möjligheter att individualisera och effektivisera uttalsundervisningen (jfr IS s 13). Både vid körträning och IS-undervisning måste emellertid läraren ha klart för sig att somliga elever har sämre imitationsförmåga än andra och att många av dem inte själva kan uppfatta om de uttalar rätt eller fel. Dessa elever kräver givetvis speciell uppmärksamhet. Önskvärt är därför att varje elev någon gång får en stunds individuell uttalsträning. Denna kan med fördel äga rum på grupptimme, om sådan finns, eller då klassen i övrigt är sysselsatt med självständiga muntliga eller skriftliga uppgif-

ter. I större klasser kan den individuella uttalsträningen av tidsskäl ges endast begränsad omfattning och förbehållas de elever som har särskilda brister i sitt uttal, t ex svårigheter att producera vissa ljud eller ljudkombinationer. Ju förr sådana svårigheter upptäcks, desto större är dock möjligheterna att avhjälpa dem. Det är därför lämpligt att läraren redan vid sin allmänna diagnos av eleverna i början av läsåret systematiskt iakttar vars och ens muntliga färdigheter och noterar vilka som kan komma att behöva särskild hjälp med uttalsträningen. Likaledes bör läraren på ett tidigt stadium kontrollera att eleverna är förtrogna med gängse uttalsbeteckningar i lexikon och ordlista.

Enskild elevhögläsning inför avdelningen av t ex hela textläxan eller av okänd text kan i längden bli både ineffektiv och tidsödande. Ett lämpligt förfarande är att vid varje läxtillfälle låta eleverna (eventuellt några bestämda elever), sedan läraren eller ljudbandet givit ett gott mönster, försöka att med inlevelse läsa upp ett avsnitt av texten. På detta kortare avsnitt bör ställas stora krav på god intonation och gott uttal av enskilda ljud.

Hör- och talövningar

Med den målsättning som språkundervisningen i dag har är det nödvändigt att eleverna ges rikliga tillfällen att under lektionstid höra och tala det främmande språket. För att hör- och talövningarna skall bli effektiva måste de organiseras i en fast studiegång.

Hörövningar

Genom att läraren under lektionerna så långt möjligt talar tyska ger han eleverna en kontinuerlig hörövning, som i det långa loppet kommer att utgöra tyngdpunkten i träningen av hörförståelsen. Utöver denna ständiga träning kommer speciella moment i undervisningen, där elevernas förmåga att höra och förstå kommer i förgrunden. Det är viktigt att dessa moment återkommer med en viss regelbundenhet och uppfattas som naturliga led i undervisningen (se Planering s 7).

Texterna i läroboken erbjuder naturliga möjligheter till hörträning i vardagsarbetet. Sålunda kan läraren introducera den nya intensivtexten genom att läsa upp den för eleverna eller spela upp den på band. I förväg kan han ge ett litet antal frågor på det väsentliga i sammanhanget och uppmana eleverna att göra korta anteckningar under lyssnandet, som bör ske med slutna böcker, eftersom en sådan övning ju direkt skall träna hörförståelse. Sedan svaren kontrollerats, kan en fortsatt genomgång av texten ske på gängse sätt (se Textbehandling s 27).

Även helt fristående texter bör naturligtvis utnyttjas för hörförståelseträning. Gemensamt för alla sådana övningar bör dock vara att eleverna får vissa förberedande uppgifter. Att ställa frågor i förväg enligt förslaget ovan är en möjlighet. Är texten lätt, kan eleverna uppmanas att under lyssnandet kasta ned stödord och uppmanas att efter en kort förberedelse återberätta det de hört. Skolradioprogrammen ger mycket goda möjligheter till aktiv hörförståelseträning. Även i detta fall blir dock resultatet avhängigt av den beredskap som läraren kan skapa hos eleverna inför lyssnandet. Vill läraren således utnyttja ett program just som hörövning bör han ge eleverna förberedande uppgifter. Särskilt lämpade i sådana sammanhang är de tyska nyhets- och aktualitetsprogrammen, som sedan några år regelbundet sänds av skolradion.

Läraren bör sikta till att långsamt ställa kraven på elevernas hörförståelse högre. I åk 1 är det oftast lämpligt att under större delen av läsåret hålla ungefär samma svårighetsgrad som eleverna varit vana vid från åk 9. Först under senare delen

av vårterminen kan det vara lämpligt att pröva svårare övningar, dvs att ge svårare texter och ställa något mer krävande uppgifter. På så sätt kan hörförståelsen byggas upp systematiskt och eleverna ges god beredskap inför framtida praktiska situationer, i vilka det ofta kan gälla att uppfatta och förstå samt att behålla kontentan av ett relativt snabbt talat språk.

Övningar i att avlyssna tyska och att snabbt på svenska återge det huvudsakliga innehållet har också sitt värde.

Talövningar

Man skiljer på bundna och fria talövningar. Mellan dessa former finns flera övergångsformer. I det följande diskuteras bundna övningar för sig och de olika varianterna av friare övningar för sig. Alla typer bör förekomma jämsides och komplettera varandra under hela studietiden. Då de emellertid skiljer sig till mål och metod, är det viktigt att läraren i undervisningen strävar efter att hålla isär dem.

Bundna talövningar

De bundna övningarna avser i första hand att inöva och befästa språkliga strukturer samt att bygga upp elevens aktiva ordförråd. Därtill tjänar de som medel för intonations- och uttalsträning. För att de skall få avsedd effekt bör de bedrivas intensivt i korta pass. Språklig korrekthet bör naturligtvis eftersträvas, eftersom det här i hög grad rör sig om övningar med inriktning på formsystem och syntax.

De bundna övningarna styrs i allmänhet av läraren eller av lärarrösten i IS. När eleverna genom mönsterexempel och körträning samt, om det visar sig nödvändigt, genom fortsatt träning i hemmet nått tillräcklig säkerhet, bör de även få tillfälle att öva med varandra parvis och i grupp. Sådana par- och gruppövningar kan ha sin plats i klassrumsarbetet under hela gymnasieskoltiden. I praktiken innebär dessa övningar att eleverna, för det mesta två och två, med halvhög röst aktiverar stoffet. Ibland är det lämpligt att en elev frågar, en annan svarar och en tredje kontrollerar i facit. Läraren går runt i klassen och hjälper till. Metoden har många fördelar. Den ger läraren en möjlighet att aktivera alla elever samtidigt och hjälper den enskilde eleven att uppleva språket i ett mer meningsfullt sammanhang. För ett gott resultat fordras dock en systematisk inskolning i parövningens teknik (se Grupptimme och studieteknik s 9).

I det följande exemplifieras några olika typer av enspråkiga övningar lämpade för intensiv muntlig träning (jfr även Individualiserade talövningar s 16 och Exempelsamling s 48 och 61).

Strukturövningar

Repetition:

A: Fahren Sie mit dem Zug oder mit dem Auto?

B: Mit dem Zug.

Substitution:

A: Im Januar fahre ich in die Schweiz.

B: Und Ihr Bruder (Ihre Brüder)?

A: Er fährt (Sie fahren) auch in die Schweiz.

Transformation:

Alltför mekaniska övningar av denna typ bör undvikas. Ett sätt att göra övningarna naturligare kan vara att försöka utforma dem som frågor-svarserier (jfr ex 4a och 4b s 52).

En annan möjlighet erbjuder dialogavsnitten i textböckerna. Läraren kan t ex bjuda eleverna ett sådant avsnitt i indirekt tal och låta dem transformera detta till direkt tal. Man får en dialog, som sedan kan produceras eleverna emellan i par (jfr även exempel på inövning av grammatiskt moment s 64).

Fråga—svar:

Se ex 4b s 52 och exempel på inövning av grammatiskt moment s 64.

Mikrodialog:

Sedan flera strukturer övats, kan det vara lämpligt att sammanställa dem till bundna sk mikrodialoger. Man ger en modell som eleverna med nya stimuli kan arbeta efter. Sedan arbetssättet klargjorts genom lärardemonstration och körträning, kan eleverna parträna mikrodialogen.

Exempel på fristående mikrodialog:

A: Gehst du schon nach Hause?

B: Ja, warum?

A: Ich muß noch zum Frisör.

B: Dann bis nachher!

A: Wann kommst du denn?

B: So gegen halb acht.

Üben sie diesen Dialog mündlich! Sie können das mit Ihrem Nachbarn tun.

Verwenden sie dabei jedesmal neue Wörter:

A: Ich muß nochzur Post
zur Apotheke
zur Schule
Milch holen
einkaufen

B: So gegenViertel vor acht
acht
Viertel nach neun
sechs
halb sechs

(Se även exemplen i anslutning till Text II s 53.)

Den textnära utfrågningen. Lucktexter

En annan typ av bunden talövning ger den textnära utfrågningen. Även denna kan med fördel bedrivas i par (se vidare Grupptimme och studieteknik s 9 och Textbehandling s 48).

Den textnära utfrågningen tränar bl a elevens ordförråd. Detta kan också med fördel tränas genom lucktexter, varvid eleverna med facit till hands kontrollerar varandras förmåga att muntligt i en följd läsa den aktuella lucktexten och snabbt fylla i luckorna med de lämpliga orden och uttrycken.

Friare talövningar

I anslutning till extensivtexten

Till de friare talövningarna kan i första hand räknas de som är knutna till extensivlästa texter. Det kan därvid gälla att besvara frågor på det huvudsakliga i innehållet eller att göra en sammanfattning av detta. Hit hör också övningar i att besvara mer översiktliga frågor avseende personer, miljöer och tid och övriga väsentliga sammanhang som är viktiga för en vidare förståelse av framställningen.

Att göra sammanhängande omskrivningar av ett textavsnitt från berättande text till dialog och tvärtom samt att framföra scener ur texten med hjälp av stödord liksom att utforma intervjuer i direkt anslutning till textinnehållet är också exempel på friare talövningar (se i övrigt Grupptimme och studieteknik s 9 ff).

Bildbeskrivning

Beskrivningar av situationer på enskilda teckningar och foton liksom återberättande av ett skeende i anslutning till en serie teckningar eller foton är mycket lämpliga talövningar även i gymnasieskolan. De kan efter lämplig preparation drivas i par och även bilda underlag för skriftlig framställning (se Skrivövningar s 34).

Diskussionsövningar

1 Diskussionsövningar fordrar en rimlig beredskap hos eleverna. De måste ha material att ta ställning till och material att ta ställning med! Detta

innebär att diskussionen bör utgå från en genomarbetad text eller en situation och att eleverna, förutom ett nödvändigt basförråd av vanliga diskussionsfraser, förfogar över ett stödande ord- och frasförråd som är väsentligt för respektive diskussionstema. Till detta bör komma ett antal frågor eller provocerande påståenden avsedda att tillföra diskussionen bränsle (se ex i Exempelsamling s 42). Det kan vara lämpligt att först låta eleverna en stund enskilt ta del av underlaget för diskussionen och att därpå låta dem arbeta i små grupper. Uppföljning kan ske i helklass. En variant kan vara att låta en representant för varje grupp ingå i en panel.

I det följande ges ytterligare exempel på diskussionsövningar med utgångspunkt i olika situationer:

2 Eleverna ges en situation i vilken någon av huvudpersonerna tar ställning genom att handla på ett visst sätt. Diskussionsuppgiften formuleras därefter ungefär så här: Was würden Sie tun, wenn Sie Herr X (Frau Y, Fräulein Z, Dr K) wären? Warum? Sind auch Ihre Freunde derselben Meinung? Wenn nicht, hören Sie ihre Ansichten und diskutieren Sie für und wider! (Se även ett utförligt ex på en variant av denna typ i Exempelsamling, ex 2 s 44).

3 Eleverna får höra eller läsa om en situation i vilken en person handlar på ett visst sätt. Diskussionsuppgiften formuleras så att eleverna får försöka ta ställning till varför personen i fråga handlade på detta sätt. Således: Wie erklären Sie Herrn X:s Handlungsweise? De andra deltagarna uppmanas att inta en motsatt hållning, sedan den första diskussionsdeltagaren avgivit sin förklaring. Det är tacksamt att ta upp konflikter av olika slag. (Se vidare variant på detta tema i Exempelsamling, ex 3 s 46.)

4 Eleverna får höra eller läsa en starkt kontroversiell framställning i ett aktuellt ämne. De olika deltagarna i gruppen intar sedan medvetet motsatta attityder. Någon försöker inta en mellanställning. (Se vidare Exempelsamling, ex 4 s 46.)

Telefonövningar

Dessa övningar bedrivs i par. Eleverna får ett litet antal småannonser från en tidning, exempelvis några annonser under rubriken Köpa—sälja. Med varje annons följer en kort beskrivning av vem det är som har satt in annonsen och varför han eller hon gjort det. I samband med detta beskrivs den presumtive köparen, som tänks ringa upp. Man ger en kort redogörelse för vederbörandes avsikter med att köpa just den aktuella varan och lämnar några korta personliga karakteristika. (Se Exempelsamling s 47.)

Collage

Via uppläsning av klipp ur tidningar och tidskrifter och med hjälp av band, grammofon och arbetsprojektor ger några elever en ljud- och bildkommentar till ett givet tema. Särskilt veckotid-

ningarnas annonser kring mat, tobak, alkohol, kosmetika, bilar osv kan ge goda uppslag.

Improvisationer och inlevelseövningar

Har eleverna inte tidigare sysslat med övningar av här antytt slag, bör läraren naturligtvis inte vänta sig för mycket av dem i början. Erfarenheten visar dock att eleverna även i språkundervisningen mycket gärna engagerar sig i dramatisk verksamhet och att en sådan aktivitet i det långa loppet ger arbetet i klassrummet ökat liv och innehåll.

Enkla övningar är improvisationer kring personerna i en i klassen behandlad text. Läraren kan därvid förändra fakta och förutsättningar i det givna materialet och låta eleverna spela små scener i vilka berättelsens personer uppträder i nya situationer. (Exempel på denna enkla typ av improvisation finns i anslutning till texten „Es geschah in der U-Bahn“. Se exempel 6 och 7 s 52. Se också exemplen på s 60.)

En inte alltför komplicerad typ av inlevelseövning är denna: Läraren ställer ett större antal frågor beträffande identiteten hos en tänkt person. Dessa frågor kan med fördel finnas på tavlan eller på stordia. Varje elev låter via dessa frågor en bestämd figur växa fram inom sig. Avsikten är att var och en skall försöka identifiera sig med sin fantasimänniska. Därefter får eleverna berätta om sig själva.

Ett vidare steg är att läraren skisserar en scen i vilken dessa personer kan tänkas agera. Eleverna får sedan försöka att i sina nya identiteter improvisera samtal med varandra.

Exempel på frågor som läraren kan ställa:

Wie alt bist du? Wie siehst du aus? Wohnst du in der Stadt oder auf dem Lande? Hast du einen Beruf, oder gehst du immer noch in die Schule? Oder bist du vielleicht pensioniert? Bist du jetzt besonders froh oder besonders traurig zumute? Warum? Lebst du allein oder bist du verheiratet? Hast du Kinder? Wofür interessierst du dich am meisten? Wie gefällt dir die moderne Zeit? Warum? Wonach sehnst du dich am meisten? osv.

Exempel på möjliga scener i vilka några av de framtänkta personerna skulle kunna tänkas samtala med varandra:

en tågkupé
väntrummet hos en läkare
ett konditori
en tidningskiosk
en busshållplats

En förutsättning för att dessa övningar skall ge utbyte är att man arbetar i förhållandevis små grupper (3—5 personer) och att eleverna verkligen ges tid att leva sig in i sina roller.

Muntlig framställning

Övningen av muntlig framställning avser bl a att ge eleverna färdighet i att framträda med ett anförande inför publik. Läraren bör härvid inrikta

elevens uppmärksamhet inte bara på det rent yttre uppträdandet utan även på vikten av att konkretisera framställningen med hjälp av illustrationer av olika slag, presenterade med hjälp av arbetsprojektor eller bladdertavla.

Normalt bör endast kortare framträdanden på några minuter komma i fråga. Under alla förhållanden är det viktigt att det inte blir fråga om ren innantilläsning. Kraven bör vara så måttligt ställda att eleven råar med att återge sitt stoff med hjälp av stolpar eller helt fritt. Detta hindrar i sig inte att särskilt duktiga elever på det högre stadiet kan göra mer ansenliga prestationer.

Under framträdandet bör åhörarna i möjligaste mån aktiveras. Detta kan ske genom att den som framträder ger åhörarna sina stolpar eller ett antal frågor kring det aktuella ämnet att ha till hands under framställningen (jfr Hörövningar s 23).

Textbehandling

Lärarens förarbete

För att textbehandlingen skall bli effektiv och givande för eleverna är det lämpligt att läraren rutinmässigt tar ställning till följande frågor i sitt förarbete:

Vad skall läsas intensivt respektive extensivt?

Med hänsyn till det allmänna mål för intensivläsning som läraren och eleverna ställt upp i sina planeringssamtal (se Planering s 7 och Grupp-timme och studieteknik s 9) blir omfattningen av den intensiva textdelen naturligtvis beroende av lärarens fortlöpande bedömning av elevernas förmåga att tillägna sig och redovisa denna typ av text. Det är således normalt att samma text kan komma att behandlas olika i olika avdelningar av samma årskurs liksom att samma text kan bli föremål för olika behandling beroende på vid vilken tid av läsåret den sätts in i undervisningen. Läraren bör härvidlag vara öppen för olika alternativ. Ett *riktmärke* kan vara att låta intensivtexten omfatta så mycket att läraren kan räkna med att efter genomgång i skolan och reaktivering i hemmet eleverna med slutna böcker men med hjälp av stödord eller illustrationer kommer att kunna göra en sammanfattning av textinnehållet. Efter åk 1 bör man kunna kräva av allt fler elever att de skall kunna redovisa utan stöd.

Vad extensivdelen beträffar är det lika viktigt att man inte förfelar målet för denna typ av läsning. Den text som ges bör således inte vara svårare än att eleverna vid preparationen av den stärks i sin uppfattning att det är möjligt att även på tyska läsa längre avsnitt för att skaffa sig information eller uppleva ett innehåll. Hur mycket text det i det enskilda fallet kan röra sig om beror naturligtvis även här på elevernas nivå.

Alltefter hur läraren bedömer en elevgrupps möjligheter kan det naturligtvis ibland också vara lämpligt att under en sammanhängande period arbeta enbart med intensivläsning eller också enbart med extensivläsning.

Finns lämpliga frågor för att underlätta elevernas inläring?

Läraren går igenom de frågor som finns i läromedlet i anslutning till den aktuella texten. Frågor han finner oklara eller på annat sätt för svåra för avdelningen stryker han och ersätter dem med klarare respektive enklare formulerade. Han ser till att eleverna kommer att ha tillräckligt många frågor till intensivtexten för att svaren på dessa tagna i en följd skall kunna ge en acceptabel sammanfattning av innehållet. Till extensivtexten väljer han ut ett färre antal frågor från läromedlet resp tar dem ur egen fatatur. Även dessa väljs på ett sådant sätt att svaren på dem tillsammans ger eleverna möjligheter till en sammanfattande redogörelse för denna textdel (se vidare Grupptimme och studieteknik s 9).

Vilka ord och uttryck skall eleverna lära sig för aktivt bruk?

Läraren går igenom intensivtexten och markerar de nya ord och uttryck som han önskar att eleverna vid redovisningen skall kunna producera i svar på frågor. Vad beträffar understruken substantiv bör kravet vara att eleverna även skall kunna ange genus och plural för dessa. I fråga om understrukna verb bör eleverna kunna temaformerna. Läraren markerar också vid sin förberedelse ev synonymer liksom också ord som kan ge anledning till enklare ordbildningsresonemang. Vilka ord och uttryck läraren väljer för elevernas aktiva behärskning blir beroende av hans bedömning av vad som kan räknas till ett icke komplicerat talat och skrivet språk. Ett riktmärke för antalet ord och uttryck vid varje tillfälle kan vara 10—15 vid dagläxa, 15—20 vid långläxa. Självklart måste läraren själv avgöra vad som är möjligt. Det är dock under alla omständigheter nödvändigt att han i förväg är helt på det klara med vilka ord och uttryck han i det enskilda fallet vill satsa på liksom att han ser till att eleverna blir otvetydigt informerade om dem.

Vilka ord och uttryck respektive hela meningar måste förklaras (eventuellt översättas) för eleverna utöver dem som ordlistan förklarar?

Med utgångspunkt i den kannedom läraren har om avdelningens standard tar han ställning till denna fråga och gör lämpliga markeringar i texten.

Finns lämplig hjälp för att eleverna skall kunna återberätta den intensiva respektive extensiva textdelen?

Läraren kontrollerar om läromedlet erbjuder stödord eller visuellt stöd för en sammanfattning av

texten. Om inte kan han själv göra en uppställning av stödord på stordia eller på ett papper att ha tillhands att skriva upp på tavlan under lektionen. Anser han eleverna genom tidigare studietekniska övningar vara tillräckligt tränade för det, kan han naturligtvis också låta dessa själva skriva stödorden eller låta dem (särskilt i åk 3) utan yttre hjälp göra en sammanfattning av innehållet vid redovisningstillfället.

Vilka exempel skall eleverna ges som träningsunderlag för den aktuella strukturen?

Genom den gjorda grovplaneringen vet läraren vad som skall tränas in av grammatiskt stoff under den period i vilken den aktuella lektionen infaller. Det gäller nu närmast för honom att i textbok och övningsbok söka lämpliga övningsexempel. Han bör därvid ställa bestämda krav: Är de övningar som läromedlet ger de lämpligaste eller finns det bättre på annat håll? Är de tillräckligt många? Kan eleverna kontrollera sig själva i hemarbetet med hjälp av facit? Är övningarna lämpade för träning eleverna emellan? Hur skall övningarna på ett meningsfullt sätt integreras i lektionen? Är det kanske bättre att, helt bortseende från övningsbokens exempel, skapa en konkret utgångssituation inför klassen (tex med hjälp av en enkel teckning på tavlan) och utifrån denna öva den aktuella strukturen? (se Exempel på inövning av grammatiskt moment s 64).

Vilka friare uppgifter kan anknytas till texten?

Som ett led i lärarens strävan att föra eleverna mot en egen produktion kan det vara givande att han undersöker om texten kan ge anledning till att i klassen fördela anknytande friare uppgifter. Exempel på några möjliga sådana: två eller flera elever får förbereda ett kort samtal, eventuellt i intervjuform, om den aktuella författaren; ett par elever förbereder samtal inför klassen om någon person eller företeelse ur texten; ett par elever förbereder ett samtal om hur de tänker sig fortsättningen på berättelsen; två eller flera elever dramatiserar ett avsnitt av texten. Naturligtvis kan endast några elever få uppgifter av detta slag vid varje enskilt tillfälle. Normalt bör de dock kunna utgöra ett inslag vid redovisningen och göra denna mindre stereotyp. Elever som får dessa uppgifter kan lämpligen befrias från annan del av hemarbetet. Det bör naturligtvis genomgående röra sig om korta inslag; i allmänhet räcker framträdanden på 3—5 minuter (se vidare Friare talövningar s 25).

Hur skall eleverna motiveras inför den nya texten?

Läraren försöker finna en lämplig uppslagsända för att på ett enkelt sätt inrikta elevernas intresse och uppmärksamhet mot det nya stoffet (se vidare s 29).

Preparationen i klassen av text som läses intensivt

"Följande undervisningsprinciper skall prägla det praktiska skolarbetet. Elevernas aktiva deltagande i arbetet skall eftersträvas och främjas och denna elevaktivitet skall vara så självständig och rikt varierad som möjligt. En viktig förutsättning för att eleverna skall engagera sig i skolarbetet och verkligen ta del i det är att en god motivation föreligger eller skapas. — Undervisningen i skolans samtliga ämnen måste präglas av konkretion och åskådlighet." (Lgy 70 | s 16—17.)

Lärarytspel

Motivation

I sitt förarbete (se ovan) tar läraren ställning till hur han lämpligen kan skapa motivation hos eleverna inför det nya stoffet. Enklast kan han göra det genom att anknyta till sin egen eller till elevernas erfarenhet för att på så sätt länka uppmärksamheten mot textinnehållet. En annan naturlig utgångspunkt kan vara teckningar eller fotografier som finns i läromedlet i anslutning till den aktuella texten. Naturligtvis finns även andra möjligheter; huvudsaken är att läraren under ett kort inledande moment söker skapa beredskap hos eleverna.

Aktivitet, konkretion, samarbete

Vad beträffar den egentliga textpreparationen bör läraren inrikta sig på att göra den så *dialogisk* som möjligt. Detta innebär att han under genomgången ständigt försöker aktivera eleverna. En lämplig metod är att arbeta med kontrollfrågor och körträning samt se till att eleverna konsekvent gör understrykningar och för anteckningar. Ett sådant arbetssätt gör att eleverna efter genomgången också är helt på det klara med vilka ord och uttryck de skall behärska aktivt vid redovisningen.

Det kan sedan vara naturligt att ge eleverna exakta besked om frågor till texten resp om stöd för sammanfattning.

Efter detta kan läraren ta upp till träning den struktur som är aktuell enligt grovplaneringen och göra detta med hjälp av de exempel han bestämt sig för under förarbetet till lektionen. Även under detta pass bör frågor och körträning tas till hjälp, liksom, om tiden medger det, elevernas träning inbördes i par (se Grammatik s 35).

Till denna första genomgång av texten hör även att läraren förmedlar de särskilda uppgifter av friare typ han i sitt förarbete beslutat sig för.

En textgenomgång av här skisserat slag blir för eleverna ett led i träningen att förstå obekanta sammanhang genom samtal på språket. Samtidigt motsvarar den de krav på undervisningen som enligt läroplanen skall prägla det praktiska skolarbetet.

Varianter av textpreparation

Läraren kan räkna med att eleverna från grundskolan är vana vid varianter av den i det föregående

de skisserade textpreparationen. I det följande an- tyds fyra sådana (A—D). Närmare utförda exem- pel finns i exempelsamlingen (s 48 ff).

A Det exempel på textbehandling som ges på s 48 och som anges ha en svårighetsgrad lämplig för höstterminen i åk 1 står grundskolans textbe- handling mycket nära. Det anger också hur goda möjligheterna är till konkretion, om lämpligt tecknat material finns i anslutning till texten.

B Efter ett inledande motiverande moment läser läraren så engagerat som möjligt upp texten av- snitt för avsnitt, varvid eleverna följer med i böc- kerna. Under denna läsning bearbetar läraren stof- fet genom att göra lämpliga omskrivningar för att förklara nya ord och uttryck, han ställer frågor på innehållet, körtränar en del av svaren, låter elever- na stryka under det aktiva stoffet, översätter det han anser nödvändigt. Efter detta ges eleverna helheten genom att bandet spelas. De uppmanas att följa med i böckerna under avlyssningen och i sina texter markera sådant de trots den tidigare genomgången inte förstått. Kompletterande förkla- ringar ges. En strukturell träning inleds (jfr exem- pelsamlingens alternativ 1 s 54).

C Efter ett inledande motiverande moment tar lä- raren upp till behandling ord och uttryck som han vill att eleverna skall behärska. Under detta mo- ment har eleverna slutna böcker. Därefter lyssnar de på texten från bandet eller till lärarens läs- ning. Böckerna kan därvid hållas öppna eller slutna allt efter textens svårighetsgrad. Läraren ställer frågor på stoffet, körtränar vissa av svaren och låter eleverna stryka under det som skall kunnas aktivt. Partier som läraren bedömer som svårare översätter han direkt. Slutligen frågar han elever- na om det är något i texten de fortfarande inte förstått. Kompletterande förklaringar ges. Därefter tas den aktuella strukturen upp till träning (jfr exempelsamlingens alternativ 2 s 56).

D Efter ett inledande motiverande moment låter läraren eleverna lyssna till texten i dess helhet med slutna eller öppna böcker. Därefter sker ge- nomgång i texten av de ord och uttryck som lära- ren vill att eleverna skall behärska. Därpå får eleverna tyst ögna igenom texten en gång, var- efter läraren ställer ett antal kontrollfrågor. Sva- ren på dessa frågor körtränas, liksom kanske en- skilda delar av texten som läraren bedömer som besvärliga från uttalssynpunkt. Viss översättning. Kontroll av huruvida eleverna förstått alla enskild- heter. Eventuell struktur tas upp till inledande trä- ning. (Då denna typ av genomgång torde vara den hittills mest praktiserade har inget exempel på den tagits med i exempelsamlingen. I stället ges ett exempel på hur det motiverande momentet kan få en längre utformning genom en anknytande dia- logträning: alternativ 3 s 58).

Den fortsatta textbehandlingen

Om eleverna har dagläxa, kan en lärarförberedelse av texten och en genomgång av denna enligt här skisserade förslag underlätta hemarbetet, så att detta för eleverna i hög grad blir en reaktivering av stoffet. De tydliga besked om vad som förväntas av dem vid redovisningen och om hur denna kommer att gå till som hör till en sådan genom- gång ökar också elevernas möjligheter till en fast och effektiv studiegång.

Har eleverna långläxa fortsätter textbehandling- en under mellanliggande lektion(er) (om långläxa se s 18).

Redovisningen

Redovisningen av den intensivlästa texten kan se ut på följande sätt:

Avlyssning

Det kan vara lämpligt att läraren först ger elever- na tillfälle att avlyssna texten. På detta sätt kom- mer de in i språket. I synnerhet kan han prakti- sera denna metod, om han låter förhöret av läxan bli första moment av lektionen. I så fall har för- farandet inte minst en psykologisk effekt. Elever- nas vardag präglas ju av att de från timme till timme är tvungna att ställa om sig till nya ämnen.

Utfrågning med slutna böcker

Den utfrågning det här gäller är den "intensiva", den "textnära", av en text som eleverna förberett ordentligt dels i skolan dels i hemmet. Det är vik- tigt att läraren skiljer på å ena sidan utfrågning av textinnehållet och sammanfattningen av detta och å andra sidan övningen av rent språkliga före- teelser som man behandlat vid preparationen. En väl förberedd textnära utfrågning bör inte ta en alltför stor del av redovisningstiden i anspråk. Många gånger kan det vara lämpligt att variera denna utfrågning i helklass genom att låta elever- na sköta den själva i par under ett kort pass.

Sammanfattning

Det är att räkna med att åtminstone en del elever till att börja med har svårigheter att göra samman- fattningar. De finner det arbetsamt, även om de har hjälp av stödord eller teckningar. Det kan därför vara lämpligt att i början läraren själv och senare duktiga elever får ge mönster för hur det hela kan te sig. Så småningom kan även detta moment bedrivas parvis av eleverna.

Ord- och strukturövning

Det är av stor vikt att läraren vid redovisningen verkligen kräver av eleverna de ord och uttryck som ingår i uppgiften och att han ser till att dessa ord och uttryck redovisas på det sätt som avsetts under det förberedande arbetet. Det kan således ske genom utfrågning av texten, liksom genom muntlig eller skriftlig kontroll via lucktext. Ett så- dant test kan också vara utformat så att eleverna får visa upp att de behärskar det aktuella ord- och uttrycksförrådet även i nya sammanhang.

Den språkliga strukturen reaktiveras i det sammanhang i vilken den preparerats. Även denna reaktivering kan ibland med fördel bedrivas eleverna emellan som parövning.

Preparation av text som läses extensivt

Vid preparationen av den extensiva texten är det lämpligt att läraren inriktar sig på att ge eleverna tillfälle att öva det som de lärt sig under de studietekniska övningarna (se Extensivläsningens studieteknik moment d s 11). Det gäller således i hög grad att finna de lämpliga frågorna.

Redovisning av text som läses extensivt

Det är framför allt viktigt att redovisningen av extensivtexten står i samklang med de riktlinjer för extensivläsning som läraren och eleverna enats om vid planeringen (se s 7) och att man vid redovisningen inte gör några stora avsteg från de krav som ställts vid preparationen.

De friare uppgifterna

Som framhållits kan de friare uppgifterna göra redovisningen mindre stereotyp. Det kan vara lämpligt att "väva in" dem i utfrågningen på så sätt att läraren, sedan några snabba frågor ställts på innehålllet, avbryter och låter ett par elever som har specialuppgifter föra berättelsen vidare genom ett kort samtal inför klassen eller genom en enkel dramatisering. Därpå kan åter några frågor ställas till hela klassen osv.

Skrivövningar

Allmänt

De skriftliga övningarna bör i första hand stödja och befästa den muntliga inövningen av ord, fraser och grammatiska mönster.

Det är därför väsentligt att skriftliga övningar i så stor utsträckning som möjligt integreras i lektionsarbetet, dvs att de direkt ansluter till det stoff som muntligt behandlas i klassen. Det är ofta lämpligt att efter muntlig inövning direkt låta eleverna i skrift tillämpa vunna färdigheter.

Liksom i fråga om muntliga övningar gäller beträffande bundna skriftliga övningar att eleverna måste, så snart initialskedet passerats, föras från strikt isolerande övningstyper till mer sammanfattande, där de tränas att självständigt producera hela sammanhängande meningar.

Det är viktigt att de skriftliga övningarna anpassas väl till elevernas förutsättningar. Differentiering inom klassens ram vållar mindre problem vid

sådana övningar än vid muntliga. Särskild uppmärksamhet bör ägnas elever med läs- och skrivsvårigheter. Då dessa svårigheter kan yttra sig på flera olika sätt, bör läraren sträva efter att i varje enskilt fall informera sig om i vilken omfattning respektive elev med läs- och skrivsvårigheter bör bedriva skriftliga övningar, vilka övningstyper som lämpar sig för eleven i fråga samt vilken svårighetsgrad som är att rekommendera. Lämpligt är att samråda med skolsköterska och skolpsykolog.

Om alla skrivövningar gäller att de bör vara relativt korta, då de ju normalt utgör endast ett moment bland många i lektionsgången. Det är inte självklart att alla elever samtidigt under lektionstid sysslar med skrivträning. Många gånger kan lärarens kapacitet utnyttjas på ett rationellare sätt, om en större eller mindre grupp elever, medan andra skriver, under lärarens ledning ägnar sig åt muntliga aktiviteter, t ex uttalsträning, bundna talövningar, konversation etc (se Individualisering s 15). Skrivträningen bör vara så allsidig som möjligt. Många gånger kan övningarna efter vederbörlig preparation i skolan med fördel utföras i hemmet.

Nedan ges några exempel på olika former av skrivövningar. Förutom dylika övningar kan adekvata anteckningsrutiner väsentligt bidra till att öva elevernas skriftliga färdigheter. Eleverna bör vänjas vid att metodiskt och rutinmässigt arbeta med pennan i hand även under muntliga lektionsmoment (jfr Grupptimme och studieteknik s 9).

Diktamensskrivning

Diktamensskrivning kan förekomma i syfte att öva eller kontrollera elevernas förmåga att uppfatta hörd, känd eller okänd text, uppläst av läraren eller uppspelad på bandspelare. Rättning bör ske omedelbart. Eleverna kan ofta själva rätta sina arbeten genom att jämföra med den tryckta texten eller med facit, t ex på stordia.

Ifyllnadsövningar

Ifyllnadsövningar kan användas vid befästandet av både ord och grammatiska strukturer. I det förra fallet arbetar man med lucktexter, där centrala ord och fraser utelämnats. Rent grammatiska ifyllnadsövningar, där eleven har att komplettera t ex verb- eller adjektivändelser, artiklar eller pronomen, bör betraktas endast som ett steg på vägen mot mer sammanhängande skrivning. Övningsformen har den fördelen att den isolerar och koncentrerar elevernas uppmärksamhet till just den svårighet som skall övas. Den har dock föga verklighetsanknytning, så länge man låter eleverna nöja sig med att bara "fylla i". Ett sätt att avhjälpa detta är att, sedan övningen fullbordats, göra den till föremål för utfrågning och samtal, så att eleverna får möjlighet att öva den aktuella företeelsen i ett funktionellt sammanhang. Detta kräver dock att exemplen i övningen har ett inbördes samband.

I en testsituation, där man strävar efter att avgränsa olika fenomen och konstatera vissa punktvisa inlärningsresultat, har ifyllnadstekniken en naturligare plats.

Strukturövningar

Bundna, i korta meningar fyllda fraser presenterade strukturövningar kring skilda grammatiska företeelser — transformationsövningar, styrda dialoger etc — kan lämpligen i befästande syfte utföras skriftligt, sedan de först presenterats och övats muntligt. Sådana skriftliga övningar kan i stor utsträckning rättas av eleverna själva med hjälp av facit (tryckt eller som stordia). Även beträffande strukturövningar bör dock varnas för ett alltför ensidigt bruk av isolerande övningstyper.

Översättningsövningar

Liksom andra skriftliga övningar bör även översättning till det främmande språket ha ett befästande syfte. Den bör sålunda utformas så, att den kompletterar och stöder den muntliga inläringen av aktuellt grammatiskt stoff och ger stadga åt elevernas aktiva ordförråd. En möjlig övningsform kan vara skriftlig översättning från svenska till tyska, som ett sista led i en inlärningskedja, av ett litet antal av de meningar som tidigare varit föremål för enspråkig, muntlig övning.

Förvandling av sammanhängande text

Då det även på ett relativt högt stadium många gånger kan vara motiverat att aktualisera det tyska verbssystemet och öva verbets tidsformer, kan tempusförvandling vara en värdefull övningstyp. Eleverna instrueras att skriva av ett för ändamålet lämpat textavsnitt och därvid förvandla t ex presens till imperfekt eller perfekt eller vice versa. På samma sätt kan passivum förvandlas till aktivum eller omvänt och indirekt tal till direkt. Sådana övningar kan med fördel rättas av eleverna med hjälp av facit.

På liknande sätt övas känslan för kongruens — t ex mellan subjekt och predikat eller subjekt och pronomen — genom att eleverna i ett givet textavsnitt får ändra subjekten i avseende på person och numerus; första person utbyts mot andra eller tredje, singularis mot pluralis eller vice versa.

En möjlig friare förvandlingsövning kan vara att skriva om en dialog till berättande text eller en berättande framställning till dialog.

Besvarande av frågor

Den textnära utfrågningen torde i första hand ske muntligt (se Textbehandling s 48). I syfte att bereda fler tillfällen till skrivträning kan det dock vara lämpligt att då och då låta några eller alla elever skriftligt besvara ett visst antal frågor till en läst text. Denna uppgift kan utföras i hemmet eller vid redovisningen av texten i skolan. Ett frågebatteri kan även utgöra underlag till ett skriftligt referat av t ex en läst intensivtext genom att svaren på frågorna fogas till en sammanhängande framställning (jfr avsnitten Återberättande och Sammanfattningsövning nedan).

En tänkbar variant kan vara att läraren frågar ut texten med hela klassen. Efter varje muntligt svar låter han en elev gå fram till tavlan, som i förväg rutats in. Eleven skriver svaret på frågan,

medan läraren fortsätter att fråga klassen. Där-
efter följer en samlad genomgång av det som skri-
vits på tavlan. Genom att välja och styra de me-
ningar som skall skrivas på tavlan kan man få ett
antal nyckelmeningar, vilka kan få stå kvar som
stöd för en senare muntlig eller skriftlig samman-
fattning av stoffet.

Återberättande (reproduktion)

Avsikten är att eleverna skall reproducera större
delen av en hörd eller läst text. Övningsformen
är alltså till sin karaktär tämligen bunden. Förut-
sättningen för ett tillfredsställande resultat är dels
att den — kända eller okända — text som eleverna
skall återberätta i möjligaste mån innehåller en-
dast sådant språkligt stoff som dessa kan förväntas
aktivt behärska, dels att eleverna får ett adekvat
stöd för återberättandet. Detta stöd kan t ex utgö-
ras av täta frågor på texten (jfr föregående avsnitt),
bildserier eller stödord och nyckelfraser. Stödord
kan av eleverna antecknas medan de avlyssnar
eller läser den text som skall reproduceras; att
göra och disponera dylika stödanteckningar är en
studieteknisk färdighet som eleverna bör beredas
tillfälle att tillägna sig (jfr Grupptimme och studie-
teknik s 9). Möjligt är också att under en ordak-
tiverande utfrågning av en text låta en elev på tav-
lan eller på stordia protokollföra vissa ord och
fraser, vilka efter kontroll får tjänstgöra som stöd
för ett återberättande.

Sammanfattningsövning (resumé)

Nära besläktad med föregående övningstyp men
friare till sin karaktär är sammanfattningsövningen
eller resumén. Det gäller här för eleverna att i
kortare form återge huvuddragen i ett längre text-
avsnitt. Eleverna skall på så sätt träna sig i att ta
fram väsentligheterna, att se huvuddragen, vare
sig det gäller att t ex sammanfatta väsentliga punk-
ter i en faktatext eller att skildra händelseförloppet
i en framställning av fiction-typ. Att sammanfatta
är en naturlig slutövning, så snart man genomar-
betat ett textavsnitt. Liksom i fråga om återberät-
tande bör eleverna ha tillgång till lämpligt språkligt
stöd för sammanfattning.

Resuméskrivning kan exempelvis övas på följän-
de sätt. Sedan en text genomarbetats, instrueras
eleverna att stryka under väsentliga delar av stof-
fet och därefter gruppvis göra en resumé förslags-
vis motsvarande en fjärdedel eller en tredjedel av
hela texten. Därefter skrivs ett par resuméer på
tavlan eller på stordia, varpå elever och lärare
gemensamt diskuterar igenom det hela för att se
till att väsentliga delar kommit med, undersöka om
något kan strykas, om det hela är logiskt, väl av-
vägt osv. På så sätt kan man komma fram till ett
lämpligt mönster.

Friare textanknutna övningar

Som ett steg på vägen mot en helt fri skriftlig pro-
duktion på tyska kan eleverna få arbeta med någon
form av friare textanknutna övningar. Fantasi och
inlevelseförmåga ges här ett visst spelrum, men

förtrogna med dessa i grammatikboken. På detta sätt blir grammatikboken ett naturligt hjälpmedel i språkstudiet.

För att hjälpa eleverna till bättre översikt kan det också vara lämpligt att läraren, vid sidan av de mer traditionella uppställningar som grammatikböckerna ger, sammanför de grammatiska företeelserna till funktionella kategorier. Sålunda kan han i ett sammanhang behandla olika språkliga uttryck för uppmaning (imperativ, modala hjälpverb, infinitiv, substantiv) eller vid genomgången

av uttryck för förfluten tid ta upp varierande former av olika verbtyper (imperfekt respektive perfekt av svaga verb, starka verb, hjälpverb osv).

All inövning och reaktivering av exempel bör ske på tyska, helst i sammanhang som står naturliga talsituationer nära. Resonemang om de språkliga strukturerna och sammanfattande regler för dem kan naturligtvis också i många fall ske på tyska. Bedömer läraren att eleven når bättre förståelse genom förklaringar på svenska, bör han naturligtvis använda detta språk.

Tyska på ekonomisk linje

Fördelning av tid och stoff

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

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

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

Detta kan ske på följande sätt:

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

De två timmar då ekonomerna läser separat ägnas åt affärskommunikation.

Den timme som är gemensam för olika grenar av ekonomisk linje anslås till studium av text: brev, telegram, telex etc (c 40 boksidor) samt till enkla muntliga övningar. Enkla skriftliga uppgifter i anslutning till studerade dokument bör förekomma i mindre omfattning och mest syfta till att förstärka inläringen av ord och uttryck.

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

Hemuppgifter

Undervisningen i affärskommunikation innebär kanske i ännu högre grad än vad fallet är inom andra grenar av språkundervisningen ett "inpluggande" av ord och uttryck. För att den skall ge effekt måste hemuppgifter ges. Detta innebär att ekonomernas hemuppgifter kommer att omfatta dels linjespecifika moment, dels för hela samläsningsgruppen gemensamma moment. Om man planerar lektionerna i tvåveckors moduler, får man ett redovisningstillfälle för samlästa moment exempelvis varje jämn vecka och ett för linjespecifika moment varje udda vecka:

HNSE Läx	E	E Sp	HNSE	E Läx	E Sp
HNSE Läx	HNS	H	HNSE	HNS Läx	H
Jämn vecka				Udda vecka	

Kursinnehåll

Kursen i affärskommunikation bör innehålla exempel som speglar de olika faserna i affärstransaktioner, gärna i form av serier innefattande brev, telegram eller telex, från förfrågan till betalning. Av brevxemplen studeras drygt hälften utpräglat intensivt genom inläring och memorering av frekventa uttryck och åtminstone på E Sp av hela brev. Kursens omfattning kan variera avsevärt alltefter elevgruppens förutsättningar. Vid planeringen bör man därför tillse att alla mera frekventa brevtyper blir representerade med åtminstone något exempel.

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

Metod

Introduktion. Översikt av formerna för affärskommunikation

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

I arbetsprojektor visas och diskuteras först en tablå över gången av skriftlig kommunikation. Se exempel på s 38.

Avdrag av nämnda tablå delas ut till eleverna, och därefter visas exempel på korta och enkla originalbrev av de viktigaste i tablåen nämnda typerna. Brevets yttre form, dvs datering, adressering, referensbeteckningar, hälsnings- och avslutningsfraser, underskrift, angivande av bilagor etc, observeras. Standardiserad tysk brevuppställning visas och jämförs med den uppställning (SIS-norm) som eleverna redan övat i ämnet maskinskrivning. Exempel på telegram och telemeddelanden visas, och deras stil jämförs med affärsbrevets. Telexförbindelsernas utveckling och teknik diskuteras, och eleverna bör beredas möjlighet att vid tillfälle bese en telexanläggning i arbete.

Bedömning

Allmänt

Bedömningen av elevernas arbetssätt, färdigheter och kunskaper har flera syften: den skall visa läraren vilken hjälp den enskilde eleven bäst behöver; den skall ge upplysning om huruvida den planering som gjorts och de metoder som använts varit ändamålsenliga och effektiva och därigenom bilda utgångspunkt för den vidare upplägningen av undervisningen; den skall ge underlag för betygsättningen.

Bedömningen måste vara *kontinuerlig* och omfatta både fortlöpande iakttagelser under undervisningens gång och prov av olika slag. Provtillfällena bör spridas över terminerna.

Bedömningen måste vara *allsidig*: alla färdigheter skall bedömas. Underlag för bedömningen bör vara alla former av aktivitet där eleverna visar sin språkliga förmåga. Det är ofta lämpligt att låta en kortare skriftlig uppgift ingå i en långläxeredovisning. På så sätt får läraren underlag för bedömning av samtliga elevers prestation inom ett och samma moment, något som dessutom av rättviseskäl gärna påfordras av eleverna. Även om bedömningen till stor del grundas på muntliga redovisningar, bör man också ta in ett visst antal skriftliga prestationer i utvärderingen, bl a därför att vissa tystlåtna, blyga eller mindre snabba elever då kan komma till sin rätt.

Bedömningen bör vara utformad så att lärare och elever får besked om var styrkan och var svagheter hos varje elev ligger. För den enskilde eleven kan det vara uppmuntrande att finna att hans kunskaper och färdigheter når en hygglig nivå i någon del av ämnet, även om helhetsbilden skulle vara mindre tillfredsställande.

Samråd i ämneskonferensen bör vara naturligt i samband med prov: lärarna bör diskutera möjligheterna att gemensamt utarbeta prov som samtidigt ges i flera klasser. Sådana kan skapa större enhetlighet i bedömningen och ge bättre jämförbarhet vid betygsättningen. En förutsättning för gemensamma prov är dock att de olika lärarna inte alltför mycket skiljer sig åt i sin metodik, då ju proven bör spegla inläringen.

Viktigt är att bedömningen i språk provar behållen färdighet i centrala moment.

Diagnostiska prov

Diagnostiska prov är i regel det smidigaste och snabbaste sättet att ta reda på vad eleverna behärskar i ämnet. Sådana prov bör sättas in på ett tidigt stadium, så att lärare och elever kan lägga upp undervisningen på grundval av de upplysningar proven förmedlar.

Under studiets gång kan sedan med vissa mellanrum ges diagnostiska prov, med vilkas hjälp

läraren kan fastställa i vad mån inläringen fortskrider som planerat. Läraren får på så sätt anvisningar om de punkter där gemensamma eller individuella repetitioner behöver anställas.

Elevernas diagnos av det egna arbetet

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

Hör- och läsförståelseprov

Hör- och läsförståelse provas objektivt med flervalstest. Denna provform har fördelen att renodla förståelsen och tillåter läraren eller eleven att snabbt konstatera i vad mån ett innehåll har uppfattats. Hör- och läsförståelseprov med krav på formulerade svar prövar samtidigt produktionen på det främmande språket. Genom att även innehållsligt likvärdiga svar kan formuleras rätt olika, blir bedömningen tidsödande och i viss mån subjektiv. Denna typ har emellertid ett övningsvärde som flervalstesten saknar. Hör- och läsförståelse kan också provas genom att eleverna får sammanfatta ett längre avsnitt. Denna uppgift har fördelen att motsvara en i vardagen ofta förekommande språksituation.

Hörförståelsen kan också mätas genom dikta-men: i detta fall sker rättning från hörförståelse-synpunkt — ovidkommande skrivfel påverkar således inte bedömningen.

Objektiva prov

Bundna strukturprov kan rättas objektivt. De bör avse aktiva strukturer. Om man vill komma åt graden av automatisering i strukturbehärsningen, måste dessa prov vara strikt tidsbegränsade.

Subjektiva prov

Den skriftliga produktionen kan provas i olika former av bunden, halvfri och fri skrivning (se Skrivövningar s 31). Bedömningen kan i de sista fallen inte göras objektiv. Skrivningstyperna bör vara så varierade att varje elev får tillfälle att visa sitt bästa.

Vid uppsatsskrivning som prov behöver eleverna nästan alltid någon form av underlag: bildserie, frågor, förslag på användbara ord och uttryck. Fri skrivning kan också ansluta till tidigare moment i undervisningen: textläsning, konversation osv.

Eleverna bör göras medvetna om att deras muntliga färdighet tillmäts den största betydelse. En systematisk mätning av talproduktionen erbjuder

E: Es fehlt ihnen an Energie, an Ideen, an Härte.
L: Und was haben sie vor allen Dingen nicht?
E: Sie haben nicht den großen Überblick.
L: Sind Frauen subjektiv oder objektiv?
E: Hier steht: Sie sind subjektiv.
L: Wozu sind sie deshalb einfach nicht geeignet?
E: Sie sind nicht für den unbarmherzigen Wettkampf geeignet.
L: Wettkampf: was ist das?
E: ?
L: Auf schwedisch "tävlan". Was hört man immer wieder die Leute von den Frauen sagen?
E: Sie heiraten ja doch und hören dann auf.

B. Diskussion i hela klassen

Texten som eleverna nu har förstått utnyttjas i provocerande syfte och tillspetsas ytterligare genom att läraren tar parti. Läraren frågar tex de manliga eleverna efter de olika fördomarna.

L: Was erfahren wir also von den Frauen? Was sagen die Jungen?

E 1: Frauen sind im ganzen doch passiver.

L: Ja. Stimmt das nun?

E 2: Ja, das stimmt.

L: So? Warum stimmt das denn?

E 3: Frauen arbeiten immer langsamer, finde ich.

L: Langsamer als wer?

E 3: Langsamer als die Männer natürlich.

E 4: Nun muß ich protestieren. Das stimmt nicht.

L: Warum denn nicht, meinen Sie?

E 4: Frauen arbeiten mehr als die Männer, besonders wenn sie einen Beruf haben.

L: Wie meinen Sie das?

E 4: Sie haben einen Beruf und sind auch noch Hausfrau.

L: Sie meinen also, daß der Mann nicht im Hause hilft?

E: Eben, viele Männer helfen nicht zu Hause mit.

Så kan de olika fördomarna en och en gås igenom och prövas på sin sanningshalt.

C. Gruppdiskussioner

Klassen kan nu delas in i diskussionsgrupper om fyra (två pojkar och två flickor). Två försvarar påståendena, två förkastar dem. Eleverna bör få underlag till en diskussionsdialog i form av ett antal frekventa fraser som de till att börja med vid övningar av denna typ kan ha uppskrivna framför sig:

Stimmt das vielleicht nicht?

Das finde ich richtig/falsch.

Was meinst du dazu?

Findest du nicht auch?

Ganz meine Meinung.

Wie bitte?

Das soll ich gesagt haben?

Glaubst du das wirklich?

Ist das dein voller Ernst?

Das glaube ich nicht.

Das habe ich nicht gesagt.

Du siehst das viel zu einseitig.

Du irrst, mein Lieber!

Wer hat das gesagt?

Woher willst du das wissen?

Ich meine:

Meine Überzeugung ist, daß . . .

Bitte langsamer!

Nun mal schön sachlich!

Immer der Reihe nach.

Erstens, zweitens, drittens . . .

Weiter!

Jetzt bist du an der Reihe.

Exempel 2 :

(B-tyska, åk 2—3)

A. Introduktion

Eleverna får på stencil en intervju försedd med en kort inledning. Läraren läser det hela och eleverna följer med i texten.

L: Unter „Stellenangebote“ einer größeren westdeutschen Zeitung wurde kürzlich die Stelle eines Abteilungsleiters in einem mittelgroßen Unternehmen in Norddeutschland ausgeschrieben. Es bewarben sich zwei Diplom-Volkswirte, ein Mann und eine Frau. Beide hatten die gleichen Examen, eine langjährige praktische Erfahrung und beherrschten je eine Fremdsprache. Trotzdem stellte die Betriebsleitung den Mann an. Um eine Erklärung gebeten, äußerte Direktor Schwarzmann in einem Gespräch mit dem Reporter Kühn folgendes:

Direktor Schwarzmann=S, Reporter Kühn=K.

K: Herr Direktor Schwarzmann! Sie hatten kürzlich in der Zeitung die Stelle eines Abteilungsleiters ausgeschrieben.

S: Ja, ganz richtig.

K: Wie viele Bewerbungen haben Sie bekommen?

S: Nur zwei.

K: Zwei Herren?

S: Nein, ein Herr und eine Dame. Eine Frau Dr. . . . Gott, wie hieß sie denn noch? . . . na, spielt ja keine Rolle.

K: Hatten beide dieselben Voraussetzungen?

S: Genau. Die Bewerberin hatte sogar etwas mehr praktische Erfahrung. Sonst aber waren beide gleich, vollkommen gleich.

K: Und die Dame bekam die Stelle, nicht wahr?

S: Nein. Wir haben uns für Herrn Dr. Mittermann entschieden.

K: Und warum — wenn ich fragen darf?

S: Muß ich Ihnen das erklären? Wenn ich zwischen einem Mann und einer Frau zu wählen habe, wähle ich immer den Mann — das ist doch selbstverständlich.

K: Selbstverständlich finden Sie das?

S: Ja, natürlich! Sie wissen doch, Herr Kühn: Frauen sind im ganzen doch passiver. Sie können sich nicht durchsetzen. Es fehlt ihnen an Initiative. An Energie. An Ideen. An Härte. Sie haben nicht den großen Überblick. Sie sind subjektiv. Sie sind einfach für den unbarmherzigen Wettkampf nicht geeignet. Sie heiraten ja doch und hören dann auf.

K: Und das ist Ihre feste Überzeugung?

S: Meine feste Überzeugung, und übrigens nicht nur meine, Herr Kühn.

B. Uppföljning inför hela klassen

Efter nödvändiga ordförklaringar tar läraren reporterns roll. Han utser två lämpliga elever som han intervjuar. Den ene eleven övertar direktörens åsikt som sin egen, den andre opponerar.

L: Sind Sie derselben Meinung wie Direktor Schwarzmann?

E 1: Ja, genau. Direktor Schwarzmann hat vollkommen richtig gehandelt. Zuerst der Mann, dann die Frau.

E 2: Unerhörtl! Du bist aber reaktionär!

E 1: Ich reaktionär? Du irrst, mein Lieber! Ich bin Realist.

L: Warum glauben Sie eigentlich, daß Direktor Schwarzmann richtig gehandelt hat?

E 1: Muß ich das erklären?

E 2: Ja, bitte!

L: Ja, erklären Sie jetzt! Warum hat Direktor Schwarzmann richtig gehandelt?

E 1: Er hat erstens Erfahrung. Er weiß, was er tut. Frauen sind nun mal nicht so tüchtig wie Männer.

E 2: Sie sind tüchtiger, viel tüchtiger als die Männer.

L: Nun, jeder behauptet etwas anderes. Das muß bewiesen werden. Wir glauben das nämlich so ohne weiteres nicht. Bitte der Reihe nach! Motivieren Sie Ihren Standpunkt. Jeder für sich! Was spricht für und was gegen Direktor Schwarzmann?

E 1: ...

E 2: ...

C. Uppföljning i grupper

Eleverna arbetar tre och tre enligt mönstret i B. En elev övertar reporterns roll, han leder diskussionen och utfrågar de två andra, av vilka den ene eleven argumenterar för och den andre mot direktörens åsikt.

Här är en viss tidsbegränsning nödvändig. Till att börja med kan en sådan uppgift ges som "Sonderaufgabe" till några av de duktigaste eleverna.

Exempel 2:

GELEGENHEITSKAUF

Ferienhaus an der Ostseeküste, einmalige Lage, direkt am Wasser, 53 qm, Luxusausstattung, Kamin, Sauna, Garage, Tennisplatz in der Nähe. Sofort frei, preisgünstig von Privat zu verkaufen. Angebot an L. Müller, Lübeck. Tel 0451/28 339.

Angaben über den Verkäufer (=A)

Name: Leopold Müller. **Alter:** 72 Jahre.

Beruf: Geschäftsmann.

Herr Müller hat für sich und seine Frau ein Luxus-Ferienhaus bauen lassen, in der Absicht, dort den größten Teil des Jahres zu verleben. Nun ist aber seine Frau plötzlich verstorben. Herr Müller fühlt sich sehr einsam und möchte deshalb das Haus sofort verkaufen. Er rechnet mit einer Verkaufssumme von etwa 85 000 DM.

Angaben über den Käufer (=B)

Name: Wolfgang Kästner. **Beruf:** Ingenieur, verheiratet, Vater von zwei Kindern.

Herr Kästner sucht schon längere Zeit ein Ferienhaus für seine Familie. Die Kinder sind noch klein (4 bzw. 1 Jahr). Frau Kästner will mit den Kindern den größten Teil des Sommers dort wohnen. Herr Kästner kommt über jedes Wochenende aus der nahe gelegenen Stadt. Herr Kästner hat eine Reihe von Fragen zu stellen:

1. Wie hoch ist der Preis?
2. Wie hoch ist die Anzahlung?
3. Wie groß ist das Grundstück?
4. Wie viele Zimmer hat das Haus?
5. Ist das Haus unterkellert?
6. Ist die Lage am Wasser für die Kinder gefährlich?
7. Wie ist der Strand? (Sand oder Stein?)
8. Liegt ein Lebensmittelgeschäft in der Nähe?
9. Wie sind die Straßen? (gut oder schlecht?)
10. Wohnen Leute dort?

Telefongespräch:

B: (wählt die Nummer) 0451/28 339

A: 2 8 3 3 9

B: Entschuldigen Sie, mit wem spreche ich?

A: Hier spricht Herr Müller.

B: Guten Tag, Herr Müller! Mein Name ist Kästner. Ich habe gelesen, Sie wollen Ihr Ferienhaus verkaufen. Ich habe Interesse daran.

A: Ich habe es noch nicht verkauft.

B: Ich muß Sie aber zuerst etwas fragen.

A: Ja, bitte!

B: Wie hoch ist der Preis?

A: ...

B: ...

TEXTBEHANDLING

Behandling av intensivläst text

Text I

(B-tyska i början av åk 1)

Es geschah in der U-Bahn

Es war an einem heißen Julitag. Ein älterer Herr ging in die U-Bahn, um etwas Schatten zu suchen. Vor dem Fahrkartenschalter sah er zwei braungebrannte Kinder stehen, einen Jungen und ein Mädchen. Sie kauften zwei Fahrkarten. Das Mädchen trug ein weißes Kleidchen und braune Sandalen. Der Junge hatte ein Campinghemd und kurze Hosen an. Seine nackten Füße waren staubbedeckt. Der Mann folgte ihnen, um etwas zu erfahren, was er vielleicht für eine Kurzgeschichte für Kinder verwenden könnte.

An der Sperre saß eine dicke Frau. Die Kinder zeigten ihr die Fahrkarten zur Kontrolle vor. Die Frau wollte gerade die Karten knipsen, als sie sich plötzlich an das Mädchen wandte und sagte: „Du kannst durchgehen, aber du, mein Sohn, mußt hierbleiben.“ „Aber warum?“ fragte der Junge überrascht. „Weil du barfuß bist und weil es verboten ist, so die Rolltreppe zu betreten. Es könnte gleich ein Unglück geschehen.“ „Lassen Sie ihn bitte durch“, bat das Mädchen. „Er ist ja gewöhnt, barfuß zu gehen.“ „Das ist möglich“, antwortete die Frau. „Aber er darf nicht barfuß auf die Rolltreppe gehen. Tritt jetzt zur Seite und steh den anderen Fahrgästen nicht im Wege!“ Die Kinder gingen zur Seite, um zu beraten, was zu tun sei. Nach einer Weile kamen sie zu einem Entschluß. Das Mädchen winkte dem Jungen mit der Hand und ging zur Rolltreppe. Sie fuhr mit der Rolltreppe nach unten. Dann zog sie ihre Sandalen aus und stellte sie auf die Treppe, die nach oben führte. Die Sandalen standen allein auf einer Stufe. Das umgab sie mit einem Glanz von besonderer Wichtigkeit. Die anderen Fahrgäste wichen ihnen sogar aus. Schließlich erreichten die Sandalen den Jungen, der am oberen Ende der Treppe stand. Er hob sie auf und zog sie an. „Sei vorsichtig und zerreiße sie nicht!“ rief die dicke Frau. Aber der Junge hörte sie nicht, er war schon auf dem Wege zu seiner Freundin.

1. Lärarutspel

L: Ich werde Ihnen eine kleine Geschichte erzählen, die sich an einem heißen Julitag in der U-Bahn abspielte. Wo befanden sich also die Leute, die wir hier auf dem Bild sehen? (Pekar på bild 1).

E: Sie waren in der U-Bahn.

L: Ja, und wie war das Wetter?

E: Es war heiß.

L: Stimmt, besonders auf den Straßen. In der U-Bahn gab es aber Schatten. Deshalb ging der Herr da (pekar) in die U-Bahn. Er ging in die U-Bahn, um etwas Schatten zu suchen. Warum ging er also in die U-Bahn?



Bild 1

E: Er ging in die U-Bahn, um etwas Schatten zu suchen.

L: Ja, und alle! (Uttrycket körtränas, och läraren skriver upp det på tavlan.)

Dann sah er plötzlich zwei Kinder. Sie standen vor dem Fahrkartenschalter. Was machten die Kinder da an dem Fahrkartenschalter, glauben Sie?

E: Sie kauften Fahrkarten.

L: Eben, sie wollten offenbar mit der Bahn fahren. Sehen wir uns nun mal die beiden an! Was hatte das Mädchen an? Einen Mantel?

E: Nein, sie hatte ein Kleid an.

L: Ja, ein ganz kleines Kleid sogar. Ein weißes. Ein weißes Kleidchen könnte man auch sagen. Was hatte sie an den Füßen?

E: Sandalen.

L: Weiße Sandalen?

E: Nein, graue oder vielleicht braune.

L: Sie waren braun. Was hatte sie also an?

E: Sie hatte braune Sandalen an.

L: Und? (Pekar på flickans klänning.)

E: Ein weißes Kleidchen.

L: Sie hatte braune Sandalen und ein weißes Kleidchen an. Alle, bitte! (Körträning av uttrycket.)

L: Der Junge aber hatte keine Schuhe an. Er war barfuß. Seine Füße waren nackt. Wie werden die Füße, wenn man an einem heißen Tag barfuß auf den Straßen umherläuft?

E: Sie werden schmutzig.

L: Genau. Sie werden schmutzig. Ganz mit Staub bedeckt. Wie waren also die Füße des kleinen Jungen?

E: Sie waren mit Staub bedeckt.

L: Ja, und man kann sagen: sie waren staubbedeckt. (Ordet körtränas, skrivs på tavlan.)

Nun, der Mann folgte den Kindern. Er interessier-

te sich sehr für Kinder. Er schrieb nämlich Kurzgeschichten für Kinder. (Ordet skrivs på tavlan och körtränas.)

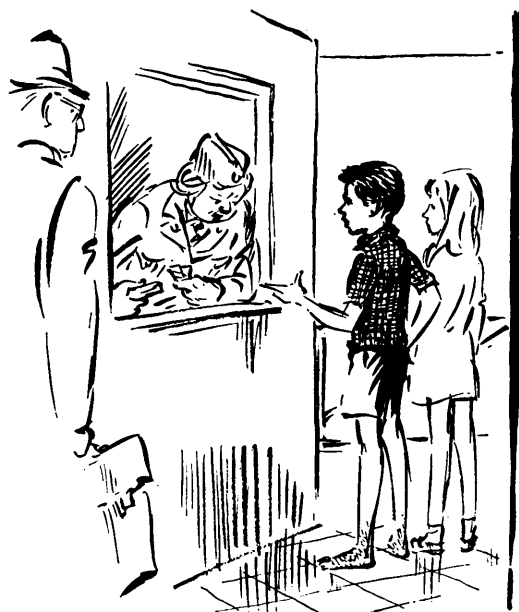


Bild 2

L: (Pekar på bild 2.) Die dicke Dame da war bei der U-Bahn angestellt. An der Sperre mußten die Kinder ihr die Fahrkarten vorzeigen. Zur Kontrolle nämlich. Sie knipste alle Fahrkarten. Wo saß die Dame?

E: An der Sperre.

L: Und was machte sie da?

E: Sie knipste die Fahrkarten.

L: Ja, sie knipste die Fahrkarten. (Körträning.) Aber gerade diese Fahrkarten wollte sie nicht ohne weiteres knipsen. Statt dessen sprach sie mit den Kindern. Hören wir uns mal an, was sie sagten! (Läraren läser upp dialogen mellan damen och barnen. Denna dialog är så lätt att den omedelbart "hörförstås" av samtliga elever. Möjligen kan orden "gewöhnt" och "Fahrgast" tarva en förklaring.)

L: (Pekar på bild 3.) Und dann gingen die Kinder zur Seite, um zu beraten (d. h. ungefähr: um zu dis-



Bild 3

cutieren), was zu tun sei. (Skriver på tavlan: „...um zu beraten, was zu tun sei“.) Warum gingen sie zur Seite? Alle! (Läraren pekar på uttrycket på tavlan, och eleverna körtränar det.) Nach einer Weile kamen sie zu einem Entschluß. Efter en stund kom de fram till ett beslut. Nach einer Weile kamen sie zu einem Entschluß. Alle, bitte! (Körträning, läraren skriver „Entschluß“.)



Bild 4

L: (Pekar på bild 4.) Fuhr das Mädchen dann mit der Rolltreppe nach unten oder nach oben?

E: Sie fuhr nach unten.

L: Stimmt. Und da unten zog sie die Sandalen aus und stellte sie auf die Rolltreppe nach oben. (Pekar på bild 5.) Und dann erreichten die Sandalen den Jungen, der da oben wartete. Was tat er natürlich?

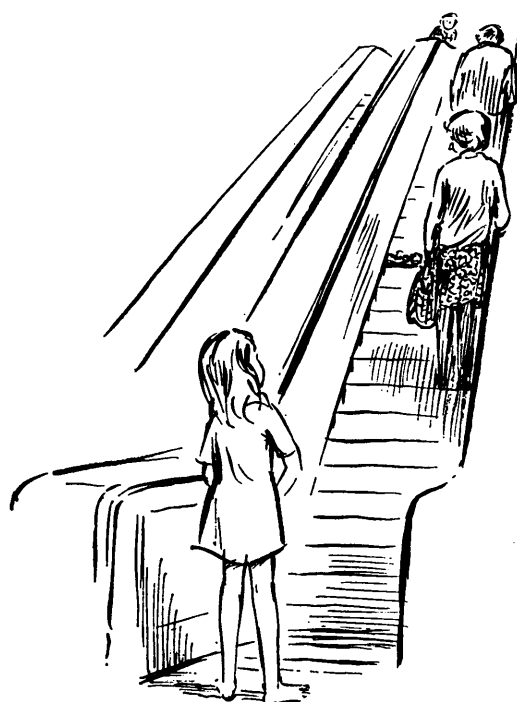


Bild 5

E: Er zog die Sandalen an und fuhr nach unten.

L: Ganz richtig. Das sehen wir auf dem letzten Bild.



Bild 6

(Pekar på bild 6.) Wir sehen auch, daß die dicke Frau ihm etwas nachrief. Aber was sie rief, können Sie selbst im Text lesen! Lesen Sie also jetzt den ganzen Text durch! Seite 00 im Buch, bitte!

2. Frågor

1. Wann spielte sich diese Geschichte ab?
2. Warum ging der ältere Herr in die U-Bahn?
3. Wo standen die beiden Kinder?
4. Was machten sie da?
5. Was hatte das Mädchen an?
6. Und der Junge?
7. Wie sahen die Füße des Jungen aus?
8. Warum folgte der Mann den beiden Kindern?
9. Warum zeigten die Kinder der dicken Frau die Fahrkarten vor?
10. Der Junge durfte nicht die Rolltreppe benutzen. Warum?
11. Warum mußte der Junge zur Seite treten?
12. Die Kinder diskutierten die Situation miteinander. Wie wird das im Text ausgedrückt?
13. Nach einigen Minuten entschlossen sie sich. Wie steht es im Text?
14. Ging das Mädchen dann auf die Straße?
15. Was machte das Mädchen am unteren Ende der Rolltreppe?
16. Wohin stellte sie die Sandalen?
17. Wie reagierten die anderen Fahrgäste auf die kleinen Schuhe, die ganz allein auf einer Stufe standen?
18. Was machte der Junge, als ihn die Sandalen erreichten?
19. Was rief die dicke Frau?
20. Warum hörte der Junge nicht mehr, was sie rief?

3. Stödord för elevreferat

heiß — ein älterer Herr — die U-Bahn — Schatten — zwei Kinder — der Fahrkartenschalter — braungebrannt — das Kleidchen — die Sandalen — das Campinghemd — barfuß — staubbedeckt — einem folgen — Kurzgeschichte — verwenden — die Sperre — die Fahrkarten vorzeigen — knipsen — sich an einen wenden — durchgehen — hierbleiben — das Unglück — gewöhnt — den Fahrgästen im Wege stehen — zur Seite gehen — beraten — nach unten fahren — die Sandalen ausziehen — die Stufe — allein — einen erreichen — die Sandalen anziehen — vorsichtig sein — zerreißen — nichts hören.

4. Strukturövning

Um — zu

a) Normal transformationsövning

Mönster: Ein älterer Herr ging in die U-Bahn. Er wollte etwas Schatten suchen →

Ein älterer Herr ging in die U-Bahn, um etwas Schatten zu suchen.

Verwandeln Sie die folgenden Satzpaare nach dem Muster oben!

1. Die Kinder standen vor dem Fahrkartenschalter. Sie wollten Fahrkarten kaufen.
2. Der Mann folgte den Kindern. Er wollte etwas für eine Kurzgeschichte erfahren.
3. Der Junge und das Mädchen gingen zur Sperre. Sie wollten die Fahrkarten vorzeigen.
4. Sie gingen dann zur Seite. Sie wollten beraten, was zu tun sei.
5. Das Mädchen zog die Sandalen aus. Sie wollte sie auf die Rolltreppe stellen.
6. Der Junge hob die Sandalen auf. Er wollte sie anziehen.

(Denna övning är möjlig att genomföra i par, sedan den först övats under lärarens ledning.)

b) En mindre mekaniserad och därmed mer levande och verklighetstrogen parövning får man genom att utföra övningen som styrd dialog:

Mönster: Warum ging der ältere Herr in die U-Bahn?

Er ging in die U-bahn, um etwas Schatten zu suchen.

1. Warum standen die Kinder vor dem Fahrkartenschalter?

Sie standen da, um... zu...

2. Warum folgte der Mann den Kindern?

Er folgte ihnen, um... Kurzgeschichte... erfahren

3. Warum gingen der Junge und das Mädchen zur Sperre?

(vorzeigen)

4. Warum gingen sie dann zur Seite?

(beraten)

5. Warum zog das Mädchen die Sandalen aus? (auf die Rolltreppe stellen)

6. Warum hob der Junge die Sandalen auf? (anziehen)

Övas först med hjälp av stödet i högra kolumnen, därpå utan dettal

c) Exempel på friare uppföljning av strukturen um — zu:

(Lämplig att sätta in några lektioner efter avslutad grundläggande övning i anslutning till stycket „Es geschah in der U-Bahn“.)

L: Heute nachmittag nach der Schule habe ich sehr viel zu tun. Zuerst muß ich in die Bibliothek gehen, um neue Bücher zu leihen. Warum muß ich also in die Bibliothek gehen?

E: Sie müssen in die Bibliothek gehen, um neue Bücher zu leihen.

L: Ja, und dann muß ich mich zur Apotheke beeilen. Warum denn, glauben Sie?

E: Sie müssen sich zur Apotheke beeilen, um Medizin zu kaufen.

L: Eben...

Övningen fortsätter i samma stil med att läraren anger olika platser han måste besöka och människor han måste träffa och ber eleverna varje gång komma med förslag till varför han går till det ena eller det andra stället, resp träffar den ena eller den andra personen.)

5. Dialogövning med stödord

Die Frau: (durchgehen — hierbleiben)

Der Junge: ?

Die Frau: (barfuß, verboten, die Rolltreppe zu betreten, Unglück, geschehen)

Das Mädchen: (einen durchlassen — gewöhnt sein, etwas zu tun)

Die Frau: (möglich — etw. nicht dürfen — zur Seite treten — den Fahrgästen im Wege stehen)

(Ovanstående lilla dialog övas i grupper om tre elever. De bör gradvis försöka frigöra sig från "manus" samt också sinsemellan byta roller.)

6. Improvisation kring situationen

„Die Kinder gingen zur Seite, um zu beraten, was zu tun sei. Nach einer Weile kamen sie zu einem Entschluß.“

Aufgabe: Versuchen Sie zusammen mit einem Freund das kleine Gespräch zwischen den beiden Kindern zu gestalten. Stellen Sie sich vor, daß der Junge zunächst meint, daß das Mädchen alleine mit der Rolltreppe fahren soll, während er nach Hause geht. Das Mädchen aber erklärt, daß es mit dem Jungen zusammen sein will, und daß sie eine Lösung finden müssen.

Der Junge sagt plötzlich, daß er eine Idee hat. Dann fragt er, welche Schuhnummer das Mädchen hat.

Das Mädchen sagt Nr. 33. Der Junge hat aber 35. Er meint aber, daß es gehen muß. Er zeigt auf die Rolltreppe, die nach unten führt, und erklärt dem Mädchen, was zu tun. Das Mädchen findet die Idee glänzend und eilt auf die Rolltreppe zu.

7. Ytterligare exempel på möjliga improvisationer

1. Die dicke Frau sitzt nach der Arbeit zu Hause am Küchentisch und erzählt ihrem Mann von den beiden Kindern.

2. Das Mädchen (der Junge) erzählt seiner Mutter, was in der U-Bahn passierte.

För att hjälpa eleverna på traven kan en början till dialogerna ges:

1. Die Frau: Weißt Du, Hermann, heute habe ich wirklich was Nettes in der U-Bahn erlebt.

Der Mann: So, was denn?

Die Frau: Ja, es war so. Als ich da an der Sperre saß, kamen zwei Kinder auf mich zu.

Der Mann: Und die wollten natürlich nur auf der Rolltreppe fahren?

Die Frau: Sie waren sehr süß die beiden, aber ich konnte sie nicht ohne weiteres durchlassen.

Der Mann: Aber, warum . . .

2. Das Mädchen: Mutti, heute hat Dieter meine Sandalen angehabt.

Mutter: Aber, warum denn, Lotte, seine Füße sind wohl zu groß für deine Schuhe. Übrigens geht er ja fast immer barfuß . . .

Lotte: Ja, aber er mußte die Schuhe haben. Es war in der U-Bahn.

Mutter: In der U-Bahn sogar? Nun bin ich wirklich neugierig. Erzähl mal, was passierte . . .

Text II

(B-tyska åk 2—3)

Per Anhalter durch die Bundesrepublik

Angst vor dem Messer

- 1 Profis sind wir keine, eigentlich nur Sonn-
- 2 tagstramper. So sehen wir auch aus. Es
- 3 fehlen große Rucksäcke und lange Bärte.
- 4 Einer von uns kann gar keinen Bart haben
- 5 — einer von uns ist ein Mädchen, der ande-
- 6 re hat nur einen kleinen Bart. Vielleicht
- 7 kommen wir deshalb ganz gut voran: Wir
- 8 warten durchschnittlich fünf bis zehn Minuten
- 9 auf einen „lift“.

- 10 Die Entfernungen, die wir zurücklegen,
- 11 sind klein: Tagestouren von Freiburg aus,
- 12 ins Elsaß, zum Bodensee, nach München.

13 Vor einem Profi, der bis Afghanistan kommt,
14 müssen wir uns verstecken. Aber auch Ama-
15 teure haben ihre Trumper-Ehre. Unser Stolz:
16 Wir sind nie mit der Bahn gefahren, auch,
17 wenn die Aussichten, einen „lift“ zu bekom-
18 men, miserabel waren.

19 Einmal waren wir nahe daran zu verzwei-
20 feln. Das war auf halber Strecke zwischen
21 München und Regensburg, an einem Sonn-
22 tag in den großen Ferien. Wenn Sie, verehr-
23 ter Leser, sich erinnern, wie voll Ihr Auto
24 war, als Sie in die Ferien fuhren, können Sie
25 sich vorstellen, daß an solchen Tagen Tramp-
26 per-Chancen gleich Null sind. Drei Stunden
27 standen wir in glühender Mittagshitze. In der
28 letzten Stunde lösten wir uns ab: einer stand
29 und winkte, der andere saß und erholte sich
30 im kühlen Schatten eines Baumes.

31 Schließlich kamen wir doch noch hin. Ein
32 VW-Kombi hielt, und ein junges Ehepaar lud
33 uns zum Mitfahren ein. Die junge Frau ver-
34 sicherte uns ausdrücklich, daß sie das nur
35 getan hätten, weil wir nicht aussähen wie
36 Hippies. Man wüßte nicht, die hätten vielleicht
37 ein Messer . . . Der junge Mann meinte darauf
38 trocken: „Ob Hippies ein Messer haben, ist
39 fraglich. Der, den wir jetzt mitgenommen ha-
40 ben, hat sicher ein Messer, der rasiert sich
41 nämlich offensichtlich.“

42 Der Angst vor dem Messer verdanken wir
43 also unseren „lift“ nach Regensburg, denn
44 außer uns saßen noch über hundert „Messer-
45 Verdächtige“ an der Ausfallstraße von Mün-
46 chen nach Norden.

47 Nicht nur der Autofahrer ist gefährdet,
48 wenn er Trumper mitnimmt, manchmal kann
49 es auch einem Trumper im Auto ungemütlich
50 werden. Nicht etwa, weil der Autofahrer den
51 Trumper bedroht, auch nicht, weil der Auto-
52 fahrer die neben ihm sitzende Trumperin
53 überfällt (im Beisein des Verlobten, der auf
54 dem Rücksitz zuschaut, wäre das peinlich),
55 sondern weil es offenbar Leute gibt, die
56 Trumper mitnehmen, um für ihre Rennfahrer-
57 künste Beifall zu finden. Wir erlebten einmal
58 so einen Todesfahrer, der mit leichtsinnigen
59 Überholkunststücken imponieren wollte. Eine
60 peinliche Situation für den Trumper. Er ist ja
61 Gast und möchte seinem Gastgeber gegenü-
62 ber nicht unhöflich sein. Seit wir jedoch
63 diese Fahrt mitgemacht haben, sind wir fest
64 entschlossen, in Zukunft in ähnlichen Situa-
65 tionen auszusteigen.

66 Nicht zu empfehlen ist es auch, nachts zu
67 trampen. Da kann man erleben, wie todmüde
68 Autofahrer halsbrecherische Kurven fahren,
69 um sich durch solchen Nervenkitzel wach-
70 zuhalten. Da hilft nur reden, reden, reden.
71 Auch wenn Sie Autobesitzer sind, verehrter
72 Leser, trampen Sie gelegentlich einmal! Wir
73 möchten es Ihnen sogar dringend empfehlen:
74 Sie werden einen interessanten Einblick in
75 viele Berufe, Einsichten über Ansichten, Ein-
76 kommensverhältnisse und das Leben im
77 allgemeinen und im besonderen gewinnen.

78 Wir haben durch „hitch-hiking“ eine weite
79 Skala von Berufen kennengelernt. Meistens
80 nahmen uns Vertreter mit, die auf ihren lan-
81 gen, schweigsamen Fahrten zwischen Mün-
82 chen und Hamburg ein bißchen Unterhaltung
83 suchten. Hier dominieren die „gutbürger-
84 lichen“ Ansichten.

85 Mit einem Textilfabrikanten, er hatte als
86 einziger ein Telephon im Auto, diskutierten
87 wir natürlich über das Thema Mode. Er schwor
88 (das war vor einigen Jahren), daß sich Maxi
89 nie durchsetzen würde: die Mode werde von
90 Männern gemacht, und die wollten Beine
91 sehen. (Wie es damit ging, das wissen wir).
92 Ein Großkaufmann mit drei Häusern, einem
93 Motorboot, einem Sportwagen und einem
94 weißen Mercedes (in dem wir fuhren), erzählte
95 uns von dem Achsenbruch seines Sport-
96 wagens, dem Knochenbruch seiner Frau und
97 anderen Sorgen, so daß wir froh waren,
98 weder die Häuser noch die Wagen zu besit-
99 zen. Ein guterhaltener Bayer (weißes Haar,
100 Lederjacke, Strohhütchen, weißes Sport-
101 coupé) schlug sich vor Vergnügen mit echt
102 bayerischem Temperament auf die Schenkel,
103 als er erfuhr, daß wir an der Uni Politik stu-
104 dierten. Er war leidenschaftlich daran inter-
105 essiert, mit uns über Politik zu diskutieren.
106 Das taten wir dann auch mit Erfolg, da wir
107 nicht dergleichen Meinung waren. Außerdem
108 fuhren wir mit einem Flugkapitän der Luft-
109 hansa, der fest davon überzeugt war, daß er
110 nie abstürzt, einem Techniker vom Fern-
111 sehturm in München, einem Professor für
112 Medizin, einem Rechtsanwalt, einem Laster,
113 der Käse transportierte, einem, der Fisch
114 transportierte, einem Filmregisseur, einem
115 Biologielehrer, einem Kunstlehrer, einem
116 Deutschlehrer. Wir selbst sind auch zukünf-
117 tige Lehrer, werden uns aber sicher vom
118 ersten verdienten Geld eine alte Karre kau-
119 fen, denn wer möchte schon als Lehrer an
120 der Landstraße stehen und von einem Schü-
121 ler, der langsam die Scheibe runterdreht,
122 gefragt werden: „Na, Ihr zwei, wo wollt Ihr
123 denn hin?“

1. Preparation av intensivtexten (rad 1—46)

Alternativ 1

Lärarytspel 1

(Eleverna har texten. De arbetar med pennan i hand och gör understrykningar i texten under genomgången.)

L: Sie werden heute von den Schwierigkeiten hören, die junge Leute haben können, wenn sie per Anhalter durch die Bundesrepublik reisen wollen. Nehmen Sie bitte Ihren Text hervor.

Wie heißt unser Text?

E: Er heißt: Per Anhalter durch die Bundesrepublik.

L: Wir haben auch einen Untertitel. Wie lautet der?

E: Angst vor dem Messer.

L: Und das bedeutet, daß man ängstlich ist. Man fürchtet sich, wovor also?

E: Vor dem Messer.

L: Unterstreichen Sie bitte den Untertitel. Nehmen Sie jetzt den Text zur Hand und unterstreichen Sie die Wörter und Ausdrücke, die wir gemeinsam besprechen. Ich lese Abschnitt für Abschnitt. Sind Sie fertig?

„Profis sind wir keine, eigentlich nur *Sonntagstramper*. So sehen wir auch aus. Es fehlen *große Rucksäcke* und *lange Bärte*. *Einer von uns* kann gar keinen Bart haben — *einer von uns ist ein Mädchen*, der andere hat nur einen kleinen Bart. Vielleicht kommen wir deshalb ganz gut voran: *Wir warten durchschnittlich fünf bis zehn Minuten auf einen ‚lift‘.*“

L: In unserem Text ist von Profis die Rede. In welcher Sportart spricht man eigentlich von Profis?

E: Im Fußball spricht man von Profis.

L: Richtig. Was meint man damit? Was ist ein Profi?

E: Ein Profi bekommt Geld, wenn er Fußball spielt.

L: Das stimmt. Fußballspielen ist sein Beruf. Ein Profi ist also ein Berufsspieler. Wie nennt man nun aber den, der kein Geld bekommt?

E: Das ist ein Amateur.

L: Richtig. Unterstreichen Sie das Wort Profis — Zeile eins. Nun — von wieviel Personen ist in diesem Textabschnitt die Rede?

E: Von zwei Personen.

L: Sind die beiden Profis?

E: Nein, sie sind Sonntagstramper.

L: Ja, sie trampen nur sonntags. Unterstreichen Sie das Wort *Sonntagstramper*. Was fehlt denn nun den Sonntagstrampfern im allgemeinen?

E: Es fehlen große Rucksäcke und lange Bärte.

L: Unterstreichen Sie: *große Rucksäcke und lange Bärte*.

L: Wir haben früher gesagt, daß es zwei Personen sind. Haben beide einen Bart?

E: Nein, einer hat keinen Bart.

L: Und warum nicht?

E: Einer ist ein Mädchen.

L: Unterstreichen Sie auf Zeile vier: *einer von uns* und auf Zeile fünf: *einer von uns ist ein Mädchen*. Weiter!

Im Text steht: *Wir kommen gut voran*. Was bedeutet das wohl?

E: Es geht schnell.

L: Ja, sie kommen schnell weiter, schnell vorwärts. Wie lange müssen die beiden im Durchschnitt auf einen „lift“ warten?

E: Sie müssen fünf bis zehn Minuten warten.

L: Unterstreichen Sie bitte den ganzen letzten Satz: *Wir warten durchschnittlich fünf bis zehn Minuten auf einen „lift“.*

Haben Sie noch eine Frage zu unserem ersten Textabschnitt?

Nein? Gut, dann weiter:

„Die Entfernungen, die wir zurücklegen, sind klein: Tagestouren von Freiburg aus, ins Elsaß, zum Bodensee, nach München. Vor einem Profi, der bis Afghanistan kommt, müssen wir uns verstecken. Aber auch *Amateure* haben ihre Tramper-Ehre. Unser Stolz: *wir sind nie mit der Bahn gefahren, auch wenn die Aussichten, einen ‚lift‘ zu bekommen, miserabel waren.*“

Was für Touren machen eigentlich Sonntagstramper?

E: Sie machen Tagestouren.

L: Bitte das Wort unterstreichen. Und wie sind bei Tagestouren eigentlich die Entfernungen?

E: Die Entfernungen sind klein.

L: Unterstreichen Sie bitte: *Die Entfernungen sind klein.* Profis dagegen legen weite Entfernungen zurück. Wie weit können sie z.B. kommen?

E: Sie können bis nach Afghanistan kommen.

L: Sie sind also Profis. Aber was sind Sonntags-tramper dagegen?

E: Sonntagstramper sind *Amateure*.

L: Unterstreichen Sie dieses Wort. Nun, diese *Amateure* haben auch ihre Tramper-Ehre, Ihren Stolz. Welchen nämlich?

E: Sie sind noch nie mit der Bahn gefahren.

L: Unterstreichen Sie den ganzen Satz, bitte. *Sie sind noch nie mit der Bahn gefahren — auch wenn die Aussichten, einen „lift“ zu bekommen, ja eigentlich wie waren?*

E: Miserabel.

L: Ja, und das bedeutet?

E: Schlecht.

L: Unterstreichen wir also: *wenn die Aussichten... miserabel waren.*

Ja, und jetzt weiter: „Einmal waren wir nahe daran zu verzweifeln...“

(På liknande sätt prepareras den sista delen av intensivtexten genom ett fortsatt dialogiskt lärarutspel med förklaringar, omedelbart följande frågor och understrykningar av det aktiva ord- och frasförrådet.)

Alternativ 2

Lärarytspel 2

Väljer läraren följande typ av genomgång, har eleverna från början inte tillgång till den nya texten. Följande ord och uttryck finns på stordia, på tavlan, på stencil eller, om texten finns i textbok,

i ordförteckningen. (I det sistnämnda fallet bör de flesta orden och uttrycken även finnas på svenska.) Under utspelet pekar läraren på dessa vartefter de behandlas. Eleverna gör anteckningar.

På stordia eller på tavlan vid genomgång enligt lärarytspel 2:

per Anhalter fahren=trampen

Angst vor etw. (dat.) haben

der Profi, -s (der Amateur,-e)

der Rucksack, —e +

der Bart, —e+ (einen Bart haben=ha skägg)

auf etw. (ack.) warten

die Entfernung, —en avståndet

die Tagestour, —en

der Stolz

die Aussichten sind miserabel (schlecht)

die großen Ferien (in die Ferien fahren)

glühende Mittagshitze

sich ablösen (wir lösten uns ab)

sich erholen ta igen sig

der Schatten

einen zu etw. einladen

das Ehepaar, —e

die Ausfallstraße, -n (ung. utfartsväg)

der Messerverdächtige (en person som misstänks bära kniv)

L: Wir wollen heute einen Text kennenlernen, der von jungen Leuten handelt, die auf Reisen sind. Sie fahren aber nicht mit der Bahn, nicht im eigenen Wagen, nein, sie stehen am Straßenrand und warten darauf, daß ein Autofahrer sie mitnimmt. Wie nennt man diese Art des Reisens?

E: Per Anhalter fahren.

L: Richtig. Was kann man noch sagen?

E: Trampen.

L: Wie nennt man nun denjenigen, der da trampet?

E: Das ist ein Tramper.

L: Stimmt. Und von zwei Trampern handelt unser Text. Es sind Sonntagstramper. Was meint man wohl damit?

E: Sie trampen vielleicht nicht oft, nur sonntags.

L: Zum Vergnügen also. Diese beiden jungen Leute sind Sonntagstramper, nennen sich *Amateure*, sind also keine Profis. Sie sehen ganz wie *Amateure* aus, sie haben keine großen Rucksäcke, keine langen Bärte. Übrigens, einer von den beiden kann gar keinen Bart haben. Warum wohl nicht? Was meinen Sie?

E: Einer ist vielleicht ein Junge.

L: Ja, das könnte so sein. Aber hier handelt es sich um ein Mädchen. Unsere beiden Tramper brauchen eigentlich nicht lange auf einen „lift“ zu warten, höchstens fünf bis zehn Minuten. Und warum wohl?

E: Der Verkehr ist so groß.

L: Ja das stimmt. Und außerdem nehmen sie im Auto keinen großen Platz in Anspruch. Warum wohl?

E: Sie haben keine Rucksäcke.

L: Die beiden reisen keine weiten Strecken. Sie machen Tagestouren. Wie sind also die Entfernungen?

E: Die Entfernungen sind klein.

L: Sie haben aber ihren Stolz. Sie sind nie mit der Bahn gefahren, auch wenn die Aussichten, einen „lift“ zu bekommen, manchmal miserabel waren. Was bedeutet miserabel?

E: Das bedeutet schlecht.

L: Unsere beiden Tramper standen nun eines Sonntags am Straßenrand zwischen München und Regensburg. Wo in der Bundesrepublik waren sie also?

E: Sie waren in Süddeutschland.

L: Es war Hochsommer. Der Verkehr war enorm. Die Sonne schien sehr heiß. Drei Stunden mußten sie in glühender Mittagshitze am Straßenrand stehen, obwohl der Autoverkehr so stark war. Die Autos waren vollgeladen mit Koffern, Taschen usw. Und was glauben Sie, wohin fuhren die Autos wohl?

E: Sie fuhren auf Urlaub.

L: Richtig. Auf Urlaub, d.h. in die Ferien. Nun, die beiden am Straßenrand lösten sich ab, sie trennten sich voneinander. Der eine stand und winkte, der andere suchte den Schatten auf, um sich zu erholen. Warum denn?

E: Es war so warm.

L: Und ob! Zum Schluß hatten sie aber doch Glück. Ein Auto hielt. Es war ein VW-Kombi. Darin saß ein junges Ehepaar. Man lud die beiden zum Mitfahren ein. Und wissen Sie warum? Weil sie nicht wie Hippies aussahen. Wie sehen denn Hippies aus?

E: Hippies haben lange Haare und lange Bärte.

L: Gut. Die junge Frau im VW-Kombi meinte nun, sie hätten die beiden nur deshalb mitgenommen, weil sie nicht wie Hippies aussahen, und also kein Messer bei sich hätten. Unsere beiden Tramper stiegen in den Wagen ein, und an der Ausfallstraße von München nach Norden standen viele hundert Messerverdächtige, die auch alle einen „lift“ haben wollten.

Nehmen Sie jetzt bitte Ihren Text hervor. Hören Sie genau zu, ich lese Ihnen den Text vor: „Profis sind wir keine, eigentlich nur Sonntagstramper . . .”

(Eleverna följer med i texten och markerar sådant som de trots den tidigare genomgången inte förstår. Efter uppläsningen (uppspelningen av bandet) frågar läraren om det fortfarande finns något som de inte förstår. Kompletterande förklaringar ges).

Alternativ 3

Lärarytspel 3

Läraren utgår från en enkel dialog med anknytning till temat i texten. Denna dialog kan ges som hörövning med åtföljande direkt utfrågning eller presenteras samtidigt på stordia. Den kan också lämpligen ges på stencil att prepareras av eleverna som del av hemuppgiften och eventuellt tränas i par.

L: Sie hören einen Dialog zwischen zwei Personen, irgendwo an einem Straßenrand in der Bundesrepublik.

A: Sie sind Ausländer, nicht wahr?

B: Ja, ich bin Schwede (Schwedin).

A: Woher kommen Sie denn?

B: Heute komme ich von Malmö.

A: Und wohin wollen Sie?

B: Ich will nach München.

A: Haben Sie Verwandte dort?

B: Nein, ich habe einen Freund dort.

A: Sind Sie schon lange unterwegs?

B: Nein, erst zwei Tage.

A: Können Sie sich ausweisen?

B: Ja, bitte, hier ist mein Reisepaß.

A: Gut! Steigen Sie ein!

B: Danke sehr!

L: Was will der junge Mann in diesem Dialog?

E: Er will mit dem Auto fahren.

L: Wohin denn?

E: Nach München.

L: Wen will er dort besuchen?

E: Einen Freund.

L: Woher kommt der junge Mann?

E: Von Malmö.

L: Wie lange ist er schon unterwegs?

E: Schon zwei Tage.

L: Darf er mitfahren?

E: Ja, natürlich.

L: Was muß er aber zuerst zeigen?

E: Sein Paß.

L: Ja, richtig. Aber ist hier *sein* Paß die korrekte Form? Ich frage noch einmal: „Was muß er zeigen?“

E: Seinen Paß.

L: Warum muß man *seinen* Paß sagen?

E: Es ist Akkusativobjekt.

L: Wie nennt man diese Art des Reisens?

E: Per Anhalter fahren.

L: Richtig. Dieser junge Mann steht also am Straßenrand und bekommt einen „lift“. Er hat Glück. Er trampet ja auch allein. Es ist schon schwieriger,

wenn man zu zweit ist und trampen will. Das erzählt uns der folgende Text: „Profis sind wir keine, eigentlich nur Sonntagstramper . . .“

(Textgenomgång med fortsatt lärarytspel enligt något av alternativen 1 eller 2.)

2. Frågor till intensivtexten

1. Was ist ein Sonntagstramper?
2. Was haben Sonntagstramper z.B. nicht?
3. Wie lange warten die beiden Tramper durchschnittlich auf einen „lift“?
4. Was bedeutet es, wenn man nur Tagestouren macht?
5. Unsere beiden Sonntagstramper haben auch ihren Stolz. Welchen?
6. Wie nennt man Tramper, die große Entfernungen zurücklegen?
7. Wann sind Tramper-Chancen gleich Null?
8. Wie lange mußten die beiden Tramper in der glühenden Mittagshitze stehen?
9. Was tat der eine, als der andere am Straßenrand stand und winkte?
10. Was für ein Wagen hielt plötzlich an?
11. Wer saß in dem Wagen?
12. Warum wurden die beiden Tramper mitgenommen?
13. Wovor hatte die junge Frau im Wagen eigentlich Angst?
14. Wo stehen eigentlich die meisten Tramper, um einen „lift“ zu bekommen?

3. Stödord för elevens återberättande

Profis

Sonntagstramper

große Rucksäcke, lange Bärte

Amateure

Stolz

einmal: große Ferien

Tramper-Chancen gleich Null

glühende Mittagshitze

drei Stunden

sich ablösen

VW-Kombi

junges Ehepaar

nicht wie Hippies aussehen

Angst vor dem Messer

Behandling av extensivläst text

Alternativ 1

(Extensivtexten ges i samband med den tidigare intensivtexten och utgör resten av stycket, dvs rad 47—123)

Läraren låter eleverna dela in extensivtexten i tre avsnitt:

avsnitt I (rad 47—70)

avsnitt II (rad 71—84)

avsnitt III (rad 85—123)

L: Und jetzt schreiben wir für jeden Abschnitt eine Überschrift.

Für den ersten — notieren Sie, bitte —

„Die Gefahren des Trampens“,

für den zweiten „Trampen ist sehr interessant“,

für den dritten „Autofahrer haben verschiedene Berufe“.

Sprechen Sie das nächste Mal mit Hilfe dieser Überschriften kurz über den Inhalt jedes Abschnittes!

Alternativ 2

(rad 47—123)

Eleverna får i detta fall som uppgift att läsa igenom extensivtexten enligt samma indelning i avsnitt som i alternativ 1. De uppmanas att själva fundera över det huvudsakliga i varje avsnitt och därefter förse detta med en lämplig rubrik.

Redovisningen formar sig till ett litet samtal för och emot olika förslag till rubriker.

Alternativ 3

(hela texten som extensivtext)

Läraren läser avsnittsvis texten och ställer frågor enligt I—VI nedan. Efter varje fråga får eleverna en kort stund på sig att göra de markeringar i texten som de själva anser nödvändiga. De får således tillämpa vad man tidigare tränat under de studietekniska övningarna.

Läraren läser och frågar:

Avsnitt I (rad 1—18) Fråga 1:

Was unterscheidet z.B. einen Amateur-Tramper von einem Profi?

Avsnitt II (rad 19—30) Fråga 2:

An welchen Tagen sind Tramper-Chancen gleich Null?

Avsnitt III (rad 31—46) Fråga 3:

Warum bekamen die beiden eigentlich einen „lift“?

Avsnitt IV (rad 47—65) Fråga 4:

Warum kann es einem Tramper oft ungemütlich werden?

Avsnitt V (rad 66—84) Fråga 5:

Warum ist das Trampen dennoch zu empfehlen?

Avsnitt VI (rad 85—123) Fråga 6:

Was für Berufe haben einige von den Autofahrern?

Lokaliseringsläsning

(Hela texten)

L: Lesen Sie den Text „Per Anhalter durch die Bundesrepublik“ durch. Nehmen Sie dann Stellung zu den zehn Behauptungen. Kreuzen Sie jeweils „richtig“ oder „falsch“ an. Zeit 15 Minuten.

	richtig	falsch
1. Sonntagstramper sind Amateure mit großen Rucksäcken und kleinen Bärten.	0	0
2. Profis legen Entfernungen zurück, die man Tagesstouren nennt.	0	0
3. Tramper-Chancen sind an allen Sonntagen des Jahres wegen des starken Autoverkehrs gleich Null.	0	0
4. Die junge Frau im VW meinte, daß Hippies gefährlich sind.	0	0
5. Tramper im Auto sind glücklich, wenn sie den Autofahrern für ihre Überholkunststücke applaudieren können.	0	0
6. Nachts zu trampen ist eigentlich am angenehmsten, weil man dann als Tramper die Augen zumachen kann.	0	0
7. Autofahrer, die Tramper aufnehmen, sind in erster Linie Vertreter mit konservativen Ansichten.	0	0
8. Die Maxi-Mode würde sich nach Ansicht eines Textilfabrikanten überall durchsetzen, weil sie von Männern gemacht werde.	0	0
9. Ein Großkaufmann war froh, daß seine Frau nicht nur einen Knochenbruch, sondern auch andere Sorgen hatte.	0	0
10. Als Lehrer wollen die beiden jungen Leute so schnell wie möglich einen eigenen Wagen kaufen.	0	0

Dramatiseringsövningar

(Anknyttande till situationen i texten ger läraren eleverna de inledande replikerna i en liten scen, som eleverna får spinna vidare på.)

Alternativ 1

Stellen Sie sich vor, Sie sitzen jetzt neben einem Fahrer, der kein Verantwortungsgefühl hat und viel zu schnell fährt. Sie sind unruhig und werden blaß. Das merkt der Fahrer, und er fragt Sie deshalb.

Fahrer: Sie haben doch wohl keine Angst, wie?

Tramper: Ich? Nein, aber...

F: Was aber? Geht's denn zu schnell?

T: Na, langsam fahren Sie ja gerade nicht.

F: Den hätten wir! Jetzt wird der nächste überholt!

T: Mensch! Passen Sie doch auf. Da kommt...

Usw.

Alternativ 2

Es ist Nacht. Sie sitzen neben einem Fahrer, der immer müder wird. Er gähnt immerzu. Vielleicht ist er schon den ganzen Tag ohne Aufenthalt unterwegs. Wenn der am Steuer einschläft, was dann? Sie müssen ihn wach halten. Da hilft nur reden und immer reden.

Nun gähnt er schon wieder.

Fahrer: Bin ich müüüüüüüdel

Tramper: Sind Sie denn schon lange unterwegs?

F: Klar! Schon seit heute früh.

T: Haben Sie denn keine Pause gemacht?

F: Pause gibt's bei mir nicht.

T: Sie sind aber doch müde.

F: Müdigkeit wird durch Nervenkitzel ersetzt.

T: Ich bin auch seit heute früh unterwegs.

F: So? Von wo kommen Sie denn? (er gähnt wieder)

T: Soll ich erzählen?

F: Wenn Sie wollen! (er gähnt)

T: Also, heute morgen...

Usw.

Träning av grammatiska moment i anslutning till Text II s 53

Strukturövning 1

I anslutning till uttrycket „Wir sind nie mit der Bahn gefahren“ rad 16 kan följande fyra minidiologer övas som repetition. De ger också övning på „mit dem Auto (per Auto) fahren“ och liknande uttryck samt ett par frekventa samtalsfraser.

- | | |
|--|---|
| 1. A: Was, du bist schon da?
B: Ja, Ich bin mit der Bahn gefahren
A: Großartig! | das Auto
der Bus
das Moped
das Rad
die Straßenbahn. |
| 2. A: Bist du mit dem Bus gefahren?
B: Wieso denn?
A: Du bist ja so schnell gekommen.
B: Nein. Ich bin per Anhalter gefahren. | per Bahn
per Auto
per Moped |
| 3. A: Bist du mit der Straßenbahn gekommen?
B: Nein, mit dem Taxi. | das Auto
der Bus
das Moped
das Rad
zu Fuß |

4. A: Bist du allein ins Kino gegangen, Hans? Hans und Dieter
 B: Nein, Herbert ist auch mitgekommen. Herr Braun

(Dessa dialoger kan med fördel övas i IS eller drivas som parövning.)

Strukturövning 2

Självständigt "einer" och "keiner"

A. Presentation och inövning

På tavlan, blädderblock eller stordia finns fyra enkla teckningar och de meningar som i det följande är kursiverade. Teckningarna föreställer två män och två barn.

L: Hier sind zwei Herren. Wir schauen sie uns etwas an und vergleichen sie miteinander. Haben beide eine Mütze? Nein, nur *einer von den beiden hat* eine Mütze. Haben beide einen Mantel? Nein, nur *einer von den beiden hat einen Mantel*. Haben beide einen Regenschirm? Nein, *nur einer*. Sehen wir uns nun diese drei Sätze an. Ich frage, und Sie antworten jedesmal im Chor. Also, haben beide eine Mütze? (osv. Klassen körtränar svaren.) Und nun weiter: Tragen beide einen Bart? Was meinen Sie?

E: Nein, nur *einer trägt einen Bart*.

L: Richtig. Nur *einer trägt einen Bart*. Bitte alle! (körträning)

L: Es heißt also: *ein Herr hat eine Mütze, ein Herr hat einen Mantel*, aber: *einer von den beiden hat eine Mütze, einer von den beiden hat einen Mantel*. Warum eigentlich? Das will ich Ihnen erklären. Im ersten Beispiel steht das Wort „ein“ unmittelbar vor dem Substantiv „Herr“ — also zusammen mit diesem Substantiv. Im zweiten Beispiel dagegen steht „einer“ allein — also nicht zusammen mit einem Substantiv. Das Wort „einer“ hat hier eine *selbständige Stellung*. Die Form nennt man deshalb auch *die selbständige Form*. In unserem Falle handelt es sich um die selbständige Form des Maskulinum Nominativ. Wie heißt sie noch?

E: Einer.

L: Ja, und das Wort steht hier im Nominativ, weil es ja Subjekt des Satzes ist.

Bei femininen Substantiven ist das alles kein Problem. Dann sagen wir „eine“, auch wenn das Wort selbständig ist. Stellen wir uns also vor, wir sehen zwei Frauen auf der Straße. Eine Frau hat einen Mantel, eine Frau hat einen Pelz. Jetzt frage ich: haben beide einen Pelz?

E: Nein, nur *eine von den beiden hat einen Pelz*.

L: Stimmt. Sehen wir uns nun die Kinder an. Kind ist bekanntlich ein neutrales Substantiv. Und das zeigt sich auch bei der selbständigen Form. Passen Sie also auf!

Haben beide Kinder kurze Hosen?

E: Nein, nur *eines von den beiden hat kurze Hosen*.

L: Eben, eines hat kurze und eines hat lange Hosen. Das wollen wir nun zusammen üben. (Körtränning av uttrycket.)

Weiter! Haben beide eine Brille?

E: Nein, nur eines!

L: Haben beide langes Haar?

E: Nein, nur eines!

Usw.

L: Nun, wie ist es eigentlich: haben beide Kinder ihre Mütter mit?

E: Nein.

L: Stimmt. Sie sind also allein. Keines von den Kindern hat seine Mutter mit. Bitte alle! (körtränning) Und die beiden Herren, haben sie eigentlich ihre Frauen mit?

E: Nein, keiner von den Herren hat seine Frau mit.

L: Prima! Keiner von den Herren hat seine Frau mit. Jetzt alle! (Körtränning)

Wie wir sehen, wird das Wort „kein“ genau wie das Wort „ein“ behandelt. Es gibt also eine Form „keiner“ und eine Form „keines“. Wie nennt man übrigens auch diese Formen?

E: Selbständige Formen.

L: Ja, weil das Wort eine selbständige Stellung hat.

(Läraren delar ut stencil eller hänvisar till elevernas arbetsböcker, om det material som har övats återfinns i dessa.)

L: Hier bekommen Sie ein Papier mit den beiden Kindern und den beiden Herren darauf. Üben Sie jetzt als Hausaufgabe, Fragen zu stellen und auch zu beantworten. Ergänzen Sie bitte die Regel, und lernen Sie diese auswendig!

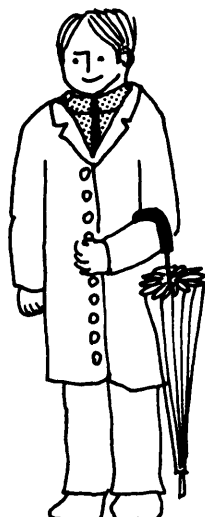
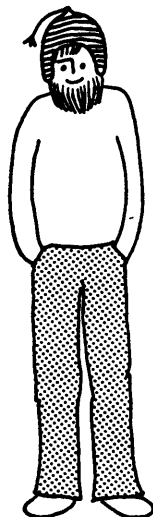
Stencilen (uppslaget i arbetsboken)

ein Herr (m)

ein Herr (m)

ein Kind (n)

ein Kind (n)



Fragen:

1. Haben beide Herren eine Mütze?
2. Mantel (m)
3. Bart (m)
4. Regenschirm (m)
5. Frau (f)

Antworten:

Nein, nur einer von den beiden

Fragen:

- eine Brille
- kurze Hosen
- langes Haar
- Mutter

Antworten:

Ergänzen Sie die folgende Regel, und lernen Sie sie auswendig:

Es heißt im Nominativ *ein* Mann, *ein* Kind. Es gibt aber auch eine selbständige Form. Im Nominativ Maskulinum heißt diese Form _____ und im Nominativ Neutrum _____

Aufgabe: Suchen Sie in Ihrem intensiven Text zwei Beispiele für diese Regel.

B. Redovisning

Alternativ 1

Eleverna har lagt undan sina stenciler. Läraren presenterar på nytt teckningarna på stordian eller på tavlan.

L: Hier haben wir wieder unsere bekannten Herren und Kinder. Jetzt stellen wir Fragen und beantworten sie! (pekar på den ena tecknade gubbens huvudbonad) Eine Frage, bitte!

E1: Haben beide Herren eine Mütze?

L: Und jetzt auch eine richtige Antwort, bitte!

E2: Nein, nur einer hat eine Mütze.

L: (pekar på rocken) Wir fragen weiter!

E3: Haben beide einen Mantel?

E4: Nein, nur einer.

L: (pekar på skägget).

E5: Tragen beide einen Bart?

E6: Nein, nur einer.

L: (pekar på paraplyet).

E7: Haben beide einen Regenschirm?

E8: Nein, nur einer.

L: Haben beide ihre Frauen mit?

E9: Nein, keiner hat seine Frau mit.
(på samma sätt dras raskt exemplen med ein — eines — keines)

L: Nun, wer kann mir jetzt die Regel sagen für dieses grammatische Problem, d.h. das, was wir also eben geübt haben?

E10: Es heißt *ein* Herr, *ein* Kind im Nominativ (osv enligt regeln på stencilen)

L: Gut! Sicherheitshalber formulieren wir diese Regel auch auf schwedisch. Bitte!

E11: Det finns en självständig form av "ein". Att den är självständig betyder att den står utan substantiv. I maskulinum nominativ heter formen "einer", i neutrum nominativ "eines".

Den i sammanhanget "överblivna" intressanta formen "eines" i neutrum accusativ kan läraren lämpligen ta upp direkt i anslutning till regeln eller spara till ett annat tillfälle, då han får anledning att reaktivera det hittills inlärd. Även i detta fall kan man utgå från den teckning man redan har. Lämplig fråga (läraren täcker över den ena figuren): „Sehen wir jetzt beide Kinder?“ Svar: „Nein, wir können nur *eines von den beiden* sehen.“

Alternativ 2

Eleverna har exemplen i sin arbetsbok. De har också facit. Redovisningen sker eleverna emellan parvis, varvid man även förhör varandra på regeln. Läraren går runt i klassen och lyssnar. Som avslutning kan hela avdelningen få skriva ned ett par

av frågorna och svaren samt formulera regeln skriftligt. Läraren tar in för kontroll några av elevernas skripta.

Exempel på friare uppföljning av strukturövningarna 1 och 2

(Ett par lektioner senare, som inledning till tysktimen för att leda eleverna på rätt spår, skriver läraren upp "einer" och "keiner" på tavlan.)

L: Wie sind Sie heute zur Schule gekommen, Ingrid?

I: Ich bin zu Fuß gegangen.

L: Und Sie, Hans?

H: Ich bin mit dem Rad gefahren.

L: Ich bin gestern mit dem Bus nach Hause gefahren. Aber nicht die ganze Strecke.

Das letzte Stück bin ich zu Fuß gegangen. Und Sie, Ingrid, wie sind Sie gestern nach Hause gekommen?

I: Ich bin auch mit dem Bus gefahren.

L: Die ganze Strecke?

I: Nein, das letzte Stück bin ich mit dem Rad gefahren.

L: Und Sie, Hans?

H: Ich bin zu Fuß gegangen.

L: Sind nun beide mit dem Bus gefahren?

E: Nein, einer ist zu Fuß gegangen.

L: Wie sind Sie heute zur Schule gekommen, Birgitta?

I: Ich bin mit der U-Bahn gefahren.

L: Und Sie, Gunilla?

G: Ich bin mit dem Fahrrad gefahren.

L: Sind beide mit der U-Bahn gefahren?

E: Nein, eine ist mit dem Fahrrad gefahren.

L: Wo wohnen Sie, Jan-Olof?

J: Ich wohne in Solna.

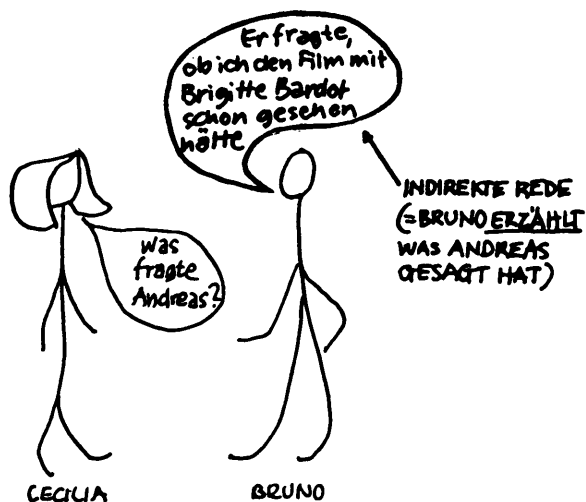
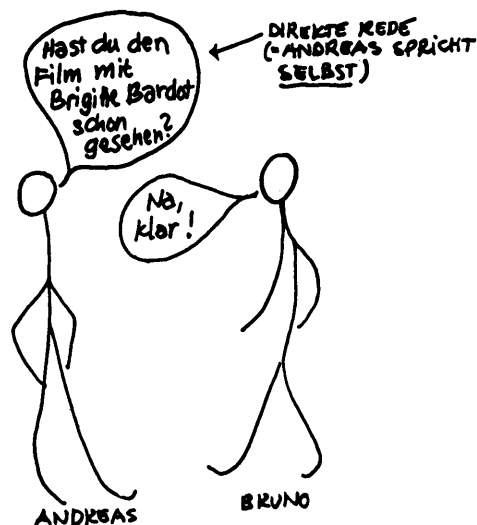
L: Und Sie, Sven?

S: Ich wohne in Stockholm.

L: Wohnen beide in Stockholm?

E: Nein, einer wohnt in Solna.

Usw.



Exempel på fristående inövning av ett grammatiskt moment

Introduktion

Övningen avser användning av konjunktiv i indirekt tal. Läraren presenterar streckgubbarna och deras repliker i pratbubblor enligt teckningen. Pilarna med förklaringar finns dock inte med från början. Presentationen kan ske på svarta tavlan eller på blädderblock, på transparang eller på stencil som samtliga elever fått.

L: Andreas und Bruno sprechen miteinander. Was fragt Andreas? (pekar på Andreas pratbubbla i den första teckningen).

E: Hast du den Film mit Brigitte Bardot schon gesehen? (Körtränas)

L: Ja, Bruno hat den Film schon gesehen. Was antwortet er?

E: Na, klar! (Körtränas)

L: Cecilia steht im Hintergrund und hört, daß Andreas etwas fragt. Andreas verabschiedet sich,

und Cecilia tritt an Bruno heran. Was sagt sie? (Pekar på Cecilias pratbubbla i den andra teckningen).

E: Was fragte Andreas? (Körtränas)

L: Sie hatte das ja nicht gehört. Was antwortet Bruno?

E: Andreas fragte, ob ich schon den Film mit Brigitte Bardot gesehen hätte. (Körtränas)

L: Andreas wollte noch mehr über den Film wissen und stellte weitere Fragen. (Dessa frågor och svar får eleverna se snabbt växa fram på tavlan eller blädderblocket eller — bättre — de får dem "avmaskade" på en transparang eller har dem på en stencil framför sig. Olika elever får i varje ny dialog läsa upp Andreas, Brunos och Cecilias repliker.)

L: Wir stellen uns folgende Situation vor.

Andreas: Bist du mit Cecilia im Kino gewesen?

Bruno: Na, klar!

L: Und dann ein wenig später:

Cecilia: Was fragte Andreas?

Bruno: Er fragte, ob ich mit dir im Kino gewesen sei.

L: Und nun weitere Fragen von Andreas:

Andreas: Ist das ein guter Film?

Bruno: Na, klar! Mit der Bardot immer!

Cecilia: Was fragte Andreas?

Bruno: Er fragte, ob das ein guter Film sei?

Bruno: Du mußt dir den Film unbedingt ansehen.

Andreas: Ja, ich gehe morgen abend ins Kino.

Cecilia: Was sagte Bruno?

Andreas: Er sagte, daß ich mir den Film unbedingt ansehen müsse.

Cecilia: Und was antwortetest du?

Andreas: Ich antwortete, daß ich morgen abend ins Kino ginge (gehen würde).

L: Brigitte Bardot tanzt ja auch dann und wann in ihren Filmen. Andreas fragt also:

Andreas: Tanzt Brigitte im Film?

Bruno: Na, klar!

Cecilia: Was fragte Andreas?

Bruno: Er fragte, ob Brigitte im Film tanze (tanzte).

L: Andreas' Eltern wollen natürlich den Film auch sehen. Sie können aber erst nächste Woche gehen. Andreas fragt deshalb:

Andreas: Läuft der Film auch nächste Woche noch?

Bruno: Na, klar!

Cecilia: Was fragte Andreas?

Bruno: Er fragte, ob der Film auch nächste Woche noch laufe (liefe, laufen würde).

Insikt (B-tyska, åk 1—2)

Efter denna genomgång blir företeelsen föremål för iakttagelse och samtal, som leder till insikt. Under detta samtal kan läraren göra förtydliganden genom pilar och förklaringar i utgångssituationens exempel (se teckningen). Den insikt eleverna fått på detta sätt bekrästs genom att läraren i kommande texter då och då tar upp konstruktionen. På så sätt får eleverna insikt i konjunktivens funktion i indirekt tal och lär sig känna igen en del konjunktivformer. De behärskar emellertid inte företeelsen för muntlig produktion. Kan man i den första årskursen nå denna insikt är dock mycket vunnet för ett fortsatt aktivare arbete i den andra och den tredje.

Egen produktion (B-tyska, åk 2—3)

Vill man att eleverna skall kunna producera detta, är det lämpligt att gå stegvis fram i korta pass under ett antal lektioner. Förutsättningen bör vara att eleverna tidigare fått insikt enligt texten som har givits. De olika stegen i inläringen skulle då kunna vara:

1. Samtliga exempel dras snabbt med körträning.
2. Frågor på de enskilda replikerna till enskilda elever jämte viss körträning.
3. Eleverna får stencil och facit (alternativt: övningen finns i övningsboken) och tränar in det hela tre och tre i roller.
4. Eventuellt skriftlig uppföljning i form av hemuppgift och senare som del av diagnostiskt prov på ett större kursavsnitt.
5. Läraren försöker hålla kunskaperna aktuella genom att ibland under lektionerna, sedan någon elev frågat något eller sagt någon kortare replik, kasta ut frågorna „Was fragte er (sie)?” respektive „Was sagte er (sie)?” till de övriga i avdelningen.

Om träningen systematiseras på detta sätt, bör relativt många elever mot slutet av den andra årskursen eller under loppet av den tredje kunna producera åtminstone några av de mest frekventa varianterna av denna ganska svåra grammatiska företeelse.

Exempel på preparation av affärsbrev

Efter någon månads studium av tysk affärskommunikation kan en textpreparation gå till på ungefär följande sätt:

1. Avlyssning (brev 1)

(Eleverna följer med i texten)

S-116 35 Stockholm, den 30. November 19..

Firma Karl Müller & Co.
D-6000 FRANKFURT (MAIN) 15
Postfach 336

Sehr geehrte Herren!

Durch einen Geschäftsfreund, Herrn Walter Stroh, Hamburg, haben wir erfahren, daß Sie Schreibunterlagen aus echtem Leder liefern können. Da Ihre Erzeugnisse wegen ihrer hohen Qualität bekannt sind, möchten wir gern mit Ihnen in Geschäftsverbindung treten.

Wir bitten Sie deshalb, uns ein Angebot in solchen Artikeln zu machen und uns auch einige Muster zu senden.

Wir sehen Ihrer Antwort mit dem größten Interesse entgegen.

Mit freundlichem Gruß.

ANDERSSON & BRÄNNSJÖ

E. Brännsjö

2. Lärarutspel

L: Wir studieren also heute einen typischen Geschäftsgang. Eine schwedische Firma, Andersson & Brännsjö, schreibt einen Brief an eine deutsche Firma, Karl Müller & Co., und fragt bei ihr an, ob sie eine gewisse Ware liefern kann. Wie nennt man so einen Brief?

E: Eine Anfrage.

L: Die schwedische Firma erhält in einigen Tagen eine Antwort auf ihre Anfrage. Wie nennt man so einen Brief?

E: Ein Angebot.

L: Um welche Ware handelt es sich in diesem Geschäftsgang?

E: Es handelt sich um Schreibunterlagen.

L: Das Wort heißt im Singular *die Schreibunterlage* (de kursiverade fraserna skrivs på tavlan). Wo hat man eine Schreibunterlage?

E: Auf einem Schreibtisch.

L: Aus welchem Material kann eine Schreibunterlage hergestellt werden?

E: Aus (echtem) Leder.
(Läraren skriver *das Leder* på tavlan)

L: Woher weiß die schwedische Firma, daß Karl Müller & Co. Schreibunterlagen liefern können?

E: Durch einen Geschäftsfreund in Hamburg.

L: Warum möchten Andersson & Brännsjö gerade mit der Firma Karl Müller & Co. Geschäfte machen?

E: Ihre Erzeugnisse sind wegen ihrer hohen Qualität bekannt.

L: Man kann auch sagen: *für ihre hohe Qualität bekannt* (tavlan). Die schwedische Firma wünscht also ein Angebot in Schreibunterlagen. Was wünscht sie noch?

E: Sie möchte auch einige Muster haben.

3. Avlyssning (brev 2)

(Eleverna följer med i texten)

D-6000 Frankfurt (Main) 15, den 6. Dezember 19. .

Firma Andersson & Brännsjö
Lilla Erstagatan 64
S-116 35 STOCKHOLM
Schweden

Sehr geehrte Herren!

Wir danken Ihnen für Ihre Anfrage vom 30. November über Schreibunterlagen und können Ihnen mitteilen, daß wir eine sehr reichhaltige Auswahl haben.

Die Preise dieser Waren gehen aus dem beigefügten Katalog hervor. Trotz der niedrigen Preise handelt es sich um erstklassige Waren. Unsere Zahlungsbedingungen sind Kasse innerhalb 30 Tagen abzüglich 2 % Skonto oder innerhalb drei Monaten netto.

Da wir die meisten Artikel in großen Mengen vorrätig haben, ist die Lieferzeit im allgemeinen nur zirka eine Woche nach Empfang Ihres Auftrages.

Ihre Bestellungen werden mit der größten Sorgfalt ausgeführt werden.

Hochachtungsvoll

KARL MÜLLER & CO.

Karl Müller

Anlage Katalog

4. Lärarutspel

L: Die deutsche Firma schreibt eine Antwort auf die Anfrage der schwedischen Firma; sie macht der schwedischen Firma ein Angebot. Kann sie Schreibunterlagen *verschiedener Art* (tavlan) liefern?

E: Ja, sie hat eine sehr reichhaltige Auswahl.

L: Werden im Brief die Preise angegeben?

E: Nein, die Preise gehen aus dem (beigefügten) Katalog hervor.

L: Wie sind die Preise?

E: Sie sind niedrig.

L: Was ist das Gegenteil von *niedrige Preise*?

E: Hohe Preise.

L: Die Waren sind *erster Klasse* (tavlan). Wie könnte man das anders ausdrücken?

E: Sie sind erstklassig.

(Läraren skriver på tavlan *Zahlungsbedingungen, Kasse, Skonto, och orden översätts.*)

L: Wann müssen also die Herren Andersson & Brännsjö bezahlen, um 2 % Skonto zu erhalten?

E: Sie müssen innerhalb 30 Tagen bezahlen.

L: Die meisten Waren sind *vorrätig* (tavlan). Weiß jemand, was das bedeutet?

E: Die Waren sind auf Lager.

L: Man kann auch *am Lager* (tavlan) sagen. Da Karl Müller & Co. also die meisten Artikel in großen Mengen auf Lager haben, ist die Lieferzeit ganz kurz. Wann können sie liefern?

E: Schon eine Woche nach Empfang des Auftrags.

L: Ja, eine Woche nachdem die deutsche Firma den Auftrag empfangen hat, werden also die Waren abgesandt.

5. Enskild genomläsning

Enskild genomläsning med hjälp av ordlista och eventuell svensk översättning.

6. Tolkning

Tolkning och i samband därmed understrykning- ar och kommentarer av ord, fraser och grammatiska företeelser. Följande saker kan tas upp i samband med ovanstående brev. Givetvis kan man inte hinna med *allt* detta vid ett och samma tillfälle; en del har säkert behandlats tidigare, annat får tas upp vid senare tillfällen.

Brev 1

Herrn Walter Stroh (apposition)

erfahren (tema; hjälpverb *haben*)

aus Leder (*aus* diesem Material)

liefern (Lieferer; Lieferant; Lieferung; Lieferzeit)

Erzeugnisse (*das* Erzeugnis=das Produkt)

wegen ihrer hohen Qualität (für ihre hohe Qualität) bekannt (jfr *beliebt*)

möchten wir (*wollen* inte så artigt)

Wir bitten Sie (jfr Wir fragen Sie)

deshalb (jfr Wir danken Ihnen *dafür*)

einem ein Angebot *machen* (eg *göra någon ett erbjudande*)

ein Angebot *in* (von) einer Ware

das Muster (die Probe) (von) einer Ware

entgegensehen (styr *dativ*)

das Interesse; mit *dem* größten Interesse; mit *größtem* Interesse (absolut superlativ)

Brev 2

eine Anfrage *über* eine Ware (*nach* einer Ware) *machen*

vom 30. November

können *Ihnen* mitteilen, daß . . .

der Preis einer Ware (genitiv); der Preis *für* eine Ware

aus dem Katalog hervorgehen (jfr Wir *ersehen aus* dem Katalog)

aus dem *beigefügten* Katalog (kom ihåg: *Anlage* Katalog, i slutet av brevet)

trotz (styr genitiv eller *dativ*; men alltid *trotzdem*, *trotz allem*)

es handelt *sich um* (jfr Das Buch *handelt von* einem Mann, der . . .)

innerhalb 30 Tagen; innerhalb drei Monaten (men: innerhalb eines Monats; även: innerhalb *von* 30 Tagen)

vorrätig; auf (am) Lager (*das* Lager; *der* Vorrat)

zirka (ca.; ungefähr; etwa)

nach (dem) Empfang Ihres Auftrags

werden . . . ausgeführt werden

mit *der* größten Sorgfalt (mit *größter* Sorgfalt; *die* Sorgfalt; sorgfältig)

Förslag till momentförteckning i grammatik

Följande momentförteckningar i grammatik för tyska som B- och C-språk skall ses som förslag till hur en lärare kan disponera det grammatiska stoffet och genom en uppställning, som också kommer eleverna till del, kan klargöra avsikterna vad grammatikundervisningen beträffar. Ur en sådan förteckning kan han sedan välja ut de olika momenten och föra in dem i den mer detaljerade planeringen för tidsperioder omfattande kanske 3—4 veckors arbete (jfr Planering s 7).

En momentförteckning av här skisserat slag kommer med nödvändighet att få olika utseende allt efter lärarens bedömning av klassens standard och hans överväganden beträffande den lämpliga ordningsföljden mellan de grammatiska företeelserna. Detta innebär således att moment, som i de här angivna förteckningarna tagits upp i en viss ordningsföljd med avseende på årskurserna, av den enskilde läraren mycket väl kan tänkas bli presenterade i en annan. Genom en förteckning av det här slaget får eleverna en möjlighet till överblick av det kommande arbetet. Läraren bör även göra klart för eleverna att det rör sig om en "riktkurs" för genomsnittseleven i just den aktuella avdelningen, något som innebär att prestationer både "uppåt" och "nedåt" från förteckningen inom klassens ram kan tänkas. De här givna förteckningarna bör alltså betraktas som planeringsmodeller.

Förslag till grammatisk studiegång i B-tyska
Nyinlärning och fördjupning

	Ak 1		Ak 2		Ak 3
	Passivt		Passivt		
	Aktivt	Passivt	Aktivt	Passivt	
Elementärt stoff som reaktiveras under hela gymnasieskoltiden					
Substantivens pluralbildning	Vanl subst efter 5 dekl Subj pred-fyllnad <i>Es gibt</i> + ack		Obj pred-fyllnad		Tvåobjektsverb med ack- och gen-obj
Subst som subj och ack-obj	Dat-obj vid verb som <i>danken, dienen</i> osv		Dat-obj vid sammansatta verb	Appositionen	Appositionen
Tvåobjektsverb med dat- och ack-obj		Genusregler och artikelbruk vid egenamn	Genusregler och artikelbruk vid egenamn		
Kongruens subj — pred	Kongr subj — pred när subj är <i>man, wer</i> , kollektiva	Kongr subj — pred när subj är formellt <i>es</i> "Es sind"	"Es sind"		
De tyska verbtypernas tidsformer		Presensformer med framtidsbetydelse	Presens i st f sv perfekt som svar på frågan "Hur länge?"	Kommen + perf part	Avledda verb; deras tidsformer Kommen + perf part
<i>Haben</i> och <i>sein</i> som hjälpverb; enklare fall	Vanliga starka verb	Imperfekt och perfekt som berättande tempora	Vanliga starka verb		Starka verb
<i>Möchte</i>	<i>Haben</i> och <i>sein</i> som hjälpverb				
	Konjunktiv i fullt utbyggd villkorlig satsfogning	Konjunktiv i ofullständig villkorlig satsfogning	Konjunktiv i ofullständig villkorlig satsfogning		Verb som kan vara transitiva eller intransitiva Konjunktiv i jämförelsesatser Hövlighetskonjunktiv Konjunktivformernas tidsbetydelse
Modala hjälpverb + inf Inf med <i>zu</i>	Inf utan <i>zu</i> efter andra verb än mod hjälpverb Ack med inf	Konjunktiv i indirekt tal Passivum	Konjunktiv i indirekt tal Passivum		
Imperativformer					
Predikatsdelarnas plats i satsen					
Vanl sammansatta verb	Sammansatta verb i huvud-				
					Andra uttryck för uppmärksamhet (inf, hjälpverb, perf part, subst)

Pers pron som tittatsord Pers pron i nom, ack, dat	-ssess v. l. ut. v	-ssessiv u. l. v		
Förenade poss pron former och användning	Självst poss pron	Självst poss pron	Självst poss pron	
Demonstr pron <i>dieser, der</i>	jener, solcher	jener, solcher	jener, solcher	Determinativ <i>der</i>
Frågepron <i>was, wer,</i> förenat <i>welcher</i>	Självst <i>welcher</i>	Självst <i>welcher</i>	Självst <i>welcher</i>	Självst <i>welcher</i>
Reflexivt pron	Reflexivt <i>sich</i> i reciprok användning	Reflexivt <i>sich</i> i reciprok användning	Reflexivt <i>sich</i> i reciprok användning	Reflexivt <i>sich</i> i reciprok användning
Relativpron <i>der</i>	Relativpron <i>welcher</i>	Relativpron <i>welcher</i>	Relativpron <i>welcher</i>	Relativpron <i>welcher</i>
Obest pron <i>kein</i>	Obest pron <i>keiner</i> Konstr <i>einer/keiner von den Schülern, eins/keins von den Büchern</i>	Obest pron <i>keiner</i> Konstr <i>einer/keiner von den Schülern, eins/keins von den Büchern</i>	Obest pron <i>keiner</i> Konstr <i>einer/keiner von den Schülern, eins/keins von den Büchern</i>	Obest pron <i>keiner</i> Konstr <i>einer/keiner von den Schülern, eins/keins von den Büchern</i>
Prep med ack, med dat, med ack el dat	Vanl prep med genitiv	Vanl prep med genitiv	Vanl prep med genitiv	Prep med gen Konstr vid <i>ankommen</i>
Adjektivets regelbundna komparation	Frekv tidsuttr med gen	Frekv tidsuttr med gen	Frekv tidsuttr med gen	Frekv tidsuttr med gen
Adj-komparation med omlijud	Pronominaladverb	Pronominaladverb	Pronominaladverb	Pronominaladverb
Adjektiv som pred-fyllnad och som attribut Ordningstalen	Motsvarighet till sv prep + bisats	Motsvarighet till sv prep + bisats	Motsvarighet till sv prep + bisats	Motsvarighet till sv prep + bisats
Bisatser inledda av <i>daß,</i> <i>frägeord, weil, als, wenn</i>	Olika typer av superlativform	Olika typer av superlativform	Olika typer av superlativform	Olika typer av superlativform
	Adj-böjning efter övriga bestämningsord	Adj-böjning efter övriga bestämningsord	Adj-böjning efter övriga bestämningsord	Adj-böjning när bestämn-ord saknas
	Substantiverade adjektiv	Substantiverade adjektiv	Substantiverade adjektiv	Substantiverade adjektiv
	Bisatser inledda av <i>bevor, damit, obwohl</i>	Bisatser inledda av <i>bevor, damit, obwohl</i>	Bisatser inledda av <i>bevor, damit, obwohl</i>	Bisatser inledda av <i>bevor, damit, obwohl</i>
	Ordbildning: subst: <i>-er/-ler, -in (-innen), -e, -ei,-heit, -keit, schaft, -ung, -chen, -lein</i>	Ordbildning: adj: <i>-en/-ern (golden, hölzern) un-</i>	Ordbildning: adj: <i>un-, -en/-ern, -ig, lich, -bar, -los</i>	Ordbildning: adj: <i>un-, -en/-ern, -ig, lich, -bar, -los</i>
	Ytterligare konjunktioner	Ytterligare konjunktioner	Ytterligare konjunktioner	Samtl frekv konjunktioner
	Ordbildning: vanl typer av sammansättning	Ordbildning: vanl typer av sammansättning	Ordbildning: vanl typer av sammansättning	Ordbildning: sammansättning och avledning

Förslag till grammatisk studiegång i C-tyska

Åk 1	Åk 2	Åk 3
<p>Subst med best och obest art i nom, ack, dat, sing och plur, som subjekt och ack-obj Tvåobjektsverb med dat- och ack-obj Pres, imperf, perf av <i>sein, haben, werden</i> Pres, imperf, perf, pluskvamp, fut av svaga verb Kongr subj — pred</p> <p>Pres och imperf av modala hjälpverb Mod hjälpverb + inf Inf med <i>zu</i> Pres av <i>wissen</i> Pres, imperf, perf av vanliga starka verb</p> <p>Imperativformer <i>Haben</i> som hjälpverb; <i>sein</i> som hjälpverb vid rörelseverb <i>Möchte</i></p> <p>Predikatsdelarnas plats i satsen Några vanl löst sammansatta verb i huvudsats</p> <p>Pers pron i nom, ack, dat Pers pron som tilltalsord <i>Kein</i> — nom, ack, dat Motsv former av förenade poss pron Frågepron <i>was, wer, förenat welcher</i> Reflexivt <i>sich</i> Demonstr pron <i>dieser, der</i> i nom, ack, dat Prep med ack, dat, ack och dat</p> <p>Adj som pred-fyllnad</p> <p>Bisatser inledda av <i>daß</i></p>	<p>Vanl subst efter 5 dekl Subj pred-fylln <i>Es gibt</i> + ack Dat-obj vid verb som <i>denken, dienen</i> osv Pluskvamp, fut av <i>sein, haben, werden</i></p> <p>Kongr subj — pred när subj är <i>man, wer, kollektiva</i> Perf, pluskvamp, fut av modala hjälpverb <i>um — zu, ohne — zu</i></p> <p>Övriga tidsformer av <i>wissen</i> Pluskvamp, fut av vanliga starka verb Vanl oregelb verb</p> <p><i>Sein</i> som hjälpverb vid övergångsverb</p> <p>Vanliga löst sammansatta verb i huvudsats och bisats</p> <p>Pers pron i reflexiv funktion</p> <p>Frekv tidsuttr med prep</p> <p>Adj som attribut efter obest och best art, poss pron, <i>kein</i></p> <p>Adj regelb komparation, även vanl adj med omljud i komparationsformerna Ordningstalen Bisatser inledda av frågeord, <i>weil, als, wenn</i> Rel-satser med pron <i>der</i> i nom, ack, dat Något om ordbildning och genusregler</p>	<p>Genitiven</p> <p>Kongr subj — pred när subj är formellt <i>es</i></p> <p>Ytterligare starka verb</p> <p>Passivum</p> <p>Konjunktiv i villkorlig satsfogn och jämförelsesatser Konjunktiv i indirekt tal</p> <p>Ytterligare sammansatta verb</p> <p>Självst former av <i>ein, kein</i>, poss pron</p> <p>Vanl verb + prep: <i>denken an, bitten um</i> osv Vanl prep med genitiv (<i>während, wegen</i>) Frekv tidsuttr med ack och gen Adj-böjn när bestämningsord saknas Substantiverade adj</p> <p>Några adj med oregelb komp</p> <p>Ytterligare frekv konjunktioner</p> <p>Rel-satser inledda med prep + pron Rel-satser med <i>wo, was, wer</i> Vanl geogr egennamn</p>

Sakregister

A

ad hoc-programmering 14
affärskommunikation 36 ff, 68 ff
anteckningsteknik 12, 32 f

B

bedömning 40 f
behovsindividualisering 16
beting 18
bildbeskrivning 25, 34
brevskrivning 34, 36 ff, 68 ff

C

C-tyska 8, 34, 70, 72
collage 26

D

diagnostisering 6, 8, 22, 40
dialogövningar 13, 24 ff, 47 f, 52 f, 60 f
diktamensskrivning 32, 40
diskussionsövningar 25 f, 42 f, 44 f, 46
dramatisering 19, 26, 28, 52 f, 60

E

ekonomisk tyska 36 ff, 68 ff
extensivläsning 8, 10 ff, 16, 25, 27 f, 31, 58 ff

F

friare textanknutna uppgifter 25 f, 28, 31, 33 f,
52 f, 60
frågor
— "inlärningsfrågor" (textnära) 10, 25, 28, 32 f,
51, 58
— "helhetsfrågor" (övergripande) 10 ff, 25, 28, 59
fördjupningsindividualisering 16
förvandling av sammanhängande text 32

G

grammatik 35 f
— grammatiska förklaringar 6 f, 35 f, 61 ff, 66
— stoff 35 f, 71 ff
— terminologi 35 f
— övningar 10, 13 f, 16 ff, 24 f, 28 f, 30 ff, 52, 60 ff
gruppkonversation 16 f, 41
grupptimme 9 ff
gruppövningar 13, 15 ff, 24, 44 f

H

hastighetsindividualisering 16
hemuppgifter 15 f, 18 f, 27 ff, 36
högläsning 22
hörförståelseprov 8, 40
hörövningar 12 ff, 18 f, 23 ff

I

ifyllnadsövningar 32
improvisationer 26, 52 f
individualisering 13 f, 15 ff, 18 f, 22, 31 f, 34
inlevelseövningar 26
intensivläsning 10, 27 ff, 48 ff, 54 ff
intresseindividualisering 16
IS (inlärningsstudio) 13 f, 16, 22, 39, 41

K

koncentrations(halv)dag 21 f
kulturorientering 6

L

lokaliseringsläsning 12, 60
lucktext 25, 30, 32
långläxa 8 f, 15 f, 18 f
läsförståelseprov 8, 40
läs- och skrivsvårigheter 32

M

meddelanden 34
memoreringsövningar 39
metodindividualisering 16
mikrodialog 24 f, 60 f
motivation 28 ff
muntlig framställning 26 f

O

objektiva prov 40
ordförklaringar 6 f, 28, 30, 55 ff
ordkunskap 10 f, 28, 30, 55 ff

P

parövningar 13, 16, 24 ff, 30 f, 52, 60 f, 63
planering 7 ff, 10, 15, 21, 36 f, 70 ff
planeringsblankett 7 f, 67
prov 8, 40 f

R

redovisning 7, 9 ff, 16, 18 f, 30 f, 40, 63 f
reproduktion 10 f, 18 f, 28, 33, 52, 58
resumé 10, 18 f, 28, 30, 33

S

samläsning 8, 16, 36
sammanfattningsövningar 10 f, 18 f, 28, 30, 33
samverkan 10, 20 f, 22, 39
skolradio 18, 23
skriftliga övningar 17, 31 ff, 36 ff
specialarbete 19 ff
stationssystem 15, 22
stilförvandling 12
stoff 6
strukturövningar, se grammatik
studieteknik 7 f, 9 ff, 14 ff, 18, 22
stöddord 10 f, 33 f, 28, 52, 58
subjektiva prov 40

T

talövningar 13, 16 f, 23 ff, 42 ff
— bundna 24, 52, 60 f
— friare 25 ff, 42 ff
telefonövningar 26, 39, 47 f
textbehandling 23, 27 ff, 42 ff, 48 ff, 53 ff, 68 ff
textpreparation 7, 18 f, 29 ff, 38 f, 48 ff, 53 ff, 68 ff
textkurs 6, 8, 36 f
transformationsövningar 24, 32, 52

U

uppsatsskrivning 34, 40
uttal 16, 22 f

Å

återberättande 10 f, 18 f, 28, 33, 52, 58

Ö

övergången grundskola—gymnasieskola 6
översättningsövningar 7, 32, 39

1 FEB 1976			
3 APR 1976	1982-04-19		
1977-02-04	1982-05-03		
1977-02-21			
1980-09-30			
1981-03-31			
1981-10-13			
1981-10-27			
1981-11-10			
1981-12-01			
1982-02-15			
1982-03-10			
1982-03-24			
1982-04-05			

BIBLIOTEKET
LÄRARHÖGSKOLAN
I MÖLNDAL

Eab

Ex. nr: 2

Skolöverstyrelsen
Läroplan för gymnasieskolan
Planeringssupplement : Språk-
ämnen: Tyska

BH 2322

Läroplan för gymnasieskolan

Lgy⁷⁰



Planeringssupplement

Lgy 70:I Allmän del

Lgy 70:II Supplement

2-årig ekonomisk, social och teknisk linje
Arbetslivsorientering
Beklädnadsteknisk linje
Bygg- och anläggningsteknisk linje
Distributions- och kontorslinje
El-teleteknisk linje
Fordonsteknisk linje
Jordbrukslinje
Konsumtionslinje
Livsmedelsteknisk linje
Processteknisk linje
Skogsbrukslinje
Träteknisk linje
Verkstadsteknisk linje
Vårdlinje
3-årig Ek, Hum, Na och Sh linje samt 4-årig Te linje
3-årig kurs för utbildning av frisörer (specialkurs)

Lgy 70:III Planeringssupplement

1971

Språkämnen: svenska och främmande språk

Ek och So ämnen

No och Te ämnen

1973

Språkämnen: engelska 3- och 4-åriga linjer

Språkämnen: tyska 3- och 4-åriga linjer

Språkämnen: romanska språk 3- och 4-åriga linjer

○ Språkämnen: ryska 3- och 4-åriga linjer



Utbildningsförlaget

2000