

Läroplan för grundskolan

Lgr 69

GÖTEBORGS UNIVERSITETSBIBLIOTEK ✓



1001168708

Eab



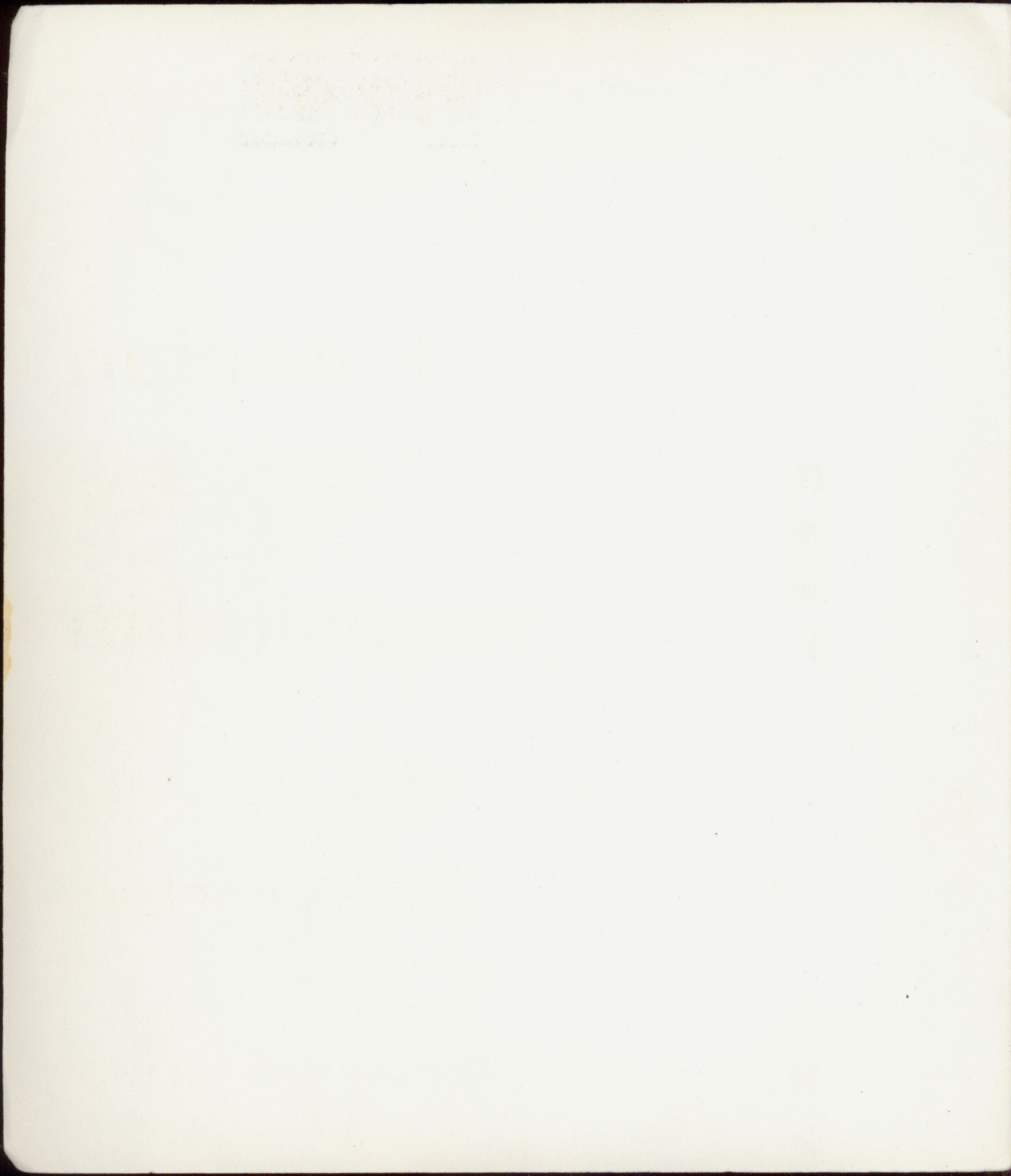
Supplement

SKOLOVERSTYRELSEN 1969

Engelska

Läroplan
104a

Lgr 69 II: Eng



Läroplan för grundskolan

SKOLOVERSTYRELSEN



Utbildningsförlaget

Supplement

Ex. 2

Engelska

Kompletterande anvisningar och kommentarer

Ex. 1b

Förord

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

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

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

Stockholm den 1 augusti 1969

Kungl Skolöverstyrelsen

Produktion ● 1969 Svenska Utbildnings-
förlaget Liber AB

Redaktion ● Ulf Åkersten

Formgivning ● Paul Hilber

Teckningar ● Sven Björnson

Producent ● Rune Jarenfelt

Tryck ● Bröderna Lagerström AB
Stockholm 1969

Innehåll

Allmänna synpunkter 4

Hör- och talövning 4

Hörövning 4

Talövning 5

Bunden talövning 5

Friare talövning 10

Uttal 10

Grammatik 12

Läsning 14

Intensiv textbehandling 15

Reaktivering 20

Extensiv läsning och textbehandling 20

Preparation 22

Reaktivering 22

Behandling av lärostoff 29

Modeller för textbehandling 30

Modell 1 30

Modell 2 31

Skriftlig övning 32

Allmän kurs 32

Allmänna synpunkter 32

Synpunkter på huvudmomenten 34

Lågstadiet 35

Hör- och talövning 36

Läsning 38

Undervisningen i årskurs 4 39

Individualisering 40

Inspelat material 40

Läromedel 41

Kommentarer 42

Självständiga arbetsformer 43

Bedömning 44

Allmänna synpunkter

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

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

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

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

Det är nödvändigt att man *beaktar den miljö i vilken språket lever och utvecklas*. (Se läroplanens allmänna del s 143). Detta innebär framför allt, att eleverna genom sin lärare och sina läromedel skall få lära känna den engelska miljön enligt de anvisningar som ges i huvudmomenten. Lärostoffet skall således även ge eleverna orientering om vardagsliv och samhällsförhållanden i engelsktalande länder.

Att det material som begagnas bör vara sådant, att det innehåller eller kan ge anledning till en i vid mening *objektiv information om vardagsliv samt om geografiska och samhälleliga förhållanden* (se läroplanens allmänna del s 143) innebär bl a följande:

det bör låta eleven möta skilda sociala miljöer;

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

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

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

Att kravet på individualisering bör beaktas även *vid bedömningen av elevernas prestationer* (se läroplanens allmänna del s 143) innebär, att man vid bedömningen av den enskilde elevens prestation i den normala undervisningssituationen inte skall utgå från hans prestation i förhållande till övriga elever i gruppen utan framför allt bedöma den i förhållande till hans tidigare prestationer.

Hör och talövning

HÖRÖVNING

Förutom den ständiga hörövning som det är för eleverna att lyssna till läraren som talar engelska, bör eleverna i stor utsträckning även stifta bekantskap med andra röster. Läraren bör sålunda ofta använda inspelningar av olika typer med autentiska engelsktalande röster. Inspelat material bör i allmänhet sammankopplas med talövningar av olika typer, såväl bundna som friare, där stoffet behandlas. Dock

A

B

bör ibland även rena avlyssningsövningar förekomma, dvs sådana där stoffet inte efterbehandlas, t ex sångprogram eller stimulerande och enkla skolradioprogram. Det är till fördel om bandade avlyssningsövningar av olika slag kan så inordnas i läro-medelssystemet att endast en mycket kort preparation — om någon alls — behövs.

I samband med hörövningar bör eleverna övas i att föra anteckningar, t ex anteckna stödord för att senare utarbeta ett kort sammandrag.

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

TALÖVNING

Talövningens uppgift skall vara att uppöva elevens färdighet att spontant uttrycka föreställningar och tankar. För att åstadkomma detta måste eleven först någorlunda korrekt kunna uttrycka sig i bunden talövning. Den bundna talövningen är sålunda endast ett medel att nå fram till en friare talövning, där det väsentligaste är att eleven kan lämna en helt förståelig om än inte formellt oklanderlig information på det främmande språket. Undervisningen får dock inte planeras så, att bunden talövning blir den enda formen av talövning under de första åren och friare talövning den enda formen under de senare åren i skolan, utan de två formerna måste ständigt samordnas så att friare talövningar sätts in, så snart det för eleverna är möjligt att relativt fritt uttrycka sig med ord och strukturer, som inövats i den bundna talövningen.

Bunden talövning

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

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

C

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

Nedan följer två huvudtyper av frågor (här för att öva 3:e person singularis presens av huvudverb.)

Utgångsmaterial i text eller tal: satsen *Peter drinks a cup tea in the morning*.

a. Den enklaste typen av fråga är den där omskrivning med *do* och omvänd ordföljd över huvud taget inte används. Genom att i stället uppmana eleven med frasen *Tell me/us if . . .* kommer samma konstruktion att ges i lärarens stimulusats som sedan fordras av eleven i svaret.

1. Hela svaret ges i stimulus:

L: Tell me if Peter drinks a cup of tea in the morning.

E: Yes he (Peter) drinks a cup of tea in the morning.

2. I stimulus finns alternativ att välja mellan:

L: Tell me if Peter drinks a cup of tea or a glass of milk in the morning.

E: He (Peter) drinks a cup of tea in the morning.

3. I stimulus ges endast det felaktiga alternativet:

L: Tell me if Peter drinks a glass of milk in the morning.

E: No, he (Peter) drinks a cup of tea in the morning.

4. I stimulus formuleras en indirekt fråga; objektet är ersatt med *what*:

L: Tell me what Peter drinks in the morning.

E: He (Peter) drinks a cup of tea in the morning.

5. I stimulus ersätts även verbet med någon form av *do*:

L: Tell me what Peter does in the morning.

E: He (Peter) drinks a cup of tea in the morning.

Naturligtvis kan andra satsdelar än de ovan nämnda utbytas för att man skall nå omväxling i frågorna, men formen *drinks* bör inte bytas mot annat verb i samma form, förrän eleverna svarar rätt. Vid de första övningstillfällena bör man nöja sig

med endast de enklare frågevarianterna och innan man begagnar de svårare varianterna bör helt naturligt andra verb än *drink* övas.

b. I det naturliga talet är dock rena frågor av olika typer det normala, och helt självfallet bör man övergå till sådana även i den bundna talövningen så snart man märker, att eleverna svarar rätt. På samma sätt som ovan under typ a. kan frågorna varieras från enklare till svårare.

1. L: Does Peter drink a cup of tea in the morning?
E: Yes, he (Peter) drinks a cup of tea in the morning.

2. L: Does Peter drink a cup of tea or a glass of milk in the morning?
E: He (Peter) drinks a cup of tea in the morning.

3. L: Does he (Peter) drink a glass of milk in the morning?
E: No, he (Peter) drinks a cup of tea in the morning.

4. L: What does Peter drink in the morning?
E: He (Peter) drinks a cup of tea in the morning.

5. L: What does Peter do in the morning?
E: He (Peter) drinks a cup of tea in the morning.

Om eleven ger felaktigt svar någon gång måste man formulera om stimulus enligt ett enklare alternativ, exempelvis enligt alternativ av typ a.

För att den bundna talövningen skall ha avsedd effekt måste — till skillnad från vad som är fallet i friare talövningar och i vanligt samtal — sådant svar avkrävas eleven, att just den företeelse som övas produceras. Svaret *Yes, he does* på frågan *Does Peter drink a cup of tea in the morning?* är alltså inte tillfyllest, om 3:e person presens singularis av huvudverb övas, utan svaret skall vara *Yes, he (Peter) drinks a cup of tea in the morning*. Där emot är naturligtvis svaret *Yes he does* det rätta i en friare talsituation. Det är lämpligt, att läraren för eleverna klargör orsaken till de krav, som ställs i den bundna talövningen, och varför t ex svaret *Yes, he does* enligt ovan inte är tillräckligt just i den övningen, medan det kan vara det i en annan. Att påpeka för eleven, att svaret skall bestå av en fullständig mening är ofta olämpligt dels därför att svar av typen *Yes, he does* är fullständiga meningar,

B

A

dels därför att många elever inte torde ha klart för sig begreppet "fullständig mening". En lämpligare terminologi torde då vara "fullständigt svar". Svar av typen *Yes, he does* undviks helt naturligt om alternativfrågor enligt a 2 eller b 2 används, men självfallet måste man då göra klart för eleverna att svar av typen *a cup of tea* enbart inte godtas. Eleverna måste sålunda genom övning tränas så, att de ger hela det väntade svaret.

Vid talövning liksom vid textbehandling utgör köreftersägning ett viktigt moment. Den används i det inledande skedet av en talövning. Man bör nämligen inte omedelbart avkräva eleverna något, som fordrar behärskning av den övningstyp man just presenterar.

Köreftersägning används dels på sammanhängande textstycken (vid intensiv textbehandling), dels på sådana strukturer och fraser, som alla elever bör få öva att säga. Köreftersägning kan också sättas in för att slå fast det rätta, när någon elev sagt fel. Den bör bedrivas energiskt, i korta moment och i naturligt tempo. Läraren kan dirigera eftersägningen med handrörelser eller ljudimpulser av olika slag. Eleverna bör tränas så att alla läser med ungefär samma röststyrka.

Köreftersägning bör användas på alla stadier. Den kan bedrivas med hela klassen, med halva klassen eller med grupper av elever.

Förutom eftersägning och övningar av typen fråga—svar används inom den bundna talövningen ytterligare två typer av strukturövningar: substitutionsövningar och transformationsövningar.

Substitutionsövningar. Den enklaste formen för en substitutionsövning är den, där ett element i en given struktur byts ut mot ett annat, likvärdigt element.

Exempel.

L: I've got a pencil.

E: I've got a pencil.

L: A book

E: I've got a book.

Den kan också göras så att mer än ett element byts ut:

Exempel.

L: Peter is a boy.

E: Peter is a boy.

L: And Mary?

E: Mary is a girl.

Något mera avancerad och också ännu mera användbar blir denna övning, om utbytet av ett element medför en formförändring i strukturen:

Exempel.

L: Tom is English.

E: Tom is English.

L: And Tom and Mary?

E: Tom and Mary are English.

Även denna typ av övning kan göras svårare genom att ytterligare element byts ut.

Transformationsövningar. Många företeelser i engelska kan vara svåra att öva i fråge-svarsform. Här är transformationsövningen det kanske viktigaste hjälpmedlet. I denna är det nödvändigt med ett visuellt stöd för att eleverna skall kunna klara övningen. Se avsnittet om grammatik (s 12).

Man utgår från mönsterexempel, som visas på tavlan eller med arbetsprojektorn. Transformationen betecknas med pil (→).

Exempel.

1. This is a boy. He broke the window. →
This is the boy *who* broke the window.

2a. This is a house. Jack lives there. →
This is the house *where* Jack lives.

2b. This is the house Jack lives in. →
This is the house *where* Jack lives.

I dessa övningar kan utgångspunkten vara två, eventuellt flera, fraser som eleverna skall sammanfoga eller en fras, som skall ändras på ett av läraren förutbestämt sätt. Stimulus och respons blir likvärdiga uttryck.

Transformationer kan också göras genom att ett element inskjuts och förändrar satsen.

Exempel.

Tom *walks* to school. →

Tom *doesn't walk* to school.

Motsatsen kan också förekomma, så att något element försvinner.

Exempel.

Bob *didn't sing* yesterday. →

Bob *sang* yesterday.

Den vanligaste utgångspunkten för bundna talövningar torde vara de olika slag av lästa eller av-

lyssnade texter som intensivbehandlas i undervisningen. Se avsnittet om läsning (s 14).

Ett väsentligt läromedel vid bunden talövning är bildmaterial av olika typer. Framför allt bör material för arbetsprojektor här kunna spela en stor roll. Med hjälp av en bild kan olika situationer renodlas, så att ovidkommande detaljer utrensas och elevernas uppmärksamhet inriktas helt på det i situationen, som läraren avser öva.

Som exempel på olika bundna talövningar, som kan utföras med utgångspunkt i bilderna på s 9 kan nämnas:

a. Direkta ordkunskapsövningar i kända strukturer av olika slag, t ex What's this? — It's . . .

What can you see in the picture? — I can see . . .

Till en början med endast ett överlägg senare med flera.

b. Strukturövningar av många olika slag.

Så kan strukturen *there is* introduceras med en bild av detta slag, exempelvis som följer:

Läraren pekar på ett föremål på överlägg 2 och säger: What's this?

E: It's a clock (känd struktur, kända ord).

L: Yes, it's a clock, so we can say *there's a clock in the room/on the shelf* e d.

Frasen *there's a clock in the room* körläses och skrivs på tavlan. Läraren pekar på klockan och säger:

Now tell me if there's a clock in the room.

E: Yes, there's a clock in the room.

Meningen upprepas av ytterligare en eller två elever. Läraren pekar på ett nytt föremål på bilden och frågar som ovan etc.

På överlägg 3 kan ing-form och liknande övas, t ex när ordförrådet är känt: Tell me if Mary is reading a book.

Med endast grundbilden som utgångspunkt kan man, då bildmaterialet är känt för eleverna, öva även en relativt avancerad struktur av typen *there should be* genom att fråga:

B

What do you think there should be in the living-room?

E: There should be a sofa (or: an armchair, a table etc).

L: Let's see if there's a sofa.

Överlägg 1 viks över.

L: Is there?

E: Yes, there is (a sofa in the living-room).

Överlägget viks undan och läraren frågar:

What more do you think there should be in the living-room?

Osv.

Om grundbilden projiceras direkt på skrivtavlan, kan man låta eleverna själva möblera vardagsrummet genom att de ritar på tavlan. Framför allt torde detta vara lämpligt för att tillgodose de lägsta klassernas behov av aktivitet. Samtidigt kan då övas olika typer av strukturer som

L: What's she drawing?

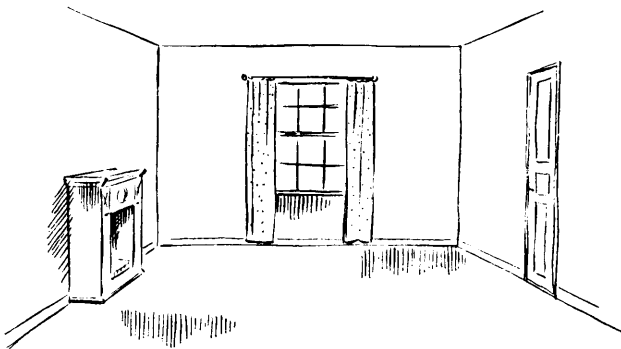
E: She's drawing a table.

eller med en enklare formulering av frågan:

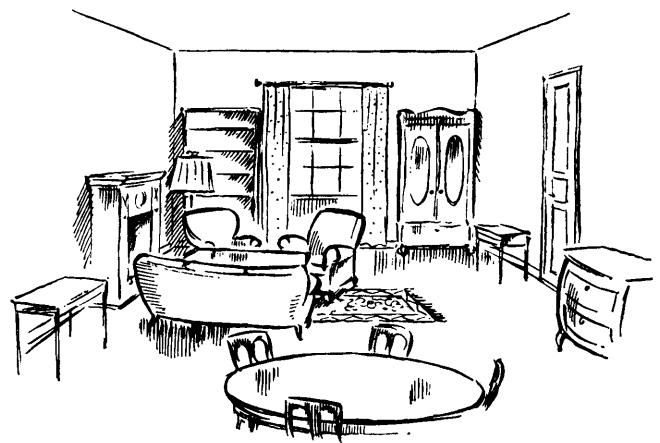
L: Tell me if she is drawing a chair or a table.

Prototyper för framställning av stordiabler

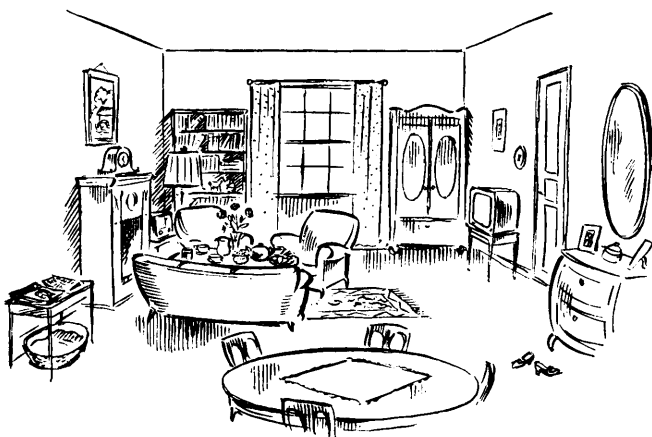
Grundbild



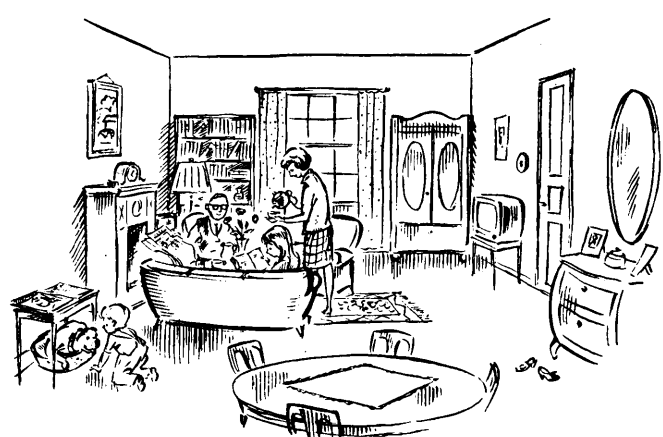
Överlägg 1



Överlägg 2



Överlägg 3



Andra bundna talövningar, t ex med prepositionsuttryck, torde också vara lämpliga att utföra med utgångspunkt i en bild av detta slag. Även här kan projektion ske direkt på tavlan nu med ett överlägg, varvid eleverna ritar in olika kända föremål på, i, under, ovanför, bredvid, bakom, framför etc de möbler som finns projicerade. På det mycket elementära stadiet kan ju prepositionerna övas helt passivt genom denna typ av övning. Man uppmanar helt enkelt eleven att t ex rita in något *on* någon av de möbler som finns på bilden.

Den möjlighet, som i detta sammanhang finns att på färgad film rita några föremål, som klipps ur och används lösa ovanpå något av överläggen och som därför kan byta plats och göra övningen mera omväxlande och rörlig, bör utnyttjas.

Vid denna typ av övning är naturligtvis även flanellografen mycket lämplig.

En annan utgångspunkt för och ett hjälpmedel vid den bundna talövningen är de situationer, som normalt uppstår eller kan uppstå i klassrummet eller som genom agerande av lärare och/eller elever framkallas, med andra ord "action". Framför allt på nybörjarstadiet torde det från befästade synpunkt vara mycket lämpligt att låta eleverna utföra och uppleva en handling samtidigt som den beskrivs.

Som en typ av bunden talövning torde också få räknas de övningar på olika typer av idiomatiska uttryck, s k fluencyövningar, där eleverna övas att snabbt ge det idiomatiskt riktiga uttrycket i en given situation. Hit hör sådana fraser som *Sorry, Sorry I'm late, That's all right, Excuse me, What can I do for you, I beg your pardon* liksom uttryck för tid och väder m m.

Friare talövning

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

En vanlig form av friare talövning torde vara den där läraren utgår från en relativt omfångsrik text, som läses eller avlyssnas extensivt, och ger översiktsfrågor och/eller låter eleverna referera texten.

En bild, som eleverna får beskriva, är också ett lämpligt hjälpmedel vid den friare talövningen. Framför allt torde bildmaterial till lästa texter vara

en mycket stor hjälp vid såväl bunden som friare talövning. (Se avsnittet om läsning s 14). Liksom i den bundna talövningen kan en bild vara till god hjälp för att renodla för eleven kända förhållanden, så att hans uppmärksamhet inriktas på det väsentligaste. Så kan, om samtalet rör sig om en hemmakväll, en hårt stiliserad bild av en vardagsrumsinteriör bilda underlag för samtalsövningen.

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

Att låta eleverna berätta om egna erfarenheter efter förebild från tidigare behandlad text torde också vara en lämplig form av talövning, där tidigare inlärt stoff befästs. Om klassen läst om en picknick, berättar alltså någon eller några elever om en egen upplevelse av en utflykt eller picknick och använder då ord och fraser från den behandlade texten i sin framställning. Det är därför önskvärt, att det bland de läromedel som används finns material, som kan bilda bakgrund till denna typ av övningar.

Till friare talövningar bör också räknas dramatiseringsövningar av olika slag. Eleverna kan omarbета exempelvis en vanlig berättande text eller också används ett textavsnitt, som redan är dramatiserat. Det är emellertid väsentligt att eleverna i detta sammanhang söker vara relativt fria gentemot förlagan i ordval och uttryckssätt, så att övningen inte blir en redovisning av en utantilläxa. Denna typ av övning ger dessutom ett osökt tillfälle att på ett mycket motiverat sätt öva intonation.

Olika typer av lekar, vilka bör vara ett naturligt inslag framför allt i nybörjarundervisningen, ger vidare utomordentliga tillfällen till friare talövningar samtidigt som de på ett lustbetonat sätt aktiverar eleverna.

Uttal

Uttalsundervisningen är ett moment som helt självklart skall integreras i den övriga undervisningen. Direkta regler för uttalet torde knappast vara lämpliga att introducera tidigt, men däremot är det önskvärt att eleverna relativt tidigt får klart för sig sam-

A

bandet mellan stavning och uttal i enklare ord av typen *bed, bad, like, name* liksom i ordpar av typen *tap — tape*. Likaså kan det vara lämpligt att för eleverna vid de första läsövningarna på något sätt påpeka, att den princip enligt vilken de lärt sig uttala vid läsning av svensk text — ljudningsprincipen — inte är tillämplig på engelska ord.

Vid uttalsundervisningen är det väsentligt, att eleverna från början lär sig det i sammanhanget naturliga uttalet av ord med starktoniga och svagtoniga former, s k strong och weak forms, — artiklarna, vissa hjälpverb, pronomen, konjunktioner och prepositioner. Eftersom strong forms endast i undantagsfall förekommer i en sats, skall detta uttal inte vara det som lärs ut förrän på ett stadium, då sådana former förekommer i texten. Ett felaktigt bruk av strong forms kan i en engelskspråkig miljö lätt ge upphov till oklarhet om vad man egentligen menar. Så kan t ex ett påstående som *He is not very happy* med starktoniga former av *is* och *not* kanske få den man vänder sig till att tro att man fått den felaktiga uppfattningen att han eller hon tycker annorlunda. Starktonigt förekommer däremot *not* i en sats som denna, om man vänder sig mot ett yttrande som *He's happy*, liksom det förekommer starktonigt *is* i *He is happy*, om man vill ge eftertryck åt vad man säger. Det enda sättet att lära ut en rätt användning av strong och weak forms är att läraren noggrant iakttar de intonationsförhållanden som gäller för en engelsk sats, där skillnaden mellan betonade och obetonade stavelser i allmänhet är avsevärt större än i svenskan. Det torde för läraren ibland till och med vara nödvändigt att överdriva denna skillnad för att motverka att eleverna inte tillräckligt starkt betonar de stavelser, som skall betonas. Om de betonade stavelserna ges tillräckligt starkt tryck, kan det rätta uttalet av obetonade stavelser och ord mycket lättare inläras, eftersom det följer mer eller mindre naturligt. *En väsentlig princip för uttalsundervisningen är sålunda, att den skall vara kontextuell, att uttalet av ord skall inövas i ett textsammanhang.* Detta gäller inte enbart strong och weak forms utan över huvud taget. Framför allt gäller det naturligtvis ord, där eleverna lätt sammanblandar eller förväxlar fonemen. Det torde sålunda inte vara någon större mening med att öva uttalet av t ex *bed* eller *bad* utan att låta orden uppträda i ett satssammanhang, liksom det heller inte torde vara det vad gäller t ex orden *bow*. Att försöka lära eleverna att *bow* uttalas olika beroende på olika betydelser och klargöra dessa, torde vara betydligt mindre framgångsrikt

C

än att ge dem satser av typen *He bowed [au] politely to me* och *He was wearing a striped bow [ou]*. Naturligtvis ger man inte eleverna sådana satser, då de endast mött det ena ordet utan först då man märker att de sammanblandar fonemen.

Självfallet kan på det elementära stadiet vissa svårigheter uppstå, då skriftbild och uttal ibland avviker från varandra, nämligen när texten inte använder s k contracted forms av hjälpverb för att uttrycka svagtoniga former. Detta bör dock inte avhålla läraren från att lära ut det naturliga uttalet av text *It is a dog [its ə 'dɒg], I am here [aim 'hiə]*. Lämpligen skriver då läraren satsen med contracted form på tavlan.

För att eleverna skall få ett gott uttal och en god intonation är köreftersägning efter lärare och ljudband mycket väsentlig. Svårare ord kan naturligtvis, för att de enskilda ljuden skall uttalas rätt, övas separat, men inläringen bör, som ovan nämnts, ske i ett textsammanhang. Vid köreftersägning är det mycket viktigt att den engelska frasen ej splittras, och om så måste ske vid längre fraser, bör alltid hela frasen läsas efteråt, så att eleverna skall kunna imitera den engelska satsmelodin. Exempel ges i avsnittet om intensiv textbehandling (s 15).

Inlärningsstudio (IS) ger läraren väsentligt ökade möjligheter att individualisera och effektivisera uttalsundervisningen. Läraren måste dock ha klart för sig, att många elever inte har förmåga att själva uppfatta om de uttalar rätt eller fel, då de endast kan jämföra med ett mönsteruttal och söka härma detta. Även relativt enkla sådana övningar kan i inlärningsstudio sålunda bli helt resultatlösa. Risk finns till och med att man uppnår en helt motsatt effekt, att ett felaktigt uttal nöts in, om inte elevgruppen är så liten, att läraren har möjlighet att noga följa elevernas arbete. Först då torde inlärningsstudion kunna effektivisera uttalsundervisningen.

Ljudskriften blir så småningom ett nödvändigt hjälpmedel. Det är omöjligt att fastställa någon bestämd tidpunkt, då eleverna bör ha tillräcklig förtrogenhet med de fonetiska tecknens betydelse, men som en allmän regel bör gälla, att denna insikt bör ha förvärvats, innan eleverna tillåts läsa texter helt på egen hand. För vissa elever torde detta vara fallet relativt tidigt på mellanstadiet, medan andra elever först på högstadiet tillägnat sig en sådan färdighet att de själva kan läsa en enkel text. Dessa kunskaper kan bibringas eleverna genom att läraren då och då skriver ett ord i ljudskrift på

A

tavlan. Under de första årens engelskundervisning torde det dock vara olämpligt att använda ljudskrift, då detta kan medföra störningar i den visuella upplevelsen av ett ord och förorsaka felstavningar vid skriftlig produktion. Hela tiden måste läraren hålla i minnet, att förtrogenhet med de fonetiska tecknens betydelse endast är ett hjälpmedel för elevens studier på egen hand.

En elev som lärt sig amerikansk engelska eller annan variant av engelska bör inte påtvingas brittiskt uttal. Den engelska, som våra dagars elever till stor del möter i talad form, torde vara den amerikanska engelska, som mer eller mindre medvetet för eleverna påverkar dem genom massmedia. Detta resulterar ofta i att vissa ord, framför allt av typen *dance* och *chance* uttalas enligt amerikanskt mönster, medan andra ord uttalas efter huvudsakligen brittiskt mönster. Det torde inte vara nödvändigt att alltid rätta denna typ av inkonsekvens framför allt inte i en mera flytande framställning. Eleverna bör dock ha klart för sig, att det uttal skolan lär ut har som förebild English Standard Pronunciation.

Vid uttalsundervisningen är det väsentligt, att läraren har klart för sig att barn av utländsk härkomst ibland kan ha särskilda svårigheter med uttalet av vissa ljud och att därför speciell hänsyn måste tas till dem, både vid uttalsövningen och vid bedömningen av deras prestationer.

Grammatik

Inläring av grammatiska företeelser sker genom systematiska övningar med utgångspunkt i tal och text. Den företeelse man avser att öva bör innan övningen börjar exemplifieras i ett naturligt sammanhang, som helst förklarar företeelsens innebörd.

Exempel.

(Scen i en tågkupé.)

— Do you mind if I smoke?

— Not at all.

Mr Brown takes out his pipe and lights it.

Eleverna har alltså fått se strukturen, i detta fall "Do you mind . . ." i funktion i ett sammanhang där den är naturlig och frekvent. Det är troligt att eleverna redan nu förstått strukturen passivt.

Ytterligare en fördel nås om företeelsen förekommer flera gånger i den text, som studeras. Va-

B

riationerna bör vara små. På detta sätt elimineras möjligheterna till missförstånd av strukturen.

Text kan med fördel ersättas av ljud eller tal utan stöd av det tryckta ordet.

När sålunda förståelse av strukturen nåtts börjar övningen. Först bör den presenteras för eleverna på ett sådant sätt att alla förstår vad läraren vill att de skall göra. Även om man avser att bedriva övningen muntligt är det vanligen önskvärt, att eleverna har ett eller flera exempel framför sig, på skrivtavlan, arbetsprojektorn eller bladdertavlan. Då kan läraren också, genom att stryka under eller använda olika färgpennor, hjälpa eleverna att förstå vad övningen går ut på.

Vid all språklig färdighetsövning gäller att det som krävs av eleverna bör ha ett naturligt samband med det läraren gett som utgångspunkt. Detta åstadkoms exempelvis genom att övningen består av fråga och svar.

Exempel.

c. L: *Are you English?* E: *No, I'm Swedish.*

Två strukturer som har samma innebörd:

b. L: *William is hungry.* E: *He wants to eat.*

L: *Ann is dirty.* E: *She wants to wash.*

En uppmaning som följs av en fråga:

c. L: *Ask John if he lives in Sweden!*

E: *Do you live in Sweden?*

Även exemplens innehåll bör vara sådant att eleven upplever, att hans svar har visst värde från kommunikationssynpunkt. Ovanstående principer torde bidra till effektivare inövning, bättre förståelse för innebörden i vad som övas samt till en inlärningssituation som av eleven inte upplevs som mekanisk.

Den insikt i språkets byggnad, som eleverna skall nå fram till, nås främst genom att övningen bedrivs systematiskt. Eleverna måste hela tiden ha klart för sig vad som ändras eller byts ut i den övning de håller på med. Därför måste den övade strukturen vara den enda nya faktorn i övningsmaterialet. Okända strukturer övas med känt ordförråd. Man bör inte heller ha med för mycket ovidkommande gods i övningen, så att uppmärksamheten dras bort från den övade strukturen.

Ytterligare insikt nås genom att strukturen anknyts till verkligheten, tex föremål i klassrummet, till bild eller situation.

Kommentarer, slutsatser och regler kommer i sista hand. Får man eleverna själva att formulera en slutsats om vad som hänt, språkligt sett, i övningen,

C

kan man vara övertygad om att eleverna har nått förståelse genom övningen. Detta bör man eftersträva. I vissa fall kan dock även en regel befästa det inövade.

Varje grammatisk regel måste formuleras med engelska som utgångspunkt. Det betyder, att man vid de grammatiska resonemang på svenska, som i enstaka fall kan bedömas nödvändiga, inte bör jämföra svenskt språkbruk med engelskt, utan utgå helt från engelskan.

Personer med svenska som modersmål, lärare såväl som elever, vill gärna koppla samman svenska med engelska på ett följande sätt.

some

någon

any

Detta ger upphov till en sammanblandning som kanske kunde undvikas om *any* övades enbart i sitt sammanhang, och *some* i sitt. Utgår man här från engelskan blir sammanblandning omöjlig, eftersom de bägge orden i ett textsammanhang utesluter varandra.

Aktivt inövas det som är nödvändigt för att man skall kunna föra ett enkelt samtal. Vissa strukturer förväntas inte eleverna kunna använda själva. De bör dock ha ett större förråd av strukturer som de förstår vid lyssnande eller läsning. Även dessa måste övas systematiskt. En metod är att bedriva övningen så att eleverna bara behöver producera en omtolkning av den struktur som övas. Denna omtolkning består då av en struktur, som eleverna redan till fullo behärskar.

Exempel.

L: *Whoever* says that, is a fool.

E: *Anyone* who says that, is a fool.

Vid passiv inövning kan man också nöja sig med ett mindre antal exempel. Läraren bör också, då tillfälle ges, själv använda denna typ av strukturer för att vänja eleverna vid dem.

Aktiv inövning måste bedrivas med hjälp av ett stort antal exempel, oftast minst ett tiotal vid varje övningstillfälle. Den innebär också koncentration, så att inte mer än en, högst två, nya strukturer tas upp vid varje lektionstillfälle. Övningen bör inte endast syfta till förståelse av det övade mönstret. För bestående kunskaper krävs överinläring.

Varje nytt inövat mönster bör hållas kvar i fortsättningen och ständigt aktualiseras och förstär-

kas. Dessutom är det beträffande mera omfattande språkliga företeelser lämpligt att bedriva inläringen *koncentriskt*. Vid den första genomgången övas huvudtypen och senare dess varianter. Om man har övat pluralbildning enligt typen *boy* — *boys*, bör först vid ett senare tillfälle typen *box* — *boxes* tas upp. Särfall som *ox* — *oxen* blir oftast inte aktuella förrän man möter dem i text.

Även när det är fråga om inövning av grammatik gäller att elevernas uppgifter till att börja med bör vara mycket enkla. Lärarens frågor bör formuleras så, att felaktiga svar undviks. Särskilt uppmärksam bör man vara om man vet, att andra svenska eller engelska uttryck kan påverka eleverna.

Efter den intensiva inövningen, som helt styrs av läraren, vare sig han talar själv eller använder ljudband, kan eleverna också ställa frågor till varandra. Denna övning, liksom skrivning i övningsböcker eller på tavlan, används som ett sista moment i inövningen.

När eleverna behärskar övningsstoffet helt, bör de också få tillfälle att använda det något friare. Detta kan ske i form av talövningar eller friare skriftlig produktion. Denna del av övningen är viktig, inte minst därför att den är ägnad att ge eleverna en känsla av att verkligen *använda* språket, inte endast att ständigt öva det.

Ofta kan det vara lämpligt att använda en särskild grammatikbok, som används som uppslagsbok. Den bör inte göras till föremål för intensivstudium från pärm till pärm.

Vad gäller grammatikmomenten kan inte någon bestämd lärogång anges som den enda lämpliga. Därför måste det läromedelssystem, som används, vara så uppbyggt att dessa moment införs i en noggrant planerad ordning. Det finns många vägar som, var och en på sitt sätt, kan leda till det uppställda målet.

Läsning

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

B

Syftet med dessa textbehandlingsmetoder kan illustreras på följande sätt.

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

INTENSIV TEXTBEHANDLING

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

Följande text är till sin svårighetsgrad lämpad för högstadiet. Det exempel på textbehandling som ges kan emellertid tjäna som ett av många tänkbara förslag även på mellanstadiet, förutsatt att där används mycket enklare texter.

Dotted lines for writing notes on the right side of the page.

Hunting Whales

In the old days people used to go hunting whales in a boat hardly bigger than a rowing-boat. Men would row the small boat so near the whale that the man in the front could throw his harpoon. Sometimes the whale would get angry and smash the boat to pieces, swishing its tail above the surface of the water. Sometimes he would drag the little boat far away from the mother ship. A lot of men were killed hunting whales.

Nowadays whales are hunted from a big boat, called a whaling boat or a catcher. Some of them are over one hundred feet long and they are run by steam or diesel engines. Let us suppose we are on one of these new whaling boats for a day. We are on deck before sunrise. The lookout has spotted two whales and the catcher boat slows down and goes towards the two big grey shapes. They

are swimming side by side, blowing great clouds of air and water.

Up in the front of the boat a man is watching the whales. He has a whale gun, which will shoot the harpoon into the whale at a high speed, much faster than it can be thrown.

The catcher boat comes nearer and nearer the two giants of the sea, without being noticed. But suddenly one dives under the surface of the water. The gunner sights at the other along the barrel of the gun and fires. The harpoon hits the whale which, full of fury, lunges into the air, twists and turns and tries to get free. In a few minutes the animal is dead.

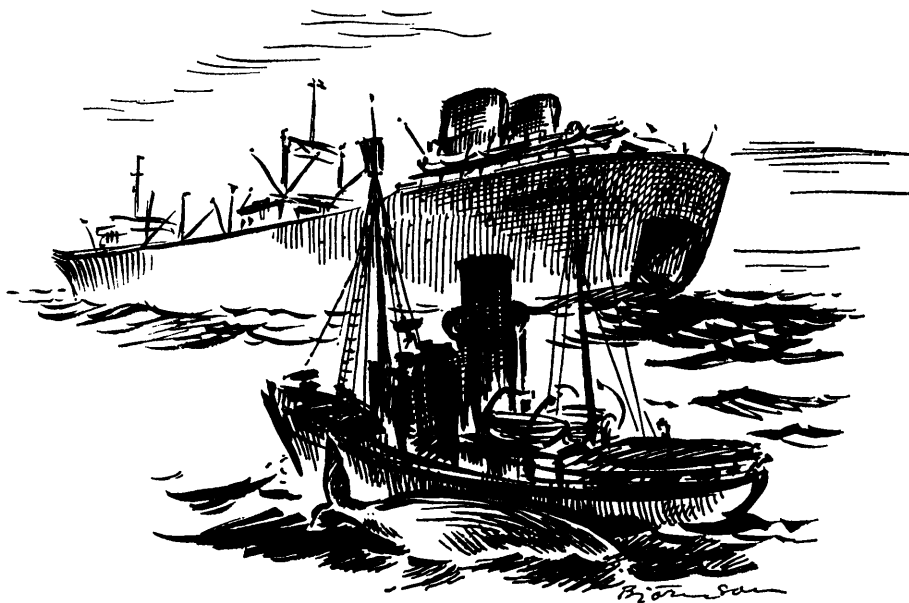
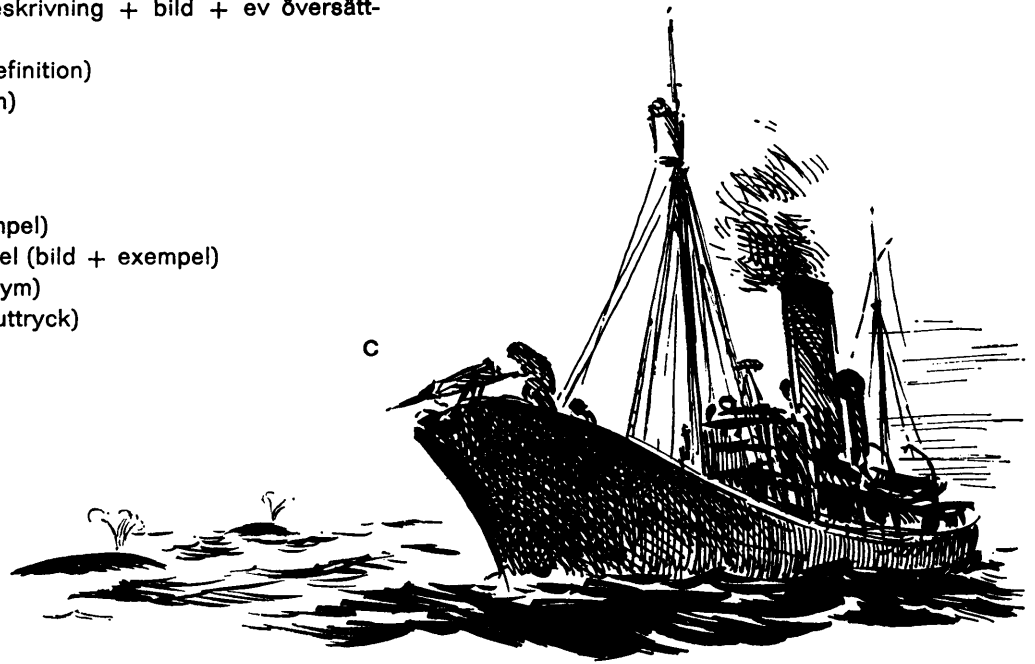
Quickly the whale is pulled over to the side of the catcher and air is pumped into it. If this is not done, the whale will sink and be lost. It is a real giant — over 60 feet long.

A

B



I en enspråkig ordlista förutsätts följande ord stå förklarade:
whale (bild)
harpoon (bild)
smash to pieces (exempel)
surface (bild)
swish (exempel)
drag (synonym)
mother ship (beskrivning + bild)
steam engine (beskrivning + bild + ev översättning)
before sunrise (definition)
lookout (definition)
spot (synonym)
shape (exempel)
giant (definition)
dive (bild + exempel)
sight along a barrel (bild + exempel)
full of fury (synonym)
lunge (synonymt uttryck)



Den första behandlingen av denna text kommer att bestå av följande moment:

- a. *Lärorutspel*
- b. *Uppspelning (uppläsning)*
- c. *Köreftersägning*
- d. *Strukturövningar*
- e. *Utfrågning av texten*

Moment a. — c. görs med slutna böcker, moment d. och e. med öppna böcker.

a. *Lärorutspel*. De bilder som finns till texten kan läraren också ha på stordia. Den första bilden visas och läraren säger:

Today I'm going to tell you about whales and about the way whales were hunted a hundred years ago. Many men were killed doing this, for whales can be very dangerous when they get angry. Look at this picture; is it a picture from the old days?

E: Yes, it is.

L: When did they hunt whales like this?

E: About a hundred years ago.

L: Now look at that small boat! (pekar) Is it a motorboat or a rowing-boat?

E: It's a rowing-boat.

L: Right; one man in the front (pekar) of the boat isn't rowing.

He has a harpoon, which he is going to throw at the whale. What did they kill whales with?

E: With a harpoon.

L: How did they get the harpoon into the whale in the old days?

E: The man in the front threw it.

L: Right; and he had to be very strong, because whales have a thick skin. Why did they row up so close to the whale?

E: It was easier to hit the whale then.

L: Of course! But, as you can see here, (pekar) sometimes the whale would get angry. That whale is swishing its big tail. What's the whale doing? (Visar viftande rörelse med armen.)

E: It's swishing its tail.

L: Yes, you can almost hear the sound it makes! Swish, swish. And then, crash! Down comes the tail on that boat and smashes it to pieces. What has the whale done to the boat?

E: It has smashed it to pieces.

L: Now, the whales didn't always smash the boat to

pieces. Sometimes they would rush away, dragging the boat miles and miles across the sea. The whale pulled, or dragged, the boat after it for there was a rope between the harpoon and the boat.

(Läraren drar ett bord över golvet och frågar.)

What am I dragging across the floor?

E: You're dragging a table.

L: What would the whales do with the boats, sometimes?

E: They would drag them across the water.

L: Yes. Terrible. But the most terrible thing of all would happen if the whale dived. (Ritar på tavlan genomskärningsbild av val som dyker och båten som följer med i djupet. Samtidigt talar läraren om vad han är i färd med att rita.) What's this whale doing?

E: It's diving.

L: Quite right. It's diving under the surface of the water. (pekar) Can men live under the surface of the water?

E: No, they can't.

L (pekar igen): What's this, then?

E: It's the surface of the water.

Denna genomgång med förklaringar och samtidig aktivering av eleverna fortsätter sedan på liknande sätt med stöd av bild. Under denna behandling använder man ofta köreftersägning och enskild eftersägning för att ytterligare inöva de nya fraserna och orden. De senare läses vanligen i ett naturligt sammanhang. Det kan ofta vara lämpligt att läraren vid genomgången även låter eleverna se de nya orden och fraserna genom att han projicerar dem med hjälp av arbetsprojektor eller skriver dem på tavlan. Därigenom får eleverna även ett visuellt stöd, då de själva under inläringen aktiveras att använda de nya orden.

Denna typ av behandling passar givetvis inte till alla slag av texter. Dock är det vanligen en fördel om materialet ger naturliga utgångspunkter för förklaringar av allt viktigt i texten med hjälp av bara ett fåtal bilder som för att väcka intresse inte får vara statiska eller otydliga i väsentliga detaljer.

Slutligen får man komma ihåg, att vad som passar en lärare i en klass vid en tidpunkt, kan helt misslyckas under andra förutsättningar.

b. *Uppspelning (uppläsning)*. När eleverna har fått textens okända ord och fraser förklarade för

B

A

sig vidtar uppspelning av bandet till texten. Givetvis kan läraren själv läsa upp texten. Detta kan ge ett åskådligare och mera livfullt framförande.

c. *Köreftersägning*. Redan tidigare under genomgången har uttalet övats. Systematiskt sker detta nu genom köreftersägning. En text av det aktuella exemplet's längd kan inte läsas i sin helhet. Man kan då välja en mindre del i början av texten och sedan ta bara några särskilt svåra fraser ur resten av stycket.

Förekommer direkt tal i en text är det ofta lämpligt att låta detta ligga till grund för köreftersägning för att öva intonationen.

Exempel.

In the old days/people used to go hunting whales/ in a boat hardly bigger/than a rowing-boat/. Men would row the small boat so near the whale/that the man in the front/could throw his harpoon/. Sometimes the whale would get angry/and smash the boat to pieces, /swishing its tail/above the surface of the water/.

Man börjar öva så att där det är möjligt hela fraser läses utan uppehåll. Där detta inte går, exempelvis 'than a rowing-boat', läser man om tidigare lästa ord, så att hela frasen uttrycks: 'hardly bigger than a rowing-boat'. Se även avsnitten om uttal (s 10) och om talövning (s 5).

d. *Strukturövningarna* omfattar följande.

1. Passiv inövning av uttryck av följande typ.

Men would row the small boat
... the whale would get angry
... he would drag the little boat

Detta har övats i samband med lärarens introduktion. Vid detta nya moment får eleverna för första gången se texten och stryka under ovanstående strukturer i den.

På tavlan eller med hjälp av arbetsprojektorn visas t ex följande strukturer:

The whale would often smash the boat to pieces. →
The whale often used to smash the boat to pieces.

Därefter kan man fortsätta med exempelvis:
The whale would often swish its tail above the surface of the water. →

The whale often used to swish its tail above the surface of the water.

Ytterligare, från texten fristående exempel, kan användas, t ex följande.

After dinner, George would often take a nap. →

After dinner, George often used to take a nap.

2. För aktiv inövning kan väljas en företeelse av typen:

... smashed the boat to pieces, swishing its tail above the surface of the water.

Man förutsätter att eleverna mött typen tidigare. Genom denna övning förbereder man också läsningen av den extensivtext som följer. Se avsnittet om extensiv läsning och textbehandling (s 20).

På tavlan eller med hjälp av arbetsprojektorn visas t ex följande strukturer.

The whale smashed the boat. It swished its tail above the surface of the water. →

The whale smashed the boat, swishing its tail above the surface of the water.

Därefter fortsätter man med ett stort antal exempel av följande utformning.

He started towards us. He ran at high speed. →

He started towards us, running at high speed etc.

e. *Utfrågning av texten.* Det sista momentet i preparationen blir utfrågning av texten med öppna böcker. Denna kan eventuellt föregås av att eleverna tyst eller med låg röst individuellt läser igenom texten.

Hela texten, meningsdel efter meningsdel, avlockas eleverna som svar. Detta är dock inte alltid nödvändigt eller lämpligt. Här, som så ofta, avgör läraren saken från fall till fall.

Utfrågning av "Hunting Whales".

1. When did people go hunting whales in a boat like this?
2. Did they go in a big boat?
3. What were these boats used for?
4. What did this man (pekar) do when they got near the whale?
5. How far would the men row the boat?
6. Where was the man with the harpoon?
7. Why was it so dangerous to come near the whale?
8. What did the whale smash the boat to pieces with?
9. How did the whale move its tail?

A

10. Did it swish its tail under the surface of the water? etc.

Med eventuellt en avslutande uppspelning av texten är den första genomgången klar.

För formulering av frågor hänvisas även till avsnittet om talövning. Över huvud taget bör man sträva efter att ge frågorna en så omväxlande karaktär som möjligt, t ex ja- och nejfrågor, alternatvfrågor, frågor inledda av olika frågeord etc.

Reaktivering

Vid ett påföljande lektionstillfälle bör den preparerade texten göras till föremål för förnyad behandling. Se även avsnittet om behandling av lärostoffet (s 29). Denna får kanske ofta och vid sidan av uppgiften att fixera inövat stoff även tjäna som underlag för en bedömning av enskilda elevers färdigheter. Denna funktion bör dock inte dominera. Reaktiveringen upptar lämpligen betydligt mindre tid än preparationen.

De moment som kan förekomma vid reaktiveringen är t ex följande.

- a. En inledande uppspelning av bandet.
- b. Förnyad köreftersägning, eventuellt endast på sådant som vållat speciella svårigheter vid preparationen. Individuell läsning om så bedöms lämpligt.
- c. Utfrågning på texten av i huvudsak samma innehåll som vid preparationen.
- d. Den aktivt inövade strukturen behandlas igen på motsvarande sätt som vid preparationen. Därefter ges eleverna ytterligare exempel i befastande syfte.

Exempel.

Louise went upstairs. She cried. →

Louise went upstairs, crying.

- e. Översiktsfrågor på texten, exempelvis:
Tell me about whale-hunting in the old days!
- f. Någon eller några elever refererar texten.

EXTENSIV LÄSNING OCH TEXTBEHANDLING

Ett väsentligt moment i den allmänna kommunikationsfärdigheten är, att man relativt snabbt skall kunna bilda sig en uppfattning om innehållet i en ibland ganska omfattande text och ur detta innehåll

B

få fram fakta och synpunkter som är av betydelse. Denna typ av översiktsläsning kallas *extensiv läsning*. Den extensiva läsningen syftar till en konsolidering av tidigare inlärt lärostoff vad beträffar ord, fraser och mönster, men samtidigt får man naturligtvis inte glömma bort, att textmaterialets innehåll även bör vara av intresseväckande natur, så att eleverna inspireras till ytterligare läsning på egen hand.

För att kravet på konsolidering av tidigare kunskaper skall kunna uppfyllas, måste rätt stora krav ställas på den litteratur som används. I princip måste de texter som läses extensivt vara enklare än de som läses intensivt och — vad beträffar ordförråd och strukturer — vara integrerade i det läromedelssystem som används. Efter ett intensivbehandlat textavsnitt som behandlat strukturen *want somebody to do something*, tex *I want you to do it*, bör i materialet för extensivläsning finnas just denna struktur för att den ytterligare skall befästas, och vidare bör materialet innehålla de väsentliga ord som introducerats i det intensivbehandlade textavsnittet. De strukturer, som finns i extensivtexterna, bör sålunda vara kända för eleverna, och antalet för eleven okända ord måste vara betydligt lägre än vad som är fallet i en text som intensivbehandlas.

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

Som exempel på olika former av extensiv läsning kan nämnas följande.

Upplevelseläsning, dvs läsning av för eleverna stimulerande fiktionstexter, där de skall uppfatta innehållet i stora drag samt stimuleras till läsning av engelska texter på egen hand.

Informationsläsning, dvs läsning av sakprosetexter, där eleverna skall förvärva vidgade kunskaper inom skilda områden.

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

Lämpliga texter för extensiv läsning måste finnas i rikt urval och nära till hands, så att den extensiva

C

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

Kontrollen av den extensiva läsningen bör göras enkel och snabb och den bör helst kunna utföras av eleverna själva med hjälp av facit. Någon gång kan eleverna muntligen få referera eller kommentera en läst text, gärna via bandspelare. Även skriftligt besvarande av frågor samt resuméer kan förekomma. Upplevelseläsning behöver dock inte alltid kontrolleras. Medvetandet om att redovisning kommer att krävas kan förstöra nöjet för eleverna.

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

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

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

Preparation

Olika texter kräver helt naturligt olika behandling, men som en relativt allmängiltig princip bör följande metod kunna tillämpas.

a. Läraren presenterar texten och berättar ett lämpligt avsnitt. Till stor hjälp är naturligtvis om det till texten finns bildmaterial. Helst bör det finnas en bild som sammanfattar varje avsnitt som behandlas och som läraren då kan hänvisa till. Läraren förklarar de nya orden och engagerar eleverna genom att låta dem aktivt använda dessa ord. *Endast ord och fraser, som är av betydelse för handlingen i stort, tas upp*, dvs i allmänhet endast vad som förekommer i de understrykningar eleverna gör nedan under b. Eventuellt kan man, på det mest elementära stadiet, även låta eleverna läsa avsnittet, innan man går vidare.

b. Läraren ställer en eller ett par frågor på textavsnittet och formulerar dessa frågor så, att eleverna kan finna svaret färdigt i en eller ett par meningar. Detta svar bör innehålla den väsentligaste informationen i avsnittet. Eleverna stryker under det riktiga svaret på lärarens fråga. Om textboken eller övningsboken inte har frågorna formulerade, måste läraren själv utarbeta sådana på stencil och kopior utdelas till eleverna, eventuellt först efter genomgången.

c. Då hela texten genomgåts på detta sätt, läser eleverna texten. Om ljudband och bildserie finns, kan läraren först spela upp ljudbandet och följa handlingen på bildserien, alternativt låta detta på ett senare stadium ersätta elevernas läsning av texten.

d. Läraren ställer samma innehållsfrågor som under b. fast nu i ett sammanhang texten igenom. Eleverna har böckerna öppna och ger som svar det understrukena.

Reaktivering

a. Vid reaktiveringen eller redovisningen under en följande lektion ställer läraren samma innehållsfrågor som vid preparationen och använder därvid den eventuella bildserien som underlag. Eleverna har sina böcker slutna. Självfallet kan de tämligen fritt få formulera sina svar och behöver inte exakt återge texten. Talövningen bör alltså vid extensiv textbehandling vara fri.

b. Några elever ger ett muntligt sammandrag av texten.

c. En naturlig efterbehandling av en extensivbehandlad text är att de elever, som har förutsättningar att kunna klara av det, ger ett skriftligt sammandrag av texten, eventuellt med hjälp av textboken.

A

B

Tidigare skisserade förslag är vad som kanske får betraktas som den lättast framkomliga vägen att lära eleverna att läsa och förstå en extensiv text. Så småningom ges allt mindre hjälp vid preparationen. Man torde schematiskt kunna tala om följande fyra olika stadier vid behandlingen av extensiv text.

1. Läraren preparerar enligt ovan och låter alltså eleverna göra understrykningar, som sammanfattar det väsentligaste i varje avsnitt. Eleverna har frågorna i textbok, övningsbok eller på stencil.
2. Läraren preparerar enligt ovan och låter eleverna göra understrykningar, som bildar svar på de frågor han ställer. Eleverna har *inte* tillgång till frågorna i skrivet skick.
3. Läraren preparerar genom att endast ge en mycket kort orientering om texten, eventuellt med hjälp av bilder. Han utelämnar gärna den eventuella upplösningen på en historia. De i sammanhanget väsentliga orden tas dock upp som ovan. Eleverna får frågorna utskrivna, men läraren går inte igenom svaren genom att låta eleverna stryka under i texten, utan detta bör de söka klara själva. Elevarbetet kan här med fördel utföras i grupp.
4. Läraren ger eleverna varken frågor eller understrykningar utan eleverna får på egen hand söka uträna vad som är det väsentliga i texten. Liksom i punkt 3 kan elevarbetet med fördel utföras i grupp. Redovisningen sker i form av ett resonemang mellan lärare och elever om textens innehåll.

Man torde få räkna med att den första av dessa modeller är den enda som är användbar på mellanstadiet, där extensivläsningen först så småningom introduceras. Även på högstadiet kommer den förmodligen att överväga, men målet bör naturligtvis vara, att eleverna så småningom själva ur en text kan dra ut det väsentliga, även om många aldrig når så långt.

Extensivläsning av text är ett moment där olika studietekniska färdigheter på ett naturligt sätt övas. Förutom vad som ovan nämnts om att den uppövar färdigheten att vid relativt snabb läsning skaffa sig en uppfattning om innehållet i det lästa kan den också ge anledning till övningar i anteckningsteknik, att finna nyckelorden i de viktigaste avsnitten och anteckna dessa ord i marginalen, att numrera de olika momenten i handlingen etc.

På s 24—29 ges ett exempel på hur en text kan extensivbehandlas. Som i viss mån framgår av texten kan den tänkas ingå i ett material, där texten *Hunting Whales* (s 16) intensivbehandlats. Åtskilliga ord och strukturer från denna intensivbehandlade text återfinns här, och på så sätt uppnås den förstärkning av inlärnings-effekten som eftersträvas.

De bilder som finns till texten kan även göras på stordia, varvid läraren under varje avsnitt han berättar fram låter projicera den bild som sammanfattar avsnittet. Självfallet är det inte alltid möjligt att låta varje sådant avsnitt sammanfattas i en bild, vilket framgår av textbehandlingen här nedan, som läraren uppdelar i tretton avsnitt men endast har tio bilder till. Vissa avsnitt skulle behöva flera bilder, andra går inte att på ett lämpligt sätt illustrera.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Face to Face with a Tiger

For two weeks John and David had been waiting. They had been sent out into the jungle to catch or kill the black tiger and they knew it was dangerous. One day the tiger killed some sheep in a village near their camp, a few days later it killed a woman in a village three miles off. But when they tried to find the tiger, they had no luck. It didn't show.



Bild 1

One morning a breathless Hindu boy came running from a village five miles away and told them the black tiger had come right into the street of his village and killed a dog. "He grabbed the dog like a sack of rice and ran off into the jungle. All of us followed shouting, beating pans and trying to frighten him away. In a clearing about half a mile off he dropped the dog. It's still there".



Bild 2

John was excited, "This time we'll get him, dead or alive, Dave. If a tiger hasn't finished his kill, he'll always come back after sunset. We'll set the trap, and I bet you a quid, we'll have him in the morning". They hurried to the village and some men brought the trap. Dozens of excited men wanted to show them the dog, but David picked out one of them for a guide. He asked the others to make a large cage of thick bamboo poles. They were going to catch the tiger alive that night, he told them.



Bild 3

Bild 4



Bild 5



Bild 6



The men didn't seem to believe him but examined with interest the big steel trap John and David had brought from their camp. They dug a hole beside the dead dog in the clearing, put down the trap and hid it with sticks and grass. The dog was fastened to a tree with heavy wire. It seemed absolutely impossible to get near the dog without being caught in the trap.

After sunrise the next morning the two hunters and at least seventy-five men, women, and children went away to the clearing to fetch the tiger. Silently they crept near the trap, not a sound broke the stillness of the jungle. At last they could see it. But the trap was empty, and the dog was gone! They didn't believe their own eyes.

John and David stayed in the village, and four days later the tiger killed again, this time in another village six miles away. The tiger had been asleep in a rice field when seven farmers had disturbed him. The angry beast had jumped to his feet and dashed into the group striking left and right with his paws. Three of the farmers were killed, the other four badly hurt. The tiger didn't drag away any of the bodies, it had killed just because it had been disturbed.

Four hours later John and David heard about it in their village. They almost ran the six miles. "He's sure to return this afternoon", John said. "We've got to get there before he comes".

For more than three hours they sat behind some small bushes near the rice field where the men had been killed. It was terribly hot, more than 42 degrees in the shade. Just as night began to fall they noticed the black shape of the tiger against the bamboos on the other side of the field. He was looking at the spot where he had made his kill in the morning.



Bild 7

John whispered: "In ten minutes it will be too dark to shoot. I'm going to try from here." He sighted along the barrel of his rifle, then shook his head. It was too dark already. He couldn't see the tiger clearly enough. "No use. Must get closer. There's only one thing to do. I'll go out in the field and walk straight towards him until I'm close enough to see him clearly. You'd better stay here, Dave."

"No. If you go, I go. And we'll stand a better chance if we're two."



Bild 8

The long wait had made David a bit nervous, but now he was calm. John smiled and nodded his head, and the two men rose from the grass and walked out into the narrow field side by side toward the tiger to get close enough.

At once the tiger saw them. He stood switching his tail, growling. They expected he would attack at any moment, but it seemed as if he couldn't make up his mind. Perhaps he was surprised by their advance. They were only twenty yards off now. The shape of the black tiger now showed clearly in the dusk. They could even see the black stripes on the dark body. The beast prepared for an attack but waited a second too long. John fired. It was like a flash of lightning in the dark. The tiger lunged into the air, twisted, and then rolled down the field like a horrible ball. He was hit, but still full of fighting fury.

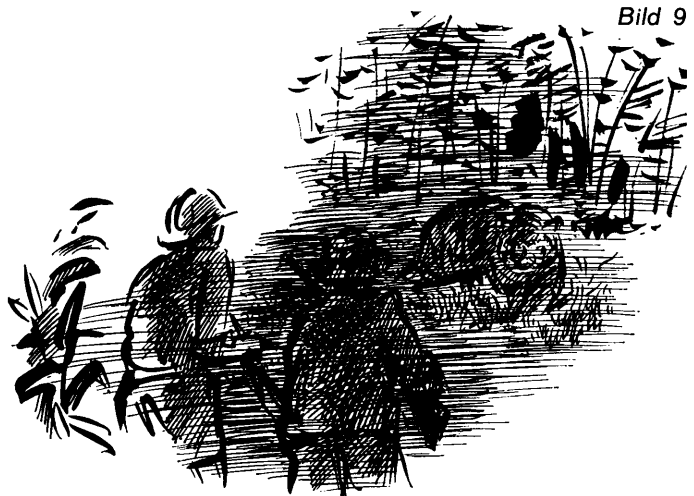


Bild 9

svaret finns formulerat i det avsnitt han presenterat:

"Why were John and David in the jungle?"

E: "They had been sent out into the jungle to catch or kill the black tiger".

L: "Good. Underline: They had been sent out into the jungle to catch or kill the black tiger".

Följande textavsnitt

Läraren övergår så till nästa avsnitt av texten och visar bild 2.

"After about two weeks a breathless Hindu boy came running and told them that the tiger had come into the village and killed a dog, and that all the people in the village had followed the tiger, trying to frighten it away".

Läraren förklarar *breathless*, eventuellt genom demonstration, eleverna körläser ordet, några elever får använda ordet genom att läraren frågar t ex följande.

1. "How do you know that he had run a long way?"

E: "He was breathless".

Även *Hindu* måste behandlas, och läraren kan t ex informera om att *Hindu* här betecknar "a people living in India". Läraren ställer så sin fråga på avsnittet:

2. "What happened after about two weeks?"

E: "A breathless Hindu boy came running from a village five miles away and told them the black tiger had come right into the street of his village and killed a dog".

Ett mycket troligt alternativ till ovanstående svar är att eleven endast svarar: A breathless Hindu boy came running from a village five miles away. Läraren får då naturligtvis fortsätta: "Yes, and what did he tell them?"

E: "He told them that..."

L: "Good. Underline: One morning a breathless Hindu boy came running... and killed a dog".

På samma sätt arbetar läraren igenom texten och låter eleverna stryka under svaren på de följande frågorna.

3. Why was John so sure they would get the tiger this time?

4. (Bild 3) What did John and David do when they had heard about the tiger?

5. (Bild 4) What did the men do with the trap when they came to the clearing where the tiger had left the dead dog?

6. (Bild 5) What did they discover the next morning?

7. (Bild 6) When did the tiger kill again?

8. (Bild 6 ligger kvar) Why did it kill?

9. (Bild 7) When did John and David first see the black tiger?

10. (Bild 8) Why didn't John shoot the tiger at once?

11. (Bild 9) So what did the two men do?

12. (Bild 9 kvar) Why didn't the tiger attack at once?

13. (Bild 10) How did the tiger die?

Sedan läraren på detta sätt gått igenom hela materialet, läser eleverna snabbt igenom texten, varpå läraren än en gång ställer de tretton frågorna, nu i rask följd.

Efter en genomgång av detta slag bör samtliga elever vid *redovisningen* kunna ge svar på de frågor som ställs och som de har utskrivna. Emellertid är ju texten, framför allt mot slutet, så dramatisk att det för många elever blir otillfredsställande att endast ge svar på de frågor som ställts. Sådana elever bör självfallet få ge fylligare svar. Dock måste man se till att överambitiösa elever inte intensivt studerar texten, söker lära sig alla ord etc.

Muntliga sammandrag bör följa efter en genomgång av svaren, och, som ovan nämnts, för vissa elever ibland även skriftliga sammandrag. En extensivtext bör vara av det slaget att ett sammandrag kan göras med utgångspunkt enbart i den information som ges i svaren med hjälp av frågorna. Av texten ovan torde det vara tämligen lätt att göra ett sådant sammandrag. Endast vid fråga 7 måste eleverna ur text som inte är understruken få informationen att några män dödades men detta bör framgå av bildmaterialet som — åtminstone vid muntliga sammandrag — bör vara ett stöd för framställningen. Sedan torde väl de flesta elever vilja göra slutet litet fylligare.

A

B

Stora möjligheter till individualisering finns här. En del elever gör sammandraget med hjälp av frågor och understrykningar och bilder, andra endast med hjälp av bilder, andra åter enbart med hjälp av frågorna eller helt fritt. Är textmaterialet sådant som här, kan med fördel endast en mindre del, t ex slutet, bli föremål för sammandrag.

Ett sammandrag av texten enligt ovan kan se ut som följer. Det som är kursiverat är sådan information, som ej direkt framgår av de tretton frågorna och svaren.

John and David were in the jungle to catch or kill a black tiger. One morning after about two weeks a breathless Hindu boy came running from a village and told them that the black tiger had killed a dog in the village. John was sure they would get the tiger this time, for if a tiger hasn't finished his kill, he'll always come back after sunset, he said.

They hurried to the village with the trap, and the people in the village dug a hole beside the dead dog, put down the trap, and hid it with sticks and grass. But the next morning they discovered that the trap was empty and the dog was gone.

Four days later the tiger killed again, *this time three men*. He had killed because he had been disturbed. Just as night began to fall John and David noticed the black shape of the tiger on the other side of the field *where the men had been killed*. But it was too dark already. So the two men rose from the grass and walked into the narrow field side by side towards the tiger to get close enough.

The tiger didn't attack at once, it seemed as if he couldn't make up his mind. Perhaps he was surprised by their advance.

John fired. The tiger was hit, but still full of fighting fury. David shot. The bullet smashed the tiger's neck, and it stretched out like a giant, sleeping cat.

Behandling av lärostoff

Det stoff som presenteras i undervisningen är av skiftande art och behandlas på olika sätt beroende på det syfte det skall tjäna. Varje undervisningsform som leder fram till att det för momentet uppställda målet nås, måste betraktas som ändamålsenlig. De exempel på stoffbehandling, som här lämnas, avser närmast arbetsgången vid behand-

C

ling av text som läses intensivt. Uteslutningar och variationer kan betingas av stadiet, textens art och klassens nivå. Den föreslagna arbetsgången kan i modifierad form även tillämpas på annat stoff än text, och vidare kan en del av de synpunkter som läggs fram sägas äga generell giltighet inom grundskolans engelskundervisning. Idealiskt är att genomgången av lärostoffet blir så grundlig att elevernas hemarbete inskränks till ett minimum. Presentation, inövning och befästande är så väsentligt, att huvuddelen av tiden ägnas åt dessa moment. Alla möjligheter till grupparbete och individualisering bör tillvaratas. Det är t ex lämpligt, att vissa elever så snart de tillägnat sig ett visst moment kopplas in på självständiga uppgifter. Läraren kan därmed ägna sig åt desto intensivare övning med övriga elever.

MODELLER FÖR TEXTBEHANDLING

I det följande presenteras två *huvudmodeller för textbehandling*. De kallas ofta tvåstegs- och tre-stegsmetoden. Inom huvudtyperna presenteras ett antal varianter. För elevernas skull bör man dock ständigt sträva efter att finna nya variationer på samma tema. Vissa moment kan tillfälligt tillåtas dominera. Reaktiveringen i sin vanliga form bör ibland helt utgå, och i stället kan eleverna exempelvis få lyssna på ett band med en dramatisering av vid ett tidigare lektionstillfälle inövat stoff. Läraren kan berätta mera om exempelvis valfångst (se avsnittet om intensiv textbehandling s 15), visa en film eller några diabilder. En sådan typ av behandling kan också tas till utgångspunkt för övning i studieteknik. Under berättelsen kan eleverna göra anteckningar, som tillsammans med texten kan bilda underlag för exempelvis en friare skriftlig övning.

Någon gång kan man använda en text som är så lätt, att även preparationen upptar ett minimum av tid. Slutligen är extensivbehandling av text ett moment, som även på lägre stadier bör uppmärksammas i hög grad. Se avsnittet om extensiv läsning och textbehandling (s 20).

Modell 1

a. Preparation.

Ett nytt stoff förbereds, varvid läraren presenterar nya sammanhang, ord, fraser och strukturer. Under detta moment bör eleverna fortlöpande engageras och aktiveras. När läraren förklarar nya ord

och uttryck har han flera möjligheter att välja mellan. Han bör välja den väg som i varje särskilt fall snabbast och säkrast leder till förståelse. Läraren bör endast undantagsvis använda översättning som förklaringsmetod. I stället för översättning kan han välja någon av följande vägar:

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

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

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

Genomgången avslutas eventuellt med en sista uppspelning av texten.

b. Reaktivering.

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

Andra variationer kan, om de utnyttjas i lämplig utsträckning, verka stimulerande. Klassrollerna kan omkastas så att eleverna frågar ut läraren på texten. Givetvis har då läraren slutet bok, eleverna öppna böcker. Eleverna kan också, förutsatt att de har frågor och svar på stencil, fråga ut varandra

parvis, alla på en gång. Läraren behöver då bara som en avslutande kontroll ställa några få av de sålunda inövade frågorna. Det bör uppmärksammas, att endast en mindre del av en lektion får anslås till reaktiveringen.

Modell 2

a. Förberedande behandling.

Avlyssning av nytt stoff.

Erforderliga förklaringar.

Köreftersägning, eventuellt endast valda delar av texten. Eventuell förberedande genomgång och övning av en eller ett par väsentliga strukturer.

Denna ordning, med avlyssning först, kan komma i fråga om texten är sådan, att den utan vidare förstås till innehållet. Sådan lätt text av repetitiv karaktär bör förekomma med regelbundna mellanrum.

b. Egentlig behandling.

Avlyssning av stoffet, eventuellt i kombination med köreftersägning.

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

Utfrågning med inriktning på nya ord, fraser och strukturer. De nya orden övas i kända satsmönster, de nya fraserna och strukturerna tillsammans med känt ordförråd. Kommentarer till realia.

c. Efterbehandling.

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

Sammanhängande referat av texten utfört av en eller flera elever.

Friare talövning med utgångspunkt i stoffet.

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

C

Skriftlig övning

De skriftliga övningarna har ett dubbelt syfte. Främst bör de stödja den muntliga undervisningen som en befästande slutövning. Detta gör att skrivövningarna får samma former och typer som de olika muntliga övningarna. Se avsnitten om talövning (s 5), grammatik (s 12) och textbehandling (s 20). Skriftlig övning bör alltid förberedas omsorgsfullt. Detta kan ske genom en muntlig genomgång av materialet, gärna så att eleverna trots allt tycker att den skriftliga övningen innebär en liten variation på den muntliga övningen.

Exempel på olika typer av skriftlig övning, som också är viktiga i form av muntliga övningar:

- a. Strukturövningar av varierande slag.
- b. Besvarande av frågor, antingen ställda muntligt eller givna i skriftlig form.
- c. Bildbeskrivning med stöd av ledfrågor.
- d. Text med frågor och uppgifter: eleverna får besvara ett antal frågor och arbeta med uppgifter, som hänför sig till en uppläst eller skriven text.
- e. Reproduktion av avlyssnat stoff — eleverna återger exempelvis en historia så som de uppfattat den.
- f. Korta resuméer av avlyssnat stoff eller av läst text.

Som exempel på rent skriftliga övningar kan följande nämnas:

- a. Avskrivning av text, som är en användbar övning, särskilt på lägre stadier. För att motivera eleverna kan den ofta få den formen att eleverna antecknar något, som läraren ger dem på tavlan eller med hjälp av arbetsprojektorn, en rolig vers, några exempel att memorera e d. Sådana övningar kan med fördel vara de första skriftliga övningar eleverna möter på mellanstadiet. De kan också byggas ut så att eleverna själva får bidra med ett ord för att göra meningen fullständig.
- b. Diktamensskrivning på känt stoff.
- c. Dramatiseringsövningar. Se även avsnitten om friare talövning (s 10).
- d. Brev- och uppsatsskrivning, ofta med stöd av detaljerade anvisningar, exempelvis en kort inledning, några påpekanden om vad uppsatsen respektive brevet kan innehålla och ett antal ledfrågor.

Man kan på det elementära stadiet efter att ha gett inledningen, vilken eleverna skriver av, ställa en enkel fråga, vars svar eleverna själva formulerar, ge eleverna nästa steg i handlingen genom en sats som skrivs av, ställa en fråga vars svar ger nästa avsnitt o s v.

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

Särskilt vid friare skriftliga övningar bör man, likaväl som i den friare talövningen, inskränka rättandet till ett minimum. Rättandet kan också individualiseras så att varje elev får de rättelser som läraren bedömer vara till hjälp för den enskilde. I övrigt bör eleverna själva i huvudsak utföra rättningsarbetet med hjälp av facit.

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

Allmän kurs

ALLMÄNNA SYNPUNKTER

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

Individualiseringen bör inte enbart ta sig uttryck i att eleverna sysslar med olika svåra uppgifter inom samma moment. Läraren kan låta vissa av huvudmomenten få större utrymme än andra, om det på grund av elevens förutsättningar för språket kan anses motiverat. Så kan exempelvis extensiv

textläsning bedrivs mera i allmän än i särskild kurs, om läraren märker att detta moment verkar inspirerande, medan i stället t ex skrivövningar kan inskränkas till ett minimum. Över huvud taget torde extensiv textläsning ofta vara mycket lämplig i allmän kurs just därför att goda extensivtexter ofta kan förmedla erfarenheter och känslor av olika slag och ge eleverna upplevelsen av att med behållning ha fått något förmedlat på det främmande språket. Inövningen vid andra moment blir då för eleven mera motiverad. Ett annat skäl till varför extensiv läsning kan vara mycket lämplig är, att elever i allmän kurs ofta torde ha relativt goda passiva kunskaper vad gäller ord och mönster, även om de inte aktivt kan utnyttja dessa kunskaper.

Elevernas behov av omväxling får inte medföra att man gör avkall på kravet att den muntliga undervisningen skall dominera. Därför bör även många av de s k stimulerande inslagen innehålla muntliga moment. De kan t ex utgöras av lekar, sång och musik eller av läraren upplästa följetonger och korta anekdoter. Moment som sång, lek och spel kan med fördel läggas in under lektionens gång för att aktivera eleverna även mera fysiskt och få dem mera avspända. I samma syfte kan man också använda aktiverande självständiga uppgifter, individuella och för grupp, såsom dramatisering av anekdoter och korta berättelser eller sammanställning av enkla dialoger för uppspelning i klassen. Även kortare film- eller stillbildsvisningar bör ingå.

En åskådlig undervisning med hjälp av konkret material bör eftersträvas. Även de enklaste ord och förlopp bör konkretiseras. Uttryck som *He dropped his pencil* bör konkretiseras genom att läraren tappar sin penna — "Oh, I dropped my pencil" — andra fraser kan kronkretiseras genom att eleverna får agera, t ex *Tom fell off the chair*, *Mary put her shoes in her bag*.

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

Arbeten där eleverna får klippa, klistra, rita och måla, t ex en karta eller en stadsbild, blir särskilt motivationsskapande om elevarbetena sedan kommer till användning i undervisningen. Naturligtvis bör läraren i görligaste mån leda elevernas arbete på engelska.

SYNPUNKTER PÅ HUVUDMOMENTEN

Också i allmän kurs utgör *övningar i att uppfatta och förstå autentiskt engelskt tal* ett väsentligt inslag. De bör förekomma ofta och varieras till form och innehåll. Utomordentligt värdefulla är härvid på band inspelade mycket korta texter, gärna i dialogform, på kanske endast två till tre minuter. Efterbehandlingen erbjuder goda möjligheter till individualisering. Så kan någon elev få ge ett referat, andra kan söka dramatisera vad de hört, vissa elever kan formulera svar på frågor rörande innehållet och andra åter endast illustrera eller, eventuellt på svenska, återberätta det. Det är angeläget att *talövningarna* anpassas efter elevernas skiftande förutsättningar, och att man i den bundna talövningen använder mycket enkla stimuli. Se avsnittet om bunden talövning (s 5). Varje talövning är också en uttalsövning, men det väsentliga är att eleverna kan göra sig förstådda på engelska. Uttalsvården får inte drivas så långt att elevernas lust att tala språket hämmas.

Vid inövningen av språkliga mönster eftersträvas givetvis rimlig språkriktighet. Läraren bör alltid utgå från ett givet mönster i texten. Abstrakta resonemang undviks. Övningar av denna typ kan göras mycket intensiva, men de får inte göras långa. Även om eleverna misslyckas med att producera riktiga svar, bör övningen avbrytas efter kanske fem minuter och återupptas vid ett senare tillfälle — eventuellt med enklare stimuli eller helt annorlunda utgångspunkt.

Vid *behandling av läst text* skall eleverna så långt det är möjligt få använda språkstoffet. Detta mål kan nås genom att man via en bunden utfrågning av texten inför en friare talövning, där man genom mycket enkla frågor förmår eleverna att ge svar som är hämtade direkt ur texten eller, om det är möjligt, är formulerade på annat sätt än i texten men med bibehållande av textens ordförråd. Likaså kan enkla översiktsfrågor stimulera eleven till att aktivt använda språkstoffet. Även de under avsnittet om friare talövning (s 10) nämnda små berättelserna om egna erfarenheter med ordval och konstruktioner från behandlad text kan utnyttjas på detta sätt.

Särskild omsorg måste iakttas vid valet av texter. På texterna måste ställas minst lika stora krav i allmän som i särskild kurs. Den allmänna kursens texter får således inte vara sådana att ord och konstruktioner av litet svårare karaktär tagits bort så att språket urvattnats. I stället bör eleverna erbjudas texter med visserligen ett enkelt språk men

ändå ett fylligt och berättande innehåll, som svarar mot deras intressen och mognadsnivå. Samma texter kan med fördel användas i allmän och särskild kurs under förutsättning att *behandlingen* av texterna ingående differentieras, tex genom att mycket av det som i den särskilda kursen inövas aktivt endast inövas passivt i den allmänna.

Det torde ibland vara lämpligt att låta eleverna läsa en något längre text, där endast ett mycket kort avsnitt eller vissa punkter behandlas intensivt, medan resten av texten över huvud taget inte efterbehandlas av läraren utan läses av eleverna endast för nöjes skull, för att de skall få reda på "hur det går" etc.

Vid textutfrågning skall läraren i huvudsak utforma frågorna så, att eleverna kan hämta svaren direkt ur texten. Därvid kan eleverna antingen ha slutna eller öppna böcker. Extensiv läsning sätts in så snart elevernas språkliga förutsättningar gör det möjligt. Den kan i stor utsträckning bedrivas på lektionstid.

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

Uttalsvård i form av högläsning bör ske genom köreftersägning. Även individuell eftersägning bör förekomma. Individuell högläsning bör endast utföras av mycket duktiga elever. Enskilt inför läraren kan någon gång enskild högläsning få förekomma av elever med uttalssvårigheter.

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

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

A

B

Lågstadiet

Förutom vad som sägs om engelskundervisningen under övriga rubriker, bör följande synpunkter beaktas i nybörjarundervisningen.

I årskurs 3 bör de två veckotimmarna i engelska fördelas på fyra undervisningstillfällen.

En mängd läromedel står till buds för att göra undervisningen konkret, vilket är ett krav på detta stadium. Föremål av olika slag är det mest konkreta och näraliggande. Bilder och illustrationer finns i många utföranden, t ex bildband, diabilder, stordia, bildkort i större och mindre format, flanellografbilder, bokillustrationer, teckningar och skisser på bladdertavla och skrivtavla, rörliga bilder på film och television. Även ljudmaterial av olika slag kan det vara lämpligt att använda i språkundervisningen. Det bör vara så beskaffat, att det aktiverar eleverna att svara på frågor, ställa frågor och utföra enkla handlingar. Även i språkundervisningen bör man ta hänsyn till elevernas stora behov av rörelse. Detta kan ske i anslutning till dialoger och talövningar genom att eleverna får agera, utföra uppmaningar, hantera föremål, flanellografbilder, bildkort eller andra bilder. Eleverna kan få måla egna illustrationer, t ex när färgadjektiven lärs in. De kan klippa och klistra figurer, t ex när man lär in prepositioner, eller göra collage, som får bilda utgångspunkten för talövningar. Samverkan bör även ske med undervisningen i övrigt.

Flera olika moment bör förekomma vid varje undervisningstillfälle. Den intensiva talövningen, som måste betraktas som det centrala i undervisningen, bör bedrivas med variation och i sådant tempo att läraren kan arbeta med ett begränsat språkmaterial, som måste kunna upprepas många gånger utan att eleverna behöver tröttna. Eftersägning i talkör bör förekomma ofta. Målmedveten repetition är synnerligen viktig för att kunna befästa goda språkvanor, som så småningom bör bli automatiska. Läraren bör ofta berömma och uppmuntra eleverna.

Även på nybörjarstadiet kan enkla diagnostiska prov förekomma för att ge läraren en uppfattning om elevernas allmänna språkförståelse.

Eleverna kan för att öva sin uppfattningsförmåga, t ex få en bildserie, där endast en bild överensstämmer med det ord eller uttryck, som man vill pröva om eleverna förstår och som eleverna på något sätt skall markera på uppmaning av läraren eller av röst på ljudband.

Skrivning förekommer inte på lågstadiet.

I lämpliga sammanhang informeras eleverna om vardagsförhållanden i engelsktalande länder. En del av anslagstavlan kan disponeras för tidningsurklipp, bilder och vykort som berör dessa. Souvenirer från dessa länder kan även visas i klassen. Sådana inslag är på detta stadium snarare till för att skapa atmosfär än för att utnyttjas vid språkliga övningar.

All inlärnin g sker på lektionstid.

HÖR- OCH TALÖVNING

På nybörjarstadiet koncentreras undervisningen till enkla hör- och talövningar med samtidig inövning av uttalet, vilket sker i och med att läraren för lektionen på engelska.

Lärarens artikulation får inte bli överdriven och talet inte onaturligt långsamt. Redan från början bör eleverna vänja sig vid normalsamtalstakt. Språket måste vara idiomatiskt. Det innebär att bara sådana fraser, som inte skulle stöta en engelsmans språkkänsla, används. Växlingen mellan svag- och starktoniga uttalsformer bör uppmärksammas så att eleverna tillägnar sig en naturlig talrytm. Uttalsinlärnin g på detta stadium bör lämpligast ske på imitativ väg genom ständigt återkommande hör- och talövningar. Ljudskrift bör inte förekomma. Inspelat ljudmaterial, gärna pauserat, bör i stor utsträckning utnyttjas i undervisningen för att ge autentiska engelska röster, både kvinnliga och manliga, som förebild för elevernas uttal. Oavsett hur gott och föredömligt den svenska lärarens uttal är bör inspelat ljudmaterial regelbundet användas som underlag för hör- och talövningar för att eleverna redan på nybörjarstadiet skall få erforderlig vana att uppfatta olika röster. Inspelat ljudmaterial underlättar arbetet för läraren och ger honom större möjlighet att ägna sig åt de moment, som bäst främjas genom den personliga kontakten med eleverna. Eleverna lyssnar till mönsteruttal, därpå säger de efter och upprepar flera gånger. För ett korrekt uttal är intonation och satsrytm lika viktiga som de enskilda ljuden. Här får man främst förlita sig på elevernas imitationsförmåga. Enkla handrörelser eller våglinjer på skrivtavlan kan emellertid underlätta för eleverna att uppfatta engelsk satsmelodi (Tune 1 och Tune 2). Används inspelat ljudmaterial får eleverna höra exakt samma tonfall upprepade gånger och läraren får tillfälle att gå runt i klassen och lyssna på elevernas uttal.

För att undvika onaturligt och långsamt tempo vid köreftersägning kan läraren dirigera klassen

A

eller till en början läsa med eleverna. Artikulationen får inte överdrivas. Eleverna bör nämligen få så naturligt tal som möjligt och de bör själva reagera mot onaturligt tal. De känner större tillfredsställelse om de upplever att deras uttal låter engelskt.

För nybörjaren återkommer ord och fraser så många gånger att de snart bör kunna producera dem i normal takt och med acceptabel intonation. Eleverna bör ibland få lyssna till ett rikare språkmaterial än som fordras för deras aktiva inlärnin g, vilket stimulerar till bättre uttal och intonation.

Hörövning kan också omfatta enbart avlyssningsövning utan efterföljande kontrolluppgifter. Dessa övningar kan vara av bl a följande typ.



a. I'm Ted. I'm ten.
I'm English. I like music.
I've got a dog. It's a very nice dog. His name is Flip.
Hörövningen kan stödjas av illustrationer.

b. I anslutning till bildserie i elevernas bok eller till bildkort i större format.

I'm Ann.
I get up at seven in the morning.
I wash my face.
I wash my hands.
I comb my hair.
I dress.
I have my breakfast.
Then I leave for school.

B

c. Enkel berättelse i anslutning till flanellografbilder, som sätts upp efter hand eller till stordia med överlägg. Berättelsen kan upprepas vid flera tillfällen utan kommentar. Senare kan materialet utvecklas och användas för talövning.

För eleverna på detta stadium blir oftast föremål, bilder av olika slag och inspelat ljudmaterial och inte en text utgångspunkt för hör- och talövningar. En form av enkel hörövning, som samtidigt ger eleverna tillfälle till rörelse, består i att läraren eller röst på ljudband uppmanar eleverna att utföra enkla handlingar: Sit down, please! Stand up, please! Open the window! Shut the door! Point to . . . Show me your pencil! Hold up your book! Stand up, please! Come here! Take my book and put it on your desk! Thank you!

Ljudeffekter i kombination med frågor (sound quiz) kan vara utgångspunkt för talövning, exempelvis när eleverna behärskar konstruktionerna What's . . . ? It's

Exempel.

Jamande

Röst på ljudbandet: What's that?

E: It's a cat.

Många gånger kan mimik, gester eller en situation ge bästa underlaget för enkla talövningar, samtidigt som de konkretiserar undervisningen.

Exempel.

Lärarens ansiktsuttryck när hon säger:

I'm happy.

I'm sad.

I'm sleepy.

Nya ord, fraser och konstruktioner bör införas med stor försiktighet. Nya ord inövas i kända strukturer och nya strukturer med känt ordförråd. Läraren bör följa en väl genomtänkt lärogång, tex ett läromedelssystem, för att systematiskt bygga upp elevernas språkfärdighet. Sådana system kan vara olika uppbyggda och bjuda olika program, men man bör för konsekvensens skull följa den lärarhandledning och utnyttja de komponenter som ingår i det valda systemet.

De muntliga övningarna bör till största delen vara bundna talövningar. Så småningom kan övergång ske till friare talövningar lärare och elever emellan, ibland även elever emellan i parövningar, enkla dialoger och lekar. Förutsättningen är att eleverna väl behärskar ifrågavarande strukturer och att läraren kontrollerar övningen. Vid inlärande av ord och fraser kan läraren hålla upp ett föremål

C

eller visa en bild eller ett bildkort. Eleverna lyssnar till mönsteruttal och säger därpå själva efter flera gånger. En kombination med röst från inspelat ljudmaterial för perfekt uttal och agerande från lärarens sida kan vara en god lösning. De inledande talövningarna blir eftersägningsövningar i syfte att inpräglade uttal. Därpå följer enkla konstruktioner med frågor och svar. Till en början kan elevernas svar bli mycket kortfattade, men med den bundna talövningen tvingas eleverna använda längre svar. Se avsnittet om bunden talövning (s 5).

För att öva konstruktionen *I like . . .* kan läraren med hjälp av bilder, flanellograf eller enstaka ord få eleverna att använda konstruktionen många gånger med nya ord.

Exempel.

a. L: I like milk.

L: Tea.

E: I like tea.

L: Apples.

E: I like apples.

b. L: I like singing.

L: Skiing.

E: I like skiing.

L: Playing football.

E: I like playing football.

När konstruktioner med *have* samt possessiva pronomen övats kan läraren genom att använda olika slags bilder och föremål eller bara genom att muntligt ange ett ord, byta ut ett ord i konstruktionen.

Exempel.

I've got a pencil in my pocket
a penny
a handkerchief

Have you got a pencil in your pocket?
a penny
a handkerchief

När eleverna behärskar olika strukturer kan dessa förenas till en längre övning.

Exempel.

L: Can you see a ball on page 00?

E: Yes.

L: Point to it, please! — Good!
Colour it red.

What have you got now?

E: I've got a red ball.

Det är viktigt att vad som sägs vid samtalsövning stämmer med verkligheten så långt detta är möjligt och i övrigt framstår som helt rimligt. Eleverna bör kunna tillämpa sina färdigheter i meningsfulla situationer.

I överensstämmelse med principen att eleverna bör få vänja sig vid att uppleva språket såsom det fungerar i verkligheten, är det lämpligt att eleverna övar in korta enkla dialoger, tex hälsnings- och artighetsfraser. Dialogerna kan avlyssnas från inspelat ljudmaterial.

För blyga barn kan användandet av tex handdockor bli ett sätt att övervinna ängslan att uttrycka sig. Musikaliskt enkla sånger och rörelselekar bör vara ett naturligt inslag i nybörjarundervisningen. Det innebär inte någon olägenhet om texterna här och var innehåller sådana strukturer, som man inte behandlar i den vanliga undervisningen. Det visar sig att barnen passivt kan tillägna sig även rätt komplicerade uttryck. Används inspelat ljudmaterial bör dock ackompanjemanget vara avpassat till barnrösten.

Exempel.

"Here we go round the mulberry bush".

Enkla rim och ramsor, räkneord, alfabetet och namn på veckans dagar är roliga och lämpliga övningar på detta stadium.

Pantomim kan utnyttjas när konstruktionerna *What can he/she do? What's he/she doing?* övas.

Enkla talövningar kan ske kring föremål, bilder och händelser, televisionsprogram, film eller i anslutning till aktuella intresseområden, eller undervisningen i övrigt. Föremålen bör inte endast bli de som finns i klassrumsmiljön utan hämtas från elevernas intressesfär utanför klassrummet. Artighetsfraser, hälsningsord, presentation av sig själv och andra, utbyte av adresser och telefonnummer kan också förekomma som enkla talövningar.

LÄSNING

Att exakt ange den lämpligaste tidpunkten att presentera engelska skriftbilder för eleverna i årskurs 3 är svårt. Förslagsvis inför man dem mycket försiktigt under slutet av vårterminen. Det är av stor vikt att eleverna är väl förtrogna med innebörden av de ord de möter i skrift och att de så säkert övat in deras uttal, att den engelska stavningen inte föranleder dem att använda modersmålets läsmetodik.

B

A

Skriftbilden bör presenteras i anslutning till bild av något slag, t ex flanellografbild eller stordia. Används flanellografbilder paras bild ihop med skriftbild så att orden i sin helhet, inte bokstav för bokstav, sätts upp. Används stordia visas först en bild, därpå presenteras skriftbilden genom ett överlägg. Då uttalsträningen redan från början i lika hög grad inriktats på satsrytm och intonation som på enskilda ljud, är det naturligt att läsningen inriktas på sådana mönster, vilkas rytm och intonation eleverna redan är förtrogna med. Exempel: *I'm Susan. I've got a red book. It's on my desk.* Detta innebär inte alltid att läsmaterialet måste innehålla fullständiga meningar. *A blue car, a big red bus, a nice little girl* etc kan alltså stå som bildtext. Vid behandling i klassen bör dessa uttryck övas i fullständiga meningar.

Läsningen bör alltid ske under lärarens direkta ledning och endast omfatta en mycket liten del av undervisningstiden.

Undervisningen i årskurs 4

Även årskurs 4 får betraktas som nybörjarstadium i engelskundervisningen. Det är nödvändigt att beakta det som framförts i kommentarer till undervisningen i årskurs 3. Viss repetition för att befästa tidigare förvärvade språkfärdigheter bör förekomma. Övergången från den enbart muntliga undervisningen till läsning och skrivning måste ske försiktigt.

För varje årskurs på mellanstadiet utvidgas ordförråd, fraser och grammatiska mönster eftersom undervisningen bör bedrivas koncentriskt.

Beträffande metoder för språkundervisningen finns inte någon skarp gräns mellan årskurserna efter det egentliga nybörjarstadiet. Se avsnitten om hör- och talövning (s 4) och om grammatik (s 12).

Huvudvikten läggs vid de muntliga övningarna, men så småningom blir dock behandling av en enkel text ett regelbundet återkommande inslag i undervisningen. Till en början bör texterna vara mycket enkla men ordförrådet måste gradvis ökas och i fråga om grammatiska mönster måste svårighetsgraden successivt ökas.

Till en början blir förståelsen av det lästa det väsentliga. Läraren får efter hand vänja eleverna vid att göra språkiakttagelser. Läraren bör syste-

C

matiskt bygga upp en sådan teknik vid textbehandling som förekommer i högre årskurser. Se avsnittet om intensiv textbehandling (s 15).

Vid all textbehandling bör läraren ge de förklaringar han anser nödvändiga och ta upp innehållsligt eller språkligt viktiga punkter i texten. På vilket sätt detta kan ske anges i allmän del. Se även avsnittet om behandling av lärostoffet (s 29). För att visa att eleverna tillgodogjort sig innehållet i texten, kan de få besvara frågor eller med hjälp av understrykningar återberätta det lästa. Vid textutfrågning bör eleverna kunna hämta svaren direkt ur texten.

Mer försigkomna elever bör så småningom få tillfälle att läsa på egen hand. Sådan läsning bör uteslutande syfta till förståelse av innehållet. Språkligt sett måste texterna vara mycket lätta och innehålla ordförråd och strukturer som är bekanta för eleverna. Se avsnittet om extensiv läsning och textbehandling (s 20).

Skrivövningarnas uppgift är att befästa det muntligt inövade språkstoffet. De första skrivövningarna blir övervägande avskrivning, som avser att ge eleverna korrekta skrivvanor, som är så automatiska som möjligt. Skrivningen får inte bli en ersättning för konversationen, utan de enkla enspråkiga skrivövningarna skall syfta till att befästa det språkstoff som redan inövats muntligt. Andra former av skrivövningar är besvarandet av frågor, strukturerade omvandlingsövningar samt skrivning av text till bilder eller bildserier. Se avsnittet om skriftlig övning (s 32).

Individualisering

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

Individualisering i engelska underlättas om läraren använder sig av diagnostiska metoder för att fastställa klassens och den enskilde elevens språkliga nivå. De uppnådda resultaten får sedan utgöra grunden för organisationen av det individualiserande arbetet. Detta kan bedrivas så, att hela klassen eller delar av den samtidigt sysselsätts med sådana svårighetsgraderade uppgifter som kräver ett minimum av direkt lärarhandledning, dvs helt självinstruerande material med kontrollmöjligheter för eleverna. I brist på utprovat, svårighets-

graderat material måste läraren själv bedöma svårighetsgraden hos befintligt material. Eftersom detta material inte är inordnat i en arbetsgång för den enskilde eleven, bör en sådan skapas av läraren. Detta kan exempelvis ske genom att läraren på små elevkort noterar vilka övningar och andra uppgifter som eleven bör utföra. Vissa uppgifter kan då vara avsedda för alla i klassen, andra åter endast vara avsedda för några få.

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

Viktiga komponenter vid individualiserande språkträning är:

- avlyssningsövningar;
- styrda samtalsövningar eleverna emellan;
- övningar i inlärningsstudio;
- bredvidläsning;
- olika typer av skriftliga övningar;
- programmerat material.

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

Inspelat material

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

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

1. fras- och strukturövningar
2. extensiva avlyssningsövningar
3. roande och avkopplande program
4. rena avlyssningsövningar (se s 4).

B

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

Även självinstruerande strukturövningsprogram kan förekomma.

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

Läromedel

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

I ett sådant kursmaterial kan bl a ingå:
böcker;

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

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

diagnostiska prov;

skolradio- och skoltelevisionshäften;

ljudband, ljudbildband, videoband, grammofonskivor, fotografier, teckningar, bildkort, diabilder, film-slingor, filmer;

flanellografmaterial;

stordia;

kartor;

föremål och modeller.

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

bandspelare;
videobandspelare;
TV- och radioapparat;
skivspelare;
episkop;
småbildsprojektor;
kassettprojektor;
filmprojektor;
bladdertavla;
flanellograf;
arbetsprojektor.

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

KOMMENTARER

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

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

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

Om man utrustar *samtliga elever* med mikrofonhörlurar, skapar man en bättre inlärningsmiljö än den som det vanliga klassrummet normalt erbjuder.

Den enskilde eleven får hela tiden lyssna till korrekta språkliga förebilder och hör sina egna svar som han kan jämföra med mönstret. Han störs således inte av eventuella fel som kamraterna gör. Denna s k AA-anläggning lämpar sig väl för olika drillmoment. Den medger dock inga egentliga möjligheter till individualisering, eftersom eleverna följer samma program i samma takt.

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

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

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

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

I en individualiserande undervisning har olika former av programmerade läromedel en viktig funktion. Dessa läromedel är självinstruerande och stoffet presenteras i väl avvägda steg. Eleverna arbetar i egen takt och får omedelbar bekräftelse, om avgivna svar är korrekta eller felaktiga. Det är väsentligt, att läraren planerar sin undervisning så, att insättandet av eventuella programmerade läromedel sker vid lämplig tidpunkt och i lämplig omfattning. Det är nämligen troligt att många moment inom engelskundervisningen inte alls kan inövas med denna typ av material. Många elever, spe-

ciellt kanske i de lägre klasserna, klarar heller inte av denna arbetsform på grund av de speciella krav den ställer på dem.

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

Självständiga arbetsformer

I engelska kan det självständiga arbetet av naturliga skäl inte drivas lika långt som inom orienteringsämnena. En kontinuerlig handledning och kontroll är ofrånkomlig. Stort utrymme kan och bör dock ägnas åt olika former av självverksamhet och samarbete. Dessa former — individuellt arbete, enskilt arbete och grupporienterade arbetsformer (grupparbete) — finns beskrivna i läroplanens allmänna del, avsnittet om undervisningsformer och arbetssätt.

För engelskans del kan planering av verksamheten i klassen ske så snart det rena nybörjarstadiet passerats. Elevernas förmåga att planera arbetet måste successivt byggas upp. Till att börja med får de välja mellan alternativa arbetsuppgifter. Så småningom får de själva föreslå arbetsuppgifter och till sist får de delta i gemensam planering av större kursavsnitt. Utöver att eleverna klarare förstår vartill skolarbetet syftar, tillgodoses på detta sätt den demokratiska fostran, som är ett av de viktigaste målen för arbetet i grundskolan. I engelska finns det gott om för grupparbete lämpliga intresseområden av olika slag (London, New York, på resa, i affären etc). Ett grupparbete kan, då eleverna vants vid arbetssättet och nått erforderliga språkkunskaper, omspänna en längre tidsrymd och den lärarstyrda stoffbehandlingen kommer då in som inslag i elevarbetet. Kortare självständiga arbetsuppgifter i grupp, t ex dramatisering, kan förekomma tidigt och utgör ett led i förberedelsen för mer omfattande grupparbete. Individuella arbetsuppgifter kan med fördel förekomma inom grupparbetets ram. Grupporienterade arbetsformer kan förekomma i anslutning till avlyssning, muntlig produktion, läsning och skriftlig produktion. Så kan t ex konversationsövningar i grupp byggas upp

C

successivt från enkla frågor och svar mellan eleverna två och två till mera avancerade övningar i större grupper. Viktigt är att eleverna har övningsarnas syfte, form och innehåll klart för sig. Vissa av de grupporienterade arbetsformerna i moderna språk utgör övnings- och tillämpningsmoment och lämpar sig inte för redovisning inför klassen medan andra former däremot lämpar sig mycket bra för sådan redovisning. Det bör observeras att uppgifter av inte språklig karaktär, som stimulerar till språklig aktivitet, t ex teckning, kan användas som stimulerande och aktiverande moment.

Bedömning

Bedömning av elevernas prestationer sker på flera olika sätt och i flera olika syften (jfr s 4). De löpande iakttagelser som görs under undervisningens gång, ger både en omedelbar inlärningskontroll och ett underlag för kontinuerlig uppföljning av undervisningens uppläggning. De är sålunda elevdiagnostiserande och undervisningsdiagnostiserande, samtidigt som de utgör ett gott underlag för betygsättning. Som stöd kan standardiserade prov av diagnostisk och betygsekvivalerande typ, normerade på större, för riket representativa elevgrupper, användas. I språken, som är utpräglade färdighetsämnen, torde de olika formerna av praktisk övning eliminera behovet av särskilda kontrollmoment i form av sk lappskrivningar, skriftliga läxförhör, etc. I brist på standardiserade prov kan läraren för ovannämnda syften någon gång behöva tillgripa av honom själv eller andra utarbetade ostandardiserade prov. Ett samarbete med ämneskollegerna bör eftersträvas. Täta kontakter ger ett gott utbyte i form av ökade jämförelsemöjligheter, utbyte av metodiska och andra erfarenheter m m, samtidigt som det subjektiva inslaget i bedömningen motverkas. Utöver konferenser och mer informella kontakter kan detta bli ta formen av medbedömning av skriftliga och muntliga prestationer. De senare kan lämpligen föreligga i form av inspelningar.

Underlaget för såväl de olika former av övningar, vilka ligger till grund för observationerna, som för de olika typer av prov som kan komma till användning, kan utgöras av såväl auditivt som visuellt

material. Uppgifterna kan lösas muntligt eller skriftligt. Ett stort antal kombinationer av muntligt och skriftligt underlag och muntliga och skriftliga övningar är tänkbara och ger upphov till såväl varierade övningar som allsidig bedömning. I detta sammanhang måste påpekas faran av att tillmäta elevernas skriftliga prov och övningar för stor vikt vid bedömningen av deras prestationer. De väsentligaste färdigheterna är att förstå och tala språket.

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

A

B

BIBLIOTEKET
LÄRARHÖGSKOLAN
I MÖLNDAL



Läroplan för grundskolan

Lgr 69



Engelska

Eng

Allmän del (Lgr 69 I)

Supplement (Lgr 69 II)

1969 UTKOMMER

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

1970 BERÄKNAS UTKOMMA

Planeringsexempel. Lågstadiet.
Mellanstadiet
Praktisk yrkesorientering
Maskinskrivning



Utbildningsförlaget