



GÖTEBORGS UNIVERSITET

I can speak English!

*En studie om hur lärare i internationella skolor i Japan uppmuntrar yngre elever att tala engelska
– utifrån en svensk lärarstudents perspektiv*

Cecilia Falk

Självständigt arbete L3XA1A

Handledare: Martina Wyszynska Johansson

Examinator: Florenda Gallos Cronberg

Rapportnummer: VT15-2930-L3XA1A-010

Förord

Jag vill inleda uppsatsen med att skriva att den här resan har varit oerhört lärorik och intressant, men även intensiv och utmanande. Tacksamt nog har jag fått mycket stöd av kunniga personer. Jag vill tacka min handledare Martina Wyszynska Johansson för hennes vägledning och tålamod. Genom konstruktiv kritik har hon fått mig att utvecklas och hon har gjort mig en hel del klokare under processens gång.

Även ett stort tack till Adlerbertska Stipendiestiftelsen, samt skolorna och lärarna i Japan som gjorde den här uppsatsen möjlig.

Göteborg, 2015-06-05

Cecilia Falk

Sammanfattning

Den här studien handlar om användningen av arbetsmetoder som uppmuntrar yngre elever i Japan att tala engelska. Syftet med studien är att undersöka hur tre lärare i olika internationella skolor använder olika arbetsmetoder för att uppmuntra deras yngre elever från fyra till nio år att våga och vilja tala engelska. För att samla in empirin använde jag mig av ett observationsschema och kompletterade observationerna genom att jag intervjuade de utvalda lärarna.

Resultatet från min undersökning visar hur viktigt det är med positiv feedback från lärarna och att lärarna låter deras elever lära sig engelska tillsammans med andra genom grupparbeten, sånger och lekar. Samtliga lärare betonar hur viktigt det är att skapa en trygg och trivsamt klassrumsmiljö för eleverna för att de ska utveckla ett språkligt självförtroende och för att de ska våga och vilja tala engelska.

Nyckelord: språkligt självförtroende, feedback, tidig engelskundervisning och tidig språkundervisning.

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	1
2. BAKGRUND	2
2.1 DET ENGELSKA SPRÅKETS UTVECKLING I JAPAN	2
2.1.1 INTERNATIONELLA SKOLOR I JAPAN RESPEKTIVE SVERIGE	3
2.2 ENGELSKA I DEN SVENSKA LÄROPLANEN	3
3. LITTERATURGENOMGÅNG	5
3.1 SPRÅKLIGT SJÄLVFÖRTROENDE	5
3.1.1 GRUPPARBETEN OCH GEMENSAMT LÄRANDE	5
3.1.2 HÖRFÖRSTÅELSE SOM GRUND FÖR SPRÅKUTVECKLINGEN	5
3.1.3 FEEDBACK	6
3.2 TEORETISKA PERSPEKTIV	7
3.2.1 DET SOCIOKULTURELLA PERSPEKTIVET	7
3.2.2 TEORIER OM HUR BARN LÄR SIG SPRÅK	7
4. SYFTE	8
4.1 FRÅGESTÄLLNING	8
5. METOD	9
5.1 VAL AV METOD	9
5.2 URVAL	10
5.3 GENOMFÖRANDE	10
5.4 BEARBETNING AV ANALYS	11
5.5 STUDIENS TILLFÖRLITLIGHET	11
6. RESULTAT	12
6.1 RESULTATBESKRIVNING	12
6.1.1 OBSERVATION	12
6.1.2 INTERVJU	13
6.2 RESULTATANALYS	16
6.2.1 GRUPPARBETE	16
6.2.2 PRESENTATIONER OCH LEKAR	16
6.2.3 KROPPEN SOM REDSKAP	17
6.2.4 FEEDBACK	17
7. IMPLIKATIONER	19
8. AVSLUTANDE KOMMENTARER	20
8.1 SLUTSATS	20
8.2 FÖRSLAG TILL VIDARE FORSKNING	20
9. REFERENSER	21
10. BILAGOR	23

1. Inledning

Tidigare under min utbildning fick jag möjlighet att undersöka i vilken årskurs forskningen menar att engelskundervisningen bör starta i grundskolan. Forskningen visade dels att tidig engelskundervisning, redan när eleverna är fyra till fem år, ökar chansen för att eleverna ska bygga upp ett språkligt självförtroende och få en positiv inställning till språkinläringen. Lundberg (2011) skriver att det är de yngre eleverna som vågar pröva sig fram och inte bryr sig lika mycket om vad andra tycker om deras försök att tala engelska. Redan i årskurs tre börjar vissa elever bli mer självkritiska och tänka på andras åsikter. Lundberg (2011) skriver vidare att konsekvenserna av det kan bli att eleverna enbart säger ord de vet att de kan uttala, i stället för att pröva uttrycka det de faktiskt önskar.

Efter att ha undersökt detta och konstaterat hur viktigt tidig språkundervisning är, ville jag därför undersöka hur engelskundervisningen ska formas för att de yngre eleverna i förskola och upp till årskurs tre ska känna sig trygga nog att våga tala engelska i klassrummet.

För att ta reda på hur lärare kan arbeta för att uppmuntra muntlig kommunikation i engelska bestämde jag mig för att besöka Japan och se en annan skolkultur under två veckor. I Japan besökte jag tre lärare i olika internationella skolor för att se hur de arbetar för att sina elever fyra till nio år ska utveckla det engelska språket. Genom att besöka internationella skolor förväntade jag mig att se engelskundervisning i olika former och situationer, eftersom det inte enbart undervisades som ett enskilt ämne, utan engelska som arbetsspråk. Det som intresserade mig var att undersöka språkämnesdidaktiken i de tre skolorna och se hur de använder arbetsmetoder i engelskundervisningen. Genom resan förväntade jag mig att få mer ämnesdidaktiska kunskaper i engelska som jag även kan använda i mitt arbete med svenska lågstadieelever enligt den svenska läroplanen Lgr11.

2. Bakgrund

I det här kapitlet beskrivs inledande om hur det engelska språket har utvecklats i Japan och det huvudsakliga syftet med internationella skolor. Bakgrunden avslutades med engelska ämnet i den svenska läroplanen eftersom jag valde att genomföra studien utifrån mitt perspektiv som svensk lärarstudent.

2.1 Det engelska språkets utveckling i Japan

Från och med Meji eran har intresset för det engelska språket vuxit i Japan. Japan ville förstå och ta till sig andra kulturer, samt kunna kommunicera med engelskspråkiga människor. Under den här eran växte globaliseringen fort och det blev allt viktigare för Japan att kunna tala engelska för att kunna förstå skillnader mellan olika kulturer (Shimizu, 2010). Denna trend som påbörjades i början 1870-talet gjorde att den japanska regeringen ansträngde sig extra för att lära sig mer om den västerländska kulturen och det ledde till att man började anställa fler utländska medborgare. Fler japanska studenter började även åka världen över för att lära sig mer om andra länder (Shimizu, 2010).

En vanlig metod att undervisa engelska var den så kallade *Grammar-Translation method*. Då lärde sig eleverna grammatiska regler och att översätta det främmande språket till modersmålet. Syftet med denna metod var främst att eleverna skulle kunna läsa och översätta litteratur som var skriven på det främmande språket. I Japan kallades liknade metoder för *Yakudoku* och *Kaidoku*. *Yakudoku* betyder detsamma som *Grammar-Translation method*, medan *Kaidoku* handlar om att läraren frågar en elev något som svarar genom att skriva ner det. Genom att arbeta på dessa sätt blev det lite fokus på hur eleverna skulle uttala de olika orden (Shimizu, 2010). Malmberg skriver, i relation till svenska förhållanden, att metoden inte alltid fungerar för elever som har svårt för abstrakta resonemang. Detta kan leda till att eleverna tycker undervisningen är för svår och tråkig (Malmberg, 1985). Dock har jag inte belägg för hur metoden fungerar i skolor i Japan och utvecklar därför inte resonemanget.

År 2003 skrev MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology), som är ett utbildningsdepartement, en aktionsplan och syftet med planen var att förbättra elevers och lärares engelska i skolorna. MEXT önskade att japanska studenter skulle uppnå högre resultat i att kunna tala och kommunicera på engelska. Som tidigare nämnts var det tidigare mer fokus på att eleverna skulle kunna skriva på engelska och öva på grammatik och glosor. Engelska undervisades som ett ämne och inte som ett levande språk (Shimizu, 2010). Det hade tidigare fokuserats mycket att förbereda eleverna inför examinationer och inte att använda det engelska språket för att kommunicera med. Planen innebar bland annat att eleverna skulle få mer lektionstid och att undervisningen skulle börja tidigare. Elever från och med årskurs fem skulle nu ha engelska minst fyrtiofem minuter i veckan (Shimizu, 2010). Även lärare med engelska som modersmål skulle anställas för att hjälpa de japanska lågstadielärarna, vilket beskrivs tydligare i slutet av avsnittet. För lågstadielärare vars modersmål inte är engelska kan det vara en utmaning att undervisa engelska på kommunala skolor. Yuko Goto Butler gjorde år 2004 en undersökning där hon ville ta reda på vilken syn lågstadielärare, som undervisade i engelska i Korea, Japan och Taiwan, hade på sin kunskapsnivå. Resultatet visade att alla lärare kände att deras kunskapsnivå var under det nödvändiga. Hon ansåg därför att det var viktigt att ta reda på vilken kunskapsnivå lärarna bör ha och hur man kan stötta dem (Pinter, 2006). Graddol (2006) skriver vidare om vilken typ av lärare som bör undervisa yngre elever som ska lära sig ett främmande språk. Han nämner bland annat att engelska inte enbart bör undervisas av en lärare som har engelska som modersmål. I stället ska det göras av tvåspråkiga lärare som har samma nationella accent som eleverna och som har kunskaper hur det är att lära sig engelska som ett andraspråk. För att eleverna ska få en bra start i sin språkinläring är det viktigt att de får en

lärare som har kunskaper om barns utveckling och vad som motiverar eleverna. Misslyckas man med detta med de yngre eleverna kan det vara svårt att åtgärda det senare (Graddol, 2006).

I och med MEXT:s aktionsplan rekommenderade utbildningsdepartementet att en tredjedel av engelskundervisningen skulle undervisas av ALT-lärare (Assistent Language Teaching) eller andra lärare som kunde tala flytande engelska. MEXT startade undervisningsprogrammet *JET Programme* (Japan Exchange and Teaching) tillsammans med CLAIR (Council of Local Authorities for International Relations), MIC (Ministry of Internal Affairs and Communications) och MOFA (Ministry of Foreign Affairs) (The JET Programme, 2015-05-02). JET erbjuder engelsklektioner till varierande åldrar och åker bland annat ut till kommunala grundskolor. De anser att engelska borde undervisas genom lekar, sånger, drama och aktiviteter där eleverna får röra på sig. JET menar även att det är viktigt att lärare skapar en trevlig atmosfär och att lärare tar reda på mer om elevernas intressen och kultur. Genom att planera intressanta och stimulerande lektioner kan läraren både förbättra elevernas beteende och motivera dem till att lära sig ett främmande språk (The JET Programme, 2013). Men detta har problematiserats då kommunikationen mellan lågstadielärarna och ALT-lärarna inte alltid fungerade. ALT-lärarna kunde uppleva sig som exkluderade från lektionsplaneringarna och en del lågstadielärare kände att ALT-lärarna inte riktigt var intresserade av att undervisa (Ohtani 2010). För att bli ALT-lärare behövdes inte heller någon längre utbildning och lärarexamen var inte tvunget (Ohtani, 2010).

2.1.1 Internationella skolor i Japan respektive Sverige

Det är som tidigare nämnts vanligt att föräldrar betalar för att deras barn ska få privatlektioner i engelska i Japan. Det är familjer som är förmögna och har råd att ge eleverna denna extra utbildning (Shimizu, 2010). På de internationella skolorna jag besökte i Japan fick jag uppfattningen att det var vanligt att japanska elever gick där i stället för kommunala skolor. Jag fick intrycket att det berodde på att engelskundervisningen började tidigare, var bättre och eftersom det var internationella skolor stod det engelska språket mer i fokus. Jag fick även intrycket att många elever antingen hade en förälder som hade engelska som modersmål som var tillsammans med en japan eller att båda föräldrar var engelsktalande. Deras barn var redan bekanta med språket och motiverade att lära sig mer engelska i tidig ålder. I kommunala skolor i Sverige börjar engelskundervisningen tidigare, men nivån kan fortfarande anses som inte tillräckligt bra av vissa. En svensk internationell skola, för att illustrera, beskrev det som att det inte är tillräckligt att eleverna lär sig att prata bra engelska på kommunala skolor, utan de ska även utveckla en inre säkerhet när de talar engelska. Eleverna ska kunna diskutera mer djupgående på engelska (Internationella Engelska Skolan, 2015-05-17).

2.2 Engelska i den svenska läroplanen

Eftersom jag undersöker japanska förhållanden utifrån mina erfarenheter som svensk lärarstudent och blivande lågstadielärare, vill jag därför beskriva hur engelskundervisning bör formas enligt den svenska läroplanen. Enligt Lgr11 (2011) ska skolan se till att eleverna utvecklar sin kommunikativa förmåga. Den kommunikativa förmågan innebär bland annat att eleverna förstår muntlig engelska och att de kan använda sig av den för att samspela med andra. Eleverna ska utveckla denna förmåga genom att bland annat lyssna, tala och samtala på det engelska språket. Innehållet i kommunikationen ska handla om ämnesområden som är bekanta för eleverna så som intressen, personer, platser, samt om områden där engelska används (Skolverket, 2011). För att eleverna ska utveckla sin kunskaper i engelska och deras muntliga kommunikation ska de bland annat lyssna på olika former av engelska så som presentationer, instruktioner, beskrivningar, filmer, berättelser, sånger, ramsor och dikter. De ska även öva på att själva utföra enkla presentationer, ge beskrivningar, dramatisera och sjunga sånger

(Skolverket, 2011). Den kommunikativa förmågan innebär även att eleverna ska utveckla en språklig säkerhet som gör att de kan använda sig av olika strategier för att stödja kommunikationen. Strategier som till exempel omformuleringar, ställa frågor och kunna anpassa sig efter form och innehåll (Skolverket, 2011). Även om mitt syfte inte är att jämföra internationella skolor i Japan med kommunala skolor i Sverige, ser jag liknande punkter som MEXT har som mål med deras skolreform och de svenska förhållandena. De båda betonar hur viktig kommunikation är och att kunna våga tala engelska.

3. Litteraturgenomgång

Nästkommande del handlar först om det språkliga självförtroendet och hur väsentligt det är för språkutvecklingen. Här beskrivs även olika arbetsmetoder som lärare kan använda för att eleverna ska utveckla sitt språkliga självförtroende och ett främmande språk. Kapitlet avslutas med att jag skriver om olika teoretiska perspektiv.

3.1 Språkligt självförtroende

När eleverna vågar och vill prata engelska blir möjligheterna större för dem att öva på engelska och på så vis utveckla sin språkliga förmåga. Därför är det viktigt att läraren arbetar för att eleverna ska utveckla ett språkligt självförtroende. Ett lågt självförtroende, leder till att eleverna inte vågar pröva sig fram och inte heller får möjlighet att utveckla denna förmåga. Som Lundberg (2007) skriver kan ett lågt självförtroende ha en negativ inverkan på strävan att vilja lära sig. Läraren ska arbeta för att skapa en klassrumsmiljö där eleverna känner sig trygga och lärandet ska ske gemensamt i klassrummet. Ingen ska kännas tvingad och behöva tala engelska på egen hand framför sina kamrater. Undervisningen ska vara rolig och formad så att den motiverar eleverna. För att skapa förväntan, igenkännande och trygghet är det viktigt med tydliga ramar och rutiner (Lundberg, 2011). Genom att inleda engelsklektionerna på liknande sätt lär sig eleverna vad som förväntas av dem och vet vad som kommer att hända. Burman (1996) skriver också att det är viktigt att eleverna får höra det engelska mönstret flera gånger inbyggt i olika situationer. Repetitioner är en viktig del när barn ska lära sig språk och innehållet ska vara baserat på intressen som eleverna redan är bekanta med (Lundahl, 2014). I nästkommande del skriver jag om hur läraren kan anpassa undervisningen för att både utveckla elevernas språkliga självförtroende och utveckla det engelska språket.

3.1.1 Grupparbeten och gemensamt lärande

Gibbons (2010) skriver om hur viktigt grupparbeten är för att eleverna ska känna sig trygga och utveckla språket. Eleverna känner sig tryggare när de får samarbeta med sin kamrater, i stället för att stå själv och tala inför klassen. Läraren måste tänka på att inte tvinga eleverna till att tala eller delta i samtal, utan fokusera på att få dem att känna sig trygga. Enligt Lundberg (2007) ska det vara frivilligt för eleverna att delta för att för stora krav kan skapa obehag hos eleverna. Däremot skriver Gibbons (2010) att grupparbeten ska vara formade på ett vis som inte bara uppmuntrar eleverna att tala med varandra, utan som kräver av dem att tala. Grupparbeten kan fungera som ett sätt för eleverna att kunna stötta varandra i deras lärande och höra olika variationer i språket.

Elever lär sig bäst att kommunicera genom att aktivt delta i samtal. Som lärare är det viktigt att organisera klassen i smågrupper och se till att eleverna använder det engelska språket så mycket som möjligt. I relation till svenska förhållanden skriver dock Lundahl (2014) att gruppaktiviteter inte är så vanligt, utan det vanligaste är att eleverna antingen arbetar individuellt, att de lyssnar på läraren eller att de svarar på lärarens frågor enskilt.

3.1.2 Hörförståelse som grund för språkutvecklingen

Andra gemensamma övningar för att eleverna ska känna sig trygga kan vara till exempel sånger, drama och att lyssna på engelska. Genom att lyssna på olika berättelser blir eleverna medvetna om hur engelska kan låta och lära sig mer om meningsbyggnad. Eleverna behöver inte vara aktiva talare till en början, men när det är dags för dem att tala är de redan vana med språket (Wright, 2008). Sånger kan användas för samma syfte för att eleverna ska höra det engelska språket i meningsfulla sammanhang. Till en början kan läraren introducera sånger som eleverna redan är bekanta med på sitt modersmål. Det är en bra metod att upptäcka bekanta sånger på ett nytt språk, eftersom eleverna redan kan melodin och får höra ord i meningsfulla sammanhang.

Celce-Murcia (2002) skriver att hörförståelsen är en viktig grund för att eleverna ska lära sig att kunna tala, läsa och skriva. Hon menar att eleverna bör lyssna i meningsfulla sammanhang och att eleverna till en början ska svara icke-verbalt.

Som lärare är det viktigt att vara medveten om att inte alla elever kommer vilja eller våga tala engelska till i början. Några elever kommer gå genom en så kallad "tyst period" och inte prata förrän de känner sig säkrare (Eriksson & Tholin, 2009). För dessa elever är det desto viktigare att de får lyssna på engelska i olika former för att bygga upp deras ordförråd, samt att de får använda sitt kroppsspråk för att visa att de förstår. Genom att använda kroppsspråket kan läraren se vad eleverna gör och får bekräftat om eleverna har förstått det som sagts (Burman, 1996). De ska inte bara höra när läraren talar engelska, utan som jag nämnt tidigare genom till exempel sånger. Hur ofta läraren talar engelska är också en viktig faktor för elevernas språkutveckling. Om en lärare använder modersmålet för att förtydliga ord kan det leda till att eleverna bara väntar på instruktionerna på modersmålet och inte bryr sig om när läraren talar engelska. Eriksson & Tholin (2009) skriver också att detta kan leda till att eleverna inte förstår att engelska fungerar som kommunikationsmedel för att förmedla något viktigt.

3.1.3 Feedback

Lärare ska inte fokusera på att rätta elevernas språkliga fel. Eriksson & Tholin (2009) skriver att det inte är genom vuxnas rättelser som eleverna utvecklar sitt språk, utan genom att de hör ett språk de förstår och att de så småningom kommer börja tala i en takt som inte påverkas så särskilt mycket av omgivningen. Eleverna ska inte heller rättas av sina kamrater för mycket och känna sig rädda för att uttala ord fel. Som lärare är viktigt att förmedla till eleverna att det är naturligt att säga fel när man försöker uttrycka sig på ett främmande språk (Eriksson & Tholin, 2009). För att eleverna ska utvecklas så måste även läraren förklara för eleverna varför de ska lära sig engelska. Eleverna ska förstå att det inte bara är ett ämne i skolan, utan ett språk som används på samma sätt som deras modersmål och att lära sig engelska påminner om hur man lärde sig sitt första språk (Eriksson & Tholin, 2009). Det är viktigt att läraren inte fokuserar på att hitta och påpeka elevernas brister, utan hellre uppmärksamma det positiva. Det språkliga självförtroendet utvecklas bäst med hjälp positiv feedback (Lundberg, 2011).

Som jag nämnde tidigare är det vanligare att eleverna får svara enskilt på frågor i stället för att arbeta i grupper. Denna typ av metod kallas ofta IRF som står för *Initiation, Response, Feedback* eller IRE som står för *Initiation, Response, Evaluation*. Läraren ställer en fråga som eleven svarar på och läraren svarar med att antingen utvärdera svaret eller ge eleven återkoppling (Gibbons, 2009). Den metoden kan vara bra, men dock är det mest läraren som talar och kommunikationen blir därför ganska begränsad (Lundahl, 2014).

Ett sätt att ge eleverna feedback är att läraren ger eleverna omformuleringar av deras svar. Läraren omformulerar elevens svar och tar bort den biten av svaret som var fel (Lightbown & Spada, 2013). Till exempel kan vara om elev frågar en annan elev "Why you don't like candy?" och läraren upprepar med att säga "Why don't you like candy?". Läraren säger aldrig rakt ut vad eleven har sagt fel, utan upprepar i stället meningen korrekt. Säger läraren rakt ut vad eleven har sagt fel kallas det för explicit korrektion. Läraren ger det rätta svaret och påpekar vad eleven sa för fel (Lightbown & Spada, 2013). En studie år 2000 visade att japanska elever tog till sig feedback bäst när läraren använde sig av omformuleringar. Det var större sannolikhet att de tog till sig lärarens omformulering om läraren sa det till en annan elev eller till hela klassen, än om läraren skulle säga det enbart till eleven som sa felet (Lightbown & Spada, 2013). I en annan studie år 2006 ville forskarna undersöka och jämföra hur franska och japanska elever tog till sig feedback. De ansåg att lärarna gav eleverna liknande feedback, men upptäckte att eleverna tog till sig återkopplingen på olika sätt. Genom att lärarna använde sig av omformuleringar,

ledde till att fler japanska elever rättade sina formuleringar, vilket inte lika många av de franska eleverna gjorde. Det tydligaste förbättringarna kom från feedback som indikerade att något behövdes rättas och som uppmuntrade eleverna att själva rätta sitt fel. När forskarna undersökte grunden till resultatet såg de att franska elever övar mer på att förstå innehållet och att kunna kommunicera, medan de japanska eleverna fokuserade mer på språkets form och precision. De japanska eleverna var mer vana med att finna språkfel, medan de franska eleverna antog att det var ett sätt för läraren att svara dem och inte rätta deras fel (Lightbown & Spada, 2013).

3.2 Teoretiska perspektiv

3.2.1 Det sociokulturella perspektivet

För elever som ska lära sig ett andraspråk är det viktigt att de får lyssna och samtala med andra, både elever och lärare. Vad och hur vi lär oss beror på vilka vi umgås med. Vilka sociala sammanhang som vi befinner oss i och hur vi använder språket i olika sammanhang påverkar språkinläringen (Gibbons, 2010). Enligt Vygotskij (2000, citerat i Säljö, 2010) lär sig och utvecklas människan genom interaktion tillsammans med andra och med hjälp av olika redskap. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är språket grunden till att vi kan kommunicera med andra och förstår mer om omvärlden. Det är även viktigt för våra inre tankar och hur vi utvecklar detta inre språk. Begreppet *mediering* inom det sociokulturella perspektivet betyder att människor använder sig av språkliga och materiella redskap när vi ska förstå omvärlden. (Säljö, 2010). Vi lär oss ny kunskap genom fysiska redskap som till exempel när vi använder kroppen, vilket är synnerligt viktigt för yngre barns sätt att lära sig nya kunskaper. Ett annat viktigt begrepp är det som kallas för *närmaste utvecklingszonen*. Det handlar om vad eleven kan klara på egen hand och vad eleven behöver hjälp med av en mer erfaren. Genom att samarbeta är eleven klokare än om eleven hade arbetat helt själv. (Vygotskij 2000, citerat i Säljö, 2010). Genom att läraren eller andra elever stödjer eleven kan eleven komma mycket längre än vad eleven hade gjort på egen hand. Med stöd vågar eleven kanske pröva sig på nya uppgifter och situationer och på så vis lära sig nya sätt att använda språket (Gibbons, 2010). Som lärare gäller det att kunna hitta balansen att kunna utmana eleverna tillräckligt för att de ska utvecklas, men inte för mycket som gör att de känner obehag.

3.2.2 Teorier om hur barn lär sig språk

Krashens studier visade att när ett barn ska lära sig ett främmande språk påminner det mycket om sättet som barnet lärde sig sin första språkinläring. Enligt honom är det viktigt att barn börjar med att lyssna på språket, utan att behöva svara verbalt. Barnen ska inte tvingas att prata direkt (Celce-Murcia, 2002). Läraren ska enligt Krashen inte rätta eleverna när de gör misstag, utan i stället konkretisera innehållet för eleverna. Det är viktigare att eleverna förstår och kan göra sig själva förstådda (Celce-Murcia, 2002). Merrill Swain vidareutvecklade Krashens teori och menade att det inte räcker med att eleverna enbart lyssnar på lärarens omformuleringar av svaret. Hon menar att inte alla elever lägger märke till omformuleringar och att eleverna behöver bli mer medvetna om hur de ska utvecklas. Läraren måste därför belysa vad det är som eleverna behöver utveckla. Eleverna kan annars uppfatta det som att läraren kommenterar innehållet i det de sa och inte formen på språket (Lightbown & Spada, 2013).

4. Syfte

Syftet med min uppsats är att undersöka hur tre lärare i olika internationella skolor i Japan arbetar för att uppmuntra sina yngre elever i åldrarna fyra till nio år till att tala engelska. Detta ville jag undersöka för att se vilka arbetsmetoder lärarna använder för att deras elever ska känna sig trygga nog att pröva och våga tala engelska.

4.1 Frågeställning

- Vilka arbetsmetoder använder tre lärare i olika internationella skolor i Japan för att uppmuntra yngre elever att tala det engelska språket?

5. Metod

I följande avsnitt beskrivs vilken forskningsmetod jag valde och varför jag valde den framför andra metoder. Jag avser att även beskriva vilka lärare och skolor jag besökte, samt hur jag samlade in empirin från dem. Avslutningsvis står det om hur jag analyserade mitt material och jag diskuterar studiens tillförlitlighet.

5.1 Val av metod

Metoden jag valde att använda mig av i min studie är den kvalitativa forskningsmetoden. Den ansåg jag vara passande för min undersökning, främst för jag inte var ute efter att generalisera mitt resultat. Jag önskade i stället att beskriva hur tre lärare i olika internationella skolor arbetar för att uppmuntra sina elever till att tala. Den kvalitativa forskningsmetoden handlar främst om att tolka och förstå det insamlade materialet och inte förklara, förutsäga eller generalisera (Stukát, 2014). För att kunna förstå och beskriva hur dessa lärare arbetade observerade jag dem under deras lektioner och därefter intervjuade dem. Vanligt för den kvalitativa forskningsmetoden är ostrukturerade observationer och intervjuer med öppna frågor. I de ostrukturerade intervjuerna ställs några huvudfrågor på samma sätt till lärarna, men följs upp med individualiserade frågor (Stukát, 2014). En av grunderna till att jag inte valde den kvantitativa forskningsmetoden är att det är vanligare att den intervjuade väljer mellan förutbestämda svarsalternativ. I den forskningsmetoden vill man i stället förklara och försöka dra slutsatser för att kunna generalisera resultatet (Stukát, 2014). I min undersökning ville jag inte bara se arbetsmetoder som redan var bekanta för mig, utan jag önskade även att se och höra om nya arbetsmetoder. På grund av det ville jag inte välja svarsalternativ i förväg, utan i stället använda mig av öppna frågor. Men det viktigaste för mig var inte vad lärarna sa, utan om de faktiskt gjorde det de sa. Därför var observationen som metod viktigast för min uppsats, men intervjufrågor kompletterade min observation. Ostrukturerade och osystematiska observationer betyder att man för ett protokoll där man hela tiden observerar och skriver ner det som händer, medan strukturerad observation handlar om att man använder ett kategorischema (Stukát, 2014). Tolkningen spelar som tidigare nämnts en stor roll inom den kvalitativa metoden, vilket gör att forskarens egna förförståelse är mycket betydelsefull (Stukát, 2011). Min förförståelse påverkar hur observationen genomfördes, hur och vilka intervjufrågor som ställdes och tolkningen av det insamlade materialet. Min bakgrund som svensk lärarstudent som befinner sig en kort tid i ett främmande land påverkar också tolkningen.

5.2 Urval

Nedanför presenterar jag en översikt av urvalet av lärare och elever. I tabell 1 står det vilka modersmål som lärarna och eleverna hade, antal elever i klasserna och deras åldrar.

TABELL 1: Urval av lärare och elever

Skola/Lärare	Lärarnas modersmål	Elevernas modersmål i klassrummet	Antal elever i klassen	Ålder
Skola/Lärare A	Engelska	Engelska, japanska, koreanska	18	6-7 år
Skola/Lärare B	Engelska	Engelska och japanska	11	4-5 år
Skola/Lärare C	Engelska	Japanska	22	8-9 år

Urvalet för studien var tre lärare i olika internationella skolor i Japan och jag observerade dem under varsitt lektionstillfälle. De tre lärarna är alla engelsktalande och har engelska som modersmål. De var ifrån USA, Australien och Sydafrika. På de tre skolorna var det stor variation mellan eleverna när det gäller modersmål. I klassen på skola A var det främst elever som talar japanska, engelska eller koreanska. I övriga skolan var det större variation och till exempel mötte jag en svensk elev. Skola B som var en förskola var det engelska och japanska som talades i klassrummet. De elever som talade engelska var från USA och Australien. Men på hela skolan var det över 30 olika språk. På skola C var det enbart japanska elever. Läraren hade tidigare arbetat heltid på är en kommunal skola och han hade haft engelskundervisning där. Men nu ägde han en egen internationell skola där han erbjöd privatlektioner samtidigt som han hade engelskundervisning en gång i veckan på sin gamla skola. Jag namnger lärarna som lärare A, lärare B och lärare C i uppsatsen.

5.3 Genomförande

Nedanför presenterar jag en översikt av empirin. I tabell 2 står det hur länge jag observerade lärarna på respektive skola, hur lång tid intervjuerna pågick och vilka typer av aktiviteter jag observerade. Jag besökte skola A och skola C två dagar och skola B en dag, men jag har valt att beskriva först och främst ett lektionstillfälle som varje lärare hade. Lärare C:s lektion var vid observationstillfället på en kommunal skola medan lärare A och lärare C hade deras lektioner på deras respektive internationella skolor.

TABELL 2: Översikt av empiri

Skola/lärare	Observationstid	Lektionsaktivitet	Intervjutid
Skola/lärare A	45 minuter/ 1 lektion	Grupparbete	23 minuter
Skola/lärare B	45 minuter/ 1 lektion	Presentationer	15 minuter
Skola/lärare C	40 minuter/ 1 lektion	Sång och lek	17 minuter

För att hitta skolorna har jag sökt på internet efter internationella skolor i Japan. Jag kontaktade dem genom epost och förklarade syftet med mitt besök och uppsats. Jag valde skolorna utifrån deras hemsidor och hur de beskrev att de arbetade med det engelska språket som andraspråk, samt hur de ansåg att lärare ska undervisa engelska för yngre elever. På grund av begränsad tid och uppsatsens omfattning valde jag att inte göra en jämförelse med internationella skolor i Sverige.

Som tidigare nämnts var observationen huvudmetod, men intervjufrågorna hjälpte mig att förstå varför lärarna arbetade på ett visst sätt (se bilaga för intervjufrågorna). Men jag anser att genom

ett flertal avlyssningar av det ljudinspelade materialet kunde det användas för att komplettera observationen, utan att jag behövde transkribera intervjuerna. Jag valde istället att skriva en sammanfattning av intervjuerna och lyfter några väsentliga citat. För att det skulle vara tydligare vad jag skulle se efter använde jag mig av ett observationsschema som var indelat i sex kategorier och ett tomt A4-ark för övriga kommentarer (se bilaga). Det övriga kommentarfältet fungerade som ostrukturerad observation, medan kategorierna var mer strukturerade. Jag valde att forma mitt observationsschema på det viset för att jag hade vissa punkter jag ville undersöka närmare för att kunna koppla till mitt syfte, men jag ville även ha utrymme för nya idéer och tankar som jag inte planerat att se i förväg, eftersom jag befann mig i en okänd skolkultur. Jag var inte delaktig i aktiviteterna på lektionerna och kunde därför föra fältanteckningar samtidigt som jag observerade.

5.4 Bearbetning av analys

Lärarens roll står i fokus och mitt observationsschema är format efter vad läraren gör och säger för att eleverna ska utveckla det engelska språket. Läraren står därför som indikator i observationsschemat. Utifrån de olika kategorierna i mitt observationsschema analyserade jag empirin och därefter kategoriserade den i olika arbetsmetoder som jag anser uppmuntrar eleverna att tala engelska. Jag såg inte enbart efter när lärarna uppmuntrar eleverna att tala engelska, utan också när eleverna lyssnar till engelska, eftersom det är en viktig grund för språkutvecklingen, vilket jag skriver mer om i litteraturgenomgången. Idéer till kategorierna till observationsschemat har jag fått från min lärarutbildning och tidigare erfarenheter från engelskundervisning. Min lärarutbildning påverkade även mitt val att urskilja arbetsmetoderna. Arbetsmetoderna kopplade jag därefter till litteraturgenomgången och jag förklarade också varför jag ansåg att det uppmuntrar talet. För att stödja mina val har jag även beskrivit olika teoretiska perspektiv (se 4.2) som är viktiga för mitt resultat. När jag bearbetade resultatet valde jag att göra en sammanfattning av observation och intervju var för sig för att det ska bli tydligare vad jag fick fram från observationerna, vilket var min huvudmetod. Det jag även analyserade var hur lärarnas intervjuvar stämde överens med observationerna. Men jag har som tidigare nämnts inte transkriberat intervjuerna eftersom fokus inte var att analysera dem, utan de skulle komplettera observationen.

5.5 Studiens tillförlitlighet

Som tidigare nämnts var inte mitt syfte att generalisera mitt resultat. Jag kunde inte utifrån mitt resultat berätta vilka arbetsmetoder alla lärare i alla internationella skolor i Japan använder. Jag ville i stället belysa de tre unika fallen. Resultatet är en konsekvens av mina tolkningar och jag såg allt utifrån mina erfarenheter från det svenska skolsystemet. Värdeskalan i observationsschemat valde jag att inte använda när jag väl hade börjat observationen. Den blev inte relevant för mitt resultat, eftersom mitt syfte var att belysa olika arbetsmetoder, inte hur mycket de använder sig av dessa arbetsmetoder. Fråga 2 & 3 (se bilaga) fick jag omformulera under intervjuerna för att förtydliga vad jag menade. Jag utvecklade med att säga de fyra förmågorna; *lyssna, tala, läsa och skriva*. Jag tillägger även att "*communications skills*" och "*key skill*" var samma sak, bara att det sistnämnda syftade på vilken förmåga som borde stå i fokus. Det som även är viktigt att vara medveten om är att lärarna hade engelska som modersmål. Jag förmodar därför att de kände sig trygga med språket, vilket kan påverka deras undervisning och även under intervjuens gång.

6. Resultat

I den nästkommande delen av uppsatsen redovisas resultatet från min undersökning. Både observation och intervju redovisas för att kunna besvara studiens frågeställning.

6.1 Resultatbeskrivning

Sammanfattning från intervjuerna fungerar som tidigare nämnts som en komplettering till observationerna. Genom intervjuerna får jag inte bara reda på *hur* lärarna arbetar för att uppmuntra yngre elever till att tala engelska utan även *varför* de arbetar på det sättet.

6.1.1 Observation

Lärarna uppmuntrade eleverna att tala genom aktiviteter så som *Daily 5*, *Show and Tell*, *sånger och lekar*. *Daily 5* innebar att eleverna arbetade med olika uppgifter vid olika stationer. I lärare A:s klass fokuserade de på tre av dem vilka var *läskompis*, *lyssna till läsning* och *läsning på egen hand*. Vid stationen *läskompis* satt eleverna i par och läste lite ur varsin bok för varandra. Efteråt diskuterade de sina böcker och återberättade kort vad de hade läst. Det var olika skönlitterära böcker med olika mängd text. I stationen *lyssna till läsning* satt eleverna med varsin Ipad och lyssnade på ljudböcker. De som var i gruppen *läsa på egen hand* satt placerade på en matta och läste tyst för sig själva, men de hade sällskap på mattan av andra elever. Under *Show and Tell* satt eleverna samlade på en matta och en elev fick möjlighet att berätta och visa något. Eleven hade förberett en presentation tillsammans med lärare B och visade en poster för sina kamrater. Eleven berättade om sitt namn och hur det kom sig att hennes föräldrar hade valt det. Under presentationen fick kamraterna fråga eleven frågor på engelska om hennes presentation. Lärare B:s assistent antecknade allt som blev sagt och efteråt satte de upp elevens presentation på väggen tillsammans med anteckningarna för att till exempel föräldrar skulle kunna läsa. Lärare B förklarade för mig att eleverna får ta med sig föräldrar eller presentera i mindre grupper om de känner att det är obehagligt.

Lärare C använde sig av sånger och lekar under sin lektion. Sångerna hette *The Hello Song*, *The Weather Song* och *The Broccoli-Ice cream Song*. Läraren var aktiv under sångerna och sjöng tillsammans med eleverna. Han kopplade sin dator till klassens tv-skärm för att visa sångtexten och olika bilder som visades under tiden de sjöng. Det var till exempel bilder på broccoli och glass när de sjöng *The Broccoli-Ice cream Song*. Exempel på en lek var *The Ball and Music Game* där eleverna fick öva på olika hälsningsfraser. Syftet med leken var att de skulle lära sig enkla hälsningsfraser, men också lära sig skillnader mellan det japanska och engelska sättet att hälsa. Lärare C förklarade att i Japan bockar man inför varandra, medan i engelskspråkiga länder tar man i hand. Han tog upp olika regler som var viktiga att tänka på så som att se varandra i ögonen och att le. Han berättade även att när man hälsar på japanskt sätt kan vi inte stå för nära varandra för då slår huvudena ihop. Han visade ett litet klipp på datorn vad som händer om de skulle göra detta och ena personen for iväg, vilket ledde till att eleverna utbröt i ett stort skratt i klassrummet. Han förklarade vidare att man inte heller kan stå långt bort från varandra när man ska ta i hand för då når inte personerna varandra. Lärare C visade därefter bilder på en boll, cirkel och stol som eleverna skulle använda under leken. Leken gick till på följande sätt att eleverna satt på sina stolar i en cirkel och när musiken började spela skulle de passa runt en boll. När musiken stoppade skulle eleven med bollen gå fram till läraren och säga hälsningsfrasen. De avslutade hälsningen med att ta varandra i hand och därefter började leken på nytt. Lärare C utmanade eleverna genom att ge dem en boll till och när musiken stoppade skulle två elever utföra hälsningsfrasen i stöd av läraren. Till en början stod han bredvid eleverna och stöttade dem när de kom av sig. Men efter att ha upprepat leken några gånger klarade eleverna på det på egen hand. Ett exempel på hälsningsfras kunde låta såhär;

Läraren: *Hello!*

Eleven: *Hello!*

Läraren: *My name is John. What's your name?*

Eleven: *My name is Hiroki.*

Läraren: *Nice to meet you, Hiroki.*

Eleven: *Nice to meet you too.*

Ett annat sätt för att uppmuntra eleverna till att tala var att lärare B utsåg eleverna till olika typer av ledare. En elev hade som ansvar att välkomna klassen på morgonen och berättade om dagens datum. Eleverna samlades på mattan och ledaren fick stöd av läraren framför tavlan. De verkade ha upprepat detta många gånger då eleven visste precis hur hon skulle inleda. Ledaren avslutar med att tacka sin kamrater och upprepade datumet. Denna morgon lät samtalet på följande sätt:

Ledaren: *Good morning friends!*

Övriga elever: *Good morning Sara!*

Ledaren: *What day is it?*

Övriga elever: *It is Friday.*

Ledaren: *What date is it?*

Övriga elever: *It is the 13th.*

Ledaren: *What month is it?*

Övriga elever: *It is April.*

Ledaren: *What year is it?*

Övriga elever: *It is 2015.*

Språket mellan eleverna skiftade i klassrummen. Lärare A talade enbart engelska med eleverna och lät eleverna prata det språk de ville med varandra. Lärare B talade också enbart engelska och även eleverna pratade främst engelska i klassrummet. Vid något tillfälle pratade några elever japanska och då bad lärarens assistent dem att tala engelska. Lärare C talade både japanska och engelska och lät sina elever prata mycket japanska, men frågade i stället om eleverna kom på vad de olika orden hette på engelska. Frågade eleverna honom något på japanska brukade han upprepa det dem sa på engelska, utan att påpeka att de frågade det på japanska. Lärare C inledde lektionen med att fråga hur alla eleverna mådde och tog sig tid att lyssna på när varje elev svarade och gav en kort kommentar. Detta är något som återkom hos alla lärarna och de svarade ofta inte bara om elevens svar var rätt eller fel, utan upprepade och förklarade vad som var rätt och bra med deras svar.

Gemensamt för lärarna var att de inte under ett enda tillfälle under observationen skällde eller tillrättavisade eleverna. Under första observationen verkade eleverna kunna prata med varandra om saker som inte handlade om det de arbetade med och de kunde gå runt i klassrummet för att samtala med sina kamrater. Det intressanta var att se att de efter ett tag gick tillbaka till sina platser och fortsatte med sina uppgifter. Under den sista observationen dansade en elev runt i klassrummet under en sång, men när de hade sjungit klart gick hon tillbaka till sin bänk.

6.1.2 Intervju

För att uppmuntra eleverna till att tala engelska ansåg lärarna att det ska introduceras så naturligt som möjligt. De utvecklade det genom att säga att läraren inte ska ställa krav eller tvinga eleverna att tala. Lärare ska uppmuntra eleverna till att tala, men aldrig tvinga dem. Lärare A tog upp som exempel hur hon arbetar med de blyga eleverna. De blyga eleverna lär sig engelska eftersom de lyssnar hela tiden. Hon menade att bara för att de inte talar, betyder det inte att de inte förstår. Hon menade att talet kommer komma naturligt till slut och hon hade redan sett en stor utveckling hos några av hennes elever som inte talade engelska alls i början av skolstarten. Med naturligt menade lärarna även att eleverna ska lära sig engelska i meningsfulla

sammanhang och inte bara genom till exempel glosor eller att fokusera på grammatik. Deras syn på att eleverna pratade på sitt modersmål i klassrummet varierade bland lärarna. De hade alla önskan att eleverna skulle tala engelska, men hade olika regler på hur det skulle göras i klassrummet. Läraren B med assistenten menade att de inte bör be eleverna tala engelska så fort de pratar till exempel japanska. Han ville inte att eleverna skulle få negativa associationer med sitt modersmål. I stället ansåg han att lärare ska upprepa det eleven har sagt på engelska. Lärare A kunde inte prata japanska, vilket gjorde att eleverna var tvungna att tala engelska med henne. Men hon berättade att även om hon hade kunna tala elevernas modersmål hade hon fortfarande haft samma regel, eftersom det fungerade som en stor motivationsfaktor. Lärare C sa att anledningen till att han tidigare hade rättat eleverna för mycket tidigare i sin karriär berodde på rädslan att förlora kontrollen. Denna rädsla gjorde att han överdrev i sin rättning och han insåg nu i efterhand att han inte allt behövde fokusera på att rätta eleverna på detta sätt.

För att eleverna ska utveckla sin kommunikativa förmåga berättade lärarna om olika aktiviteter som de tycker är passande för yngre elever. Lärare C sa att det är bra att arbeta med till exempel bilderböcker som eleverna redan är bekanta med på sitt modersmål och introducera dem på engelska. Han menade då att eleverna redan är bekanta med berättelsen, orden och kontexten, vilket gör det enklare för eleverna att koppla vad orden betyder. En annan aktivitet som lärare C nämnde är olika typer av skärmövningar, som till exempel *Potatohead* som är ett leksakshuvud med ansiktets alla delar. Eleverna ska sitta i par med en skärm mellan dem och ska försöka förklara sitt ansikte så gott de kan för den andra eleven som ska återskapa det. Eleverna kan även utveckla förmågan genom handgester och använda sig av samma rutiner varje dag. Lärare B berättade att rutiner hjälper eleverna att förstå vad som förväntas av dem, även om de inte förstår betydelsen av varje ord. Ibland använde de sig av ett visuellt schema där det var bilder istället för text. Detta kunde de använda innan eleverna hade utvecklat sina ordförråd.

Lärarna hade olika syn på om eleverna ska börja att arbeta med att antingen tala, lyssna, läsa eller skriva. Lärare A sa att eleverna kommer föredra olika förmågor beroende på vilken av dem som de känner sig trygg med, vilket illustreras i följande citat:

”It is very important to expose the kids to everything you can because you will see that they will gravitate to the ones they feel comfortable with and they will get really good with those and those will help them with the things they don’t love as much” Lärare A

Lärare C uppgav att eleverna ska lyssna innan de talar och läsa före dem skriver. Enligt honom var det en fråga om småbarns motorik, vilket gör att läraren bör vänta med skrivningen. Men han tyckte att eleverna fortfarande kan få använda deras fingrar och få dem vana med bokstävernas olika former. Lärare B berättade att de använde sig av *Jolly Phonics*. Eleverna får höra bokstävernas ljud och bryter ner bokstäverna till olika former. Till exempel är bokstaven *D* är en lång linje med en kurva och lilla *d* är en lång linje med en liten kurva. Han berättade att eleverna kan öva på att skriva genom att till exempel skriva i sand, vilket gör att eleverna får vara fysiska och lära sig med hela kroppen.

Lärarna berättade hur viktigt det är att skapa en trygg miljö och rätt atmosfär för att eleverna ska se framemot att komma till skolan. För lärarna var det viktigt att ge eleverna positiva kommentarer när de gav feedback. Lärare C sa att det kan vara väldigt lätt att påpeka det som eleverna gör fel, men det är mycket viktigare att påpeka det de yngre eleverna gör riktigt och

berömma det. Han tyckte att beröm fungerade som ett effektivt verktyg och genom att berömma en elev kan läraren lyfta en hel klass. Berömmar läraren en elev kan en annan elev uppmärksamma detta och försöka uppnå samma sak. Lärare C underströk hur viktigt det är att se till att läraren berömmar alla elever. Lärare A sa dock att läraren inte ska uppmuntra eleverna för varje liten sak, men att det är viktigt att läraren gör det när eleverna möter och klarar sina utmaningar. Hon menade också att det är viktigt att eleverna känner att de är trygga och någon lyssnar på dem för att de ska utveckla ett språkligt självförtroende. Hon menade att det kommer leda till att eleverna arbetar hårdare och vågar ta risker. Här är två citat från lärarna C och A om att skapa en trygg och trivsamt klassrumsmiljö för eleverna:

"Everything you do should be fun. If you have worked enough on the lesson plans it should always be fun. They should be looking forward coming to the environment knowing that there is fun baked in to every lesson and every time you come it's going to be that. And every kid likes different components of that depending on them //... // Some kids like the storybook. That kind of warm feeling they get from hearing the story from their mom or dad, in the classroom." Lärare C

"There is no need for perfection right now. I just let them work and feel comfortable. Cause the biggest challenge is to get the kids to love school. You want them to love coming here. In my mind, if you can get them to love school in grade one that probably is going to continue." Lärare A

Som lärare C berättade uppskattar och gillar eleverna olika saker i skolan, som gör att de tycker om att komma till skolan. För att göra det attraktivt för alla menade han att det är viktigt med variation av undervisningen. Vissa elever gillar till exempel att röra på sig, medan andra gillar högläsning. Läraren A berättade hur viktigt det är med starten i engelskundervisning för att eleverna ska få en bra start i sitt framtida lärande. Om läraren kan få eleverna att älska skolan, som lärare A uttryckte det, i första klass är sannolikheten stor att det kommer att fortsätta.

6.2 Resultatanalys

Utifrån resultatet jag fick fram från mina observationer och intervjuer är det fyra kategorier jag avser att lyfta för att besvara min frågeställning. Dessa är *grupparbete*, *kroppen som redskap*, *feedback*, *presentationer och lekar*. Dessa såg jag var återkommande hos alla lärare och en viktig grund för hur lärarna arbetade för att uppmuntra de yngre eleverna att tala engelska.

6.2.1 Grupparbete

Redan i en årskurs ett arbetade eleverna med grupparbeten. Som Gibbons (2010) skriver är grupparbeten ett bra sätt för att få eleverna att känna sig trygga i klassrummet eftersom de får samarbeta med sina kamrater. Ett av grupparbetena var det som kallades för Daily 5 och eleverna fick arbeta med de olika momenten; *läskompis*, *lyssna till läsning* och *läsning på egen hand*. Genom uppgiften *läskompis* uppmuntrades eleverna att tala engelska med varandra, vilket Gibbons menar är viktigt (Gibbons, 2010). Eleverna talade främst utifrån texten i boken, men i diskussionen efteråt var det friare och gjorde att eleverna fick öva på att formulera sina egna meningar. Genom stationen *lyssna till läsning* fick eleverna möjlighet att inte bara lyssna på när deras lärare talade engelska utan höra olika former av engelska. Som Wright (2008) skriver får eleverna höra hur engelska kan låta och hur meningar kan konstrueras genom att lyssna på berättelser. Eleverna kan på så vis vänja sig vid det engelska språket. De två sista aktiviteterna *lyssna till läsning* och *läsa på egen hand* passar bra för de elever som är blyga eller inte ännu känner sig trygga nog att tala. De eleverna kanske befinner sig en "tyst period" (Eriksson & Tholin, 2009). De får arbeta med engelska, utan att läraren tvingar dem till att tala. Som Lundberg (2007) skriver kan för stora krav skapa obehag hos eleverna. Men första aktiviteten är ett sätt att försiktigt uppmuntra eleverna att tala engelska inför sina kamrater. De behövde inte prata inför en större grupp och kunde hjälpas åt om något ord var för svårt genom att säga orden till varandra. Eleverna får hjälp med det de inte klarar på egen hand av sina klasskamrater (Säljö, 2010).

6.2.2 Presentationer och lekar

Lärarna uppmuntrade eleverna att tala genom att låta dem tala om deras intressen. I *Show and tell* fick eleverna berätta om vad de ville inför sina kamrater. Det var inte innehållet som är det viktigaste utan att eleverna kände sig trygga att prata. Eleverna kunde även använda bilder för att stötta dem att tala, men också för att tydliggöra för sina kamrater vad de menade. Vid observationstillfället var det en elev som inte verkade alls blyg och inte stort behov av lärare B:s stöd för att kunna berätta. Men hade det varit en elev som känner obehag att tala inför andra är det enkelt för läraren att anpassa miljön för eleven. Som lärare B berättade kan eleven få ta med en förälder och tala inför en mindre grupp. Enligt lärare A måste man känna sina elever och göra sitt bästa för eleven ska få en bra start i lärandet. Som Lundberg (2007) skriver kan annars ett lågt självförtroende ha en negativ inverkan på strävan att vilja lära sig.

För att eleverna ska känna sig trygga är det bra om eleverna kan stötta varandra och ingen känner sig utsatt. Utifrån vad lärare C berättade och mina observationer använde han mycket av gemensamt lärande i form av sånger och lekar. I början av skolstarten ansåg han att eleverna inte skulle behöva göra någonting helt på egen hand om de inte ville, utan enligt honom var det viktigt att de fick stöd av både sina kamrater och läraren. Genom lärarens sånger "The Hello Song", "The Weather Song" och "The Broccoli-Ice cream Song" lärde sig eleverna om saker i sin vardag, men också att uttrycka sina åsikter om saker och ting. Genom visuella redskap som bilder på datorn och tv-skärmen kunde de få stöd att berätta. Eleverna lärde sig nya kunskaper genom mediering och fysiska redskap (Säljö, 2010). I "The Broccoli-Ice cream Song" frågade läraren om eleverna gillade olika kombinationer som till exempel "Do you like broccoli-ice cream?" och eleverna fick svara med att säga antingen "Yes, I do!" eller "No, I don't!". Lärare

C berättade efter lektionen att eleverna gillar när saker inte är riktigt som de ska vara och därför var det en uppskattad sång. Genom sången fick de på ett enkelt sätt uttrycka vad de ansåg om kombinationer, utan att behöva göra det enskilt inför sina kamrater.

Genom leken *The Ball and Music Game* fick eleverna lära sig hälsningsfraser på ett kreativt och roligt sätt. Lärare C gjorde en lek av det som motiverade eleverna och fångade deras uppmärksamhet. När de utförde hälsningsfrasen gjorde de inte det helt själv, utan med stöd av antingen en kamrat eller läraren. Han utmanade eleverna stegvis med att han först var med och stöttade dem i hälsningsfrasen, men efter flera repetitioner klarade eleverna detta på egen hand. Eleverna utvecklades enligt *närmaste utvecklingszonen* (Säljö, 2010). Det är viktigt att läraren tar reda på vad eleverna kan på egen hand och vad de behöver hjälp med av någon mer erfaren (Gibbons, 2010). Genom repetitionerna får eleverna även lyssna på sina kamrater och på vis lyssna på olika former av engelska. Då kan de höra även feluttalade ord och lära sig att engelska inte behöver vara felfritt för att kunna förmedla ett budskap.

Eleverna fick också öva på att säga enkla presentationer genom att vara ledare över olika saker. De fick säga korta meningar och lära sig engelska i meningsfulla sammanhang genom att tala om för varandra vilket datum det var. Genom att använda sig av rutiner förstod eleven vad som förväntades av henne eftersom de hade repeterat det många gånger tidigare. Hon har hört orden och hur meningarna ska formuleras. Som Lundberg (2011), Burman (1996) och Lundahl (2014) skriver är rutiner och repetitioner viktiga för att eleverna ska känna sig trygga i klassrummet.

6.2.3 Kroppen som redskap

Eleverna fick använda sig av flera sinnen under de olika arbetsmetoderna som jag såg under observationerna. De fick till exempel lyssna och sjunga genom sånger. Innehållet visualiserades genom datorer och tv-apparater och de fick använda kroppsspråket i olika lekar. Som Burman (1996) skriver kan eleverna visa att de har förstått vad läraren säger genom sitt kroppsspråk. Lärarna hittade arbetsmetoder som visar att eleverna har förstått utan att de tvingades att tala engelska till en början. Ett annat sätt för eleverna att bekanta sig med det engelska språket var genom det som kallades *Jolly Phonics*. Genom det kunde även de riktigt unga eleverna som var tre till fem år lära sig mer om bokstäverna. Genom att använda multisensoriska metoder får eleverna vara fysiska och lära sig med hela kroppen. Lärarna låter inte eleverna bara lyssna på engelska, utan de bryter ner bokstäverna i olika former, tar isär och sätter samman olika ljud och identifierar ljud i olika ord. Eleverna är mer aktiva i sitt lärande. Genom att arbeta på det här sättet skapar läraren variation i undervisningen som gör att eleverna kan hitta det sättet de gillar bäst. Någon elev kanske uppskattar mest att sitta still och lyssna, medan en annan elev helst vill röra på sig. De får använda sig av olika redskap för att lära sig (Säljö, 2010).

6.2.4 Feedback

Under besöket gav lärarna sina elever positiv feedback och kommenterade aldrig elevernas uttal. De rättade inte eleverna eller ställde krav på deras uttal, vilket man inte ska göra heller enligt Krashen (Celce-Murcia, 2002). I stället upprepade lärarna det eleverna sa på engelska eller ställde frågor för att få eleverna att utveckla sina tankar. Lärare C uppgav också hur viktigt det var att visa att det är okej att säga fel och han sa fel på japanska för visa att även han kunde göra fel. Vissa forskare betonar att läraren ska visa att det är naturligt att säga fel när man försöker uttrycka sig på ett främmande språk (Eriksson & Tholin, 2009). Eleverna ska förstå att deras uttal inte behöver vara perfekt, utan att det viktigare att våga tala engelska för att kunna kommunicera. Som lärare A sa behöver inte engelskan vara perfekt i första klass, utan läraren ska hellre se till att eleverna trivs i skolan. Men som Swain skriver kan detta sätt att ge eleverna återkopplingar vara problematiskt (Lightbown & Spada, 2013). Det är inte säkert att eleverna förstår eller ens lägger märke till lärarens feedback och istället tror att läraren bara svarar på

innehållet i elevens svar. Om eleverna har lärt sig mest om att kommunicera och att förstå kontexten lägger de kanske inte märke till feluttalade ord på samma sätt. Jag kan inte uttala mig om lärarna i min undersökning alltid ger feedback i form av omformuleringar, men det kan leda till att eleverna går miste om värdefull information.

7. Implikationer

Utifrån mitt perspektiv som lärarstuderande i Sverige har jag sett arbetsmetoder i Japan som jag kan använda mig av här i Sverige. De sjöng sånger för att utveckla det engelska språket och det är något som de svenska eleverna också ska göra enligt svenska läroplanen (Skolverket, 2011). Nu har jag sett hur jag som lärare kan använda sånger i undervisningen på ett annorlunda sätt och som inte har varit så vanligt under min utbildning. Lärare C visade att sånger inte bara ska användas för att lyssna eller sjungas till, utan det bästa är att läraren även visualiserar sånger genom bilder och rörelser. Eleverna får vara aktiva och använda sig av flera sinnen för att bearbeta texten i sången. De utvecklas genom att använda deras kroppar som redskap (Säljö, 2010). Jag blev även inspirerad av lärare C:s sätt att bjuda på sig själv och tillåta sig själv att göra fel. Han var medveten om hur viktigt det var att visa att det hör till att säga fel ibland när man ska lära sig ett nytt språk.

Lärarnas sätt att ge feedback fick mig att reflektera mycket över hur jag ger feedback och hur jag bör ge det. Lärarna använde sig främst av omformuleringar av elevernas svar och jag tyckte det var ett bra sätt för att eleverna ska lära sig språket utan att läraren påpekar deras fel för mycket. Men Swains syn på fel fick mig att problematisera detta och inte se omformuleringar som det enda sättet att arbeta med feedback för det kan leda till att eleverna går miste om information. Men borde jag som lärare fokusera på eleverna förstår sammanhanget och kan kommunicera eller att de ska lära sig att uppmärksamma feluttalade ord och kunna rätta sig själva? Det bästa vore att hitta en balans mellan dessa, men jag anser ändå att jag som lärare för de yngre eleverna bör fokusera på det förstnämnda. Genom att lära eleverna att kommunicera ger jag dem ett viktigt redskap för att de ska knyta kontakter och lära sig mer om omvärlden. Eleverna ska inte behöva känna att de behöver vara rädda för att säga något fel när de ska försöka uttrycka sig på engelska. De ska känna att de kan förmedla ett budskap fast än de uttalar ett ord fel.

Lärarna jag besökte fokuserade även på att lära eleverna att ta ansvar vilket jag tror är viktigt för det språkliga självförtroendet. Genom att tidigt lära sig att ta ansvar lär sig eleverna att uttrycka sig inför andra och därför blir det inte lika otäckt när de ska göra det som äldre. Det ska göras med stöd från lärare, andra elever och eventuellt föräldrar för att eleverna inte ska känna obehag. Men som lärare A sade ska jag som lärare känna till mina elevers utmaningar för att kunna stötta dem extra när de möter dessa. Det är då det är extra viktigt att jag stöttar eleverna för de klara utmaningarna och deras självförtroende kommer förhoppningsvis växa genom att möta och klara dessa hinder. För att hjälpa eleverna ska jag som lärare ge eleverna mycket beröm och positiv feedback. Fokus på ska inte vara att uppmärksamma det eleverna gör fel, utan det som de gör rätt.

En annan arbetsmetod för att uppmuntra elever att tala engelska som jag önskar att använda i mitt klassrum är grupparbeten. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är det oerhört viktigt att eleverna får arbeta tillsammans för att de ska utveckla språket. Under mitt besök i Japan har jag sett vilken betydande roll grupparbetet har och hur framgångsrikt det kan vara för att skapa en bra klassrumsmiljö. Genom grupparbete kan eleverna stötta varandra och hjälpa varandra att utvecklas. Till exempel kan en elev hjälpa en annan elev med stavningen av ett ord. Det behöver inte vara läraren som sitter med svaren, utan det är viktigt att lära eleverna att de kan bidra med mycket och olika saker. Eleverna ska lära sig att de själva och deras kamrater är en viktig resurs. De kan vägleda varandra och visa varandra med hjälp olika redskap för att kunna ta till sig den nya kunskapen (Gibbons, 2010; Säljö, 2010).

Som lärare är det viktigt att vara medveten om att det nästan alltid kommer finnas någon eller några elever i klassen som inte kommer våga eller vilja prata i början. De elever som befinner sig i en "tyst-period". Då ska jag inte stressa eller tvinga eleverna att prata, utan hellre se till

att de får höra engelska genom att lyssna på mig, sånger, ljudböcker och andra elever. Det viktigaste är att de känner sig trygga i klassrummet. Jag ansluter mig till vad de intervjuade lärarna samstämmigt gav uttryck för, nämligen att talet kommer komma naturligt den dagen eleverna känner sig redo för det. Bara jag ser till att de känner sig trygga och att de förstår att jag är på deras sida och att jag ger dem tillräckligt med stöd.

8. Avslutande kommentarer

I följande och avslutande del skriver jag min slutsats och ger förslag på hur jag skulle kunna forska vidare utifrån resultatet från den här uppsatsen.

8.1 Slutsats

Vilka arbetsmetoder använder tre lärare sig i olika internationella skolor i Japan för att uppmuntra yngre elever att tala det engelska språket? Genom att använda mig av en kvalitativ forskningsmetod där jag har observerat och intervjuat tre lärare anser jag kunna besvara min frågeställning. Utifrån resultatet kunde jag urskilja fyra kategorier som uppmuntrar elever att tala engelska, vilka är: *grupparbete, kroppen som redskap, feedback och presentationer och lekar*. Samtliga kategorier är viktiga för att uppmuntra elever att tala engelska, men också för att de ska känna sig trygga och utveckla ett språkligt självförtroende. Ett språkligt självförtroende som tidigare nämnts är väldigt viktigt för elevers syn till språk och för deras framtida språkinläring.

8.2 Förslag till vidare forskning

Som vidare forskning tycker jag det vore intressant att undersöka närmare om elevers syn på dessa olika arbetsmetoder som jag kom i kontakt med i min undersökning, fast i svensk kontext. Eftersom eleverna ska kunna vara med och påverka deras utbildning är det intressant att höra vad de anser om engelskundervisningen. I läroplanen står det att eleverna ska *”fortlöpande stimuleras att ta aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen och hållas informerade i frågor som rör dem”* (Skolverket, 2011). Mina frågeställningar skulle därför kunna vara:

- *Vilka arbetsmetoder uppskattar eleverna att arbeta med för att de ska våga att tala engelska?”*
- *Vilka arbetsmetoder upplever eleverna som utmanande att arbeta med i engelskundervisningen?”*

9. Referenser

Burman, A. (1996). *English in action*. Solna: Ekelunds förlag.

Celce-Murcia, M. (2002). Language Teaching Approaches: An overview. I M. Celce-Murcia (Ed), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd Ed). London: Heinle & Heinle Thomson Learning

Eriksson, R. & Tholin, J. (2009). *Engelska för livet: [lärares och elevers medvetenhet om språkinläring]: en nätverksprodukt*. (1. uppl., 7. tr.) Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Gibbons, P. (2010). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. (3. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Graddol, D. (2006). *English next*. London: British Council.

Internationella Engelska Skolan (u.å), hämtad 2015-05-17, från <http://krokslatt.engelska.se/en/ethos>

Lightbown, P.M. & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. (4. ed.) Oxford: Oxford univ. press.

Lundahl, B. (2014). *Texts, topics and tasks: teaching English in years 4-6*. (1. ed.) Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, G. (2007). *Teachers in action: Att förändra och utveckla undervisning och lärande i engelska i de tidiga skolåren*. Umeå: Fakulteten för lärarutbildning, Umeå universitet.

Lundberg, G. (2011). *De första årens engelska*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Malmberg, P. (1985). *Engelska*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.

Ohtani, C. (2010). Problems in the Assistant Language Teacher System and English Activity at Japanese Public Elementary Schools. *Educational Perspectives* (2010). *Teaching English in Japan*. (S.38-45). University of Hawai'i at Mānoa, College of Education

Shimizu, M. (2010). Japanese English Education and Learning: A History of Adapting Foreign Cultures. *Educational Perspectives* (2010). *Teaching English in Japan*. (S.5-11). University of Hawai'i at Mānoa, College of Education

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Sverige. Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Säljö, R. (2010). Den lärande människan. I Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2010). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. (S.137-195). (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.

The JET Programme (2013). *English in Elementary schools; Teaching Material Collection*, Council of Local Authorities for International Relations (CLAIR)

The JET Programme (u.å), hämtad 2015-05-02, från <http://www.jetprogramme.org>

Wright, A. (2008). *Storytelling with children*. (2nd ed.) Oxford: Oxford University Press.

10. Bilagor

Här finns bilagor med intervjufrågorna och observationsschemat som jag använde mig för att samla in min empiri till uppsatsen.

10.1 Intervjufrågor

1.	<i>How do you introduce English to young learners?</i>
2.	<i>How do you help the students to develop their communications skill in English?</i>
3.	<i>What are the key skills teachers should start with?</i>
4.	<i>How do you help the students to develop their self-confident in English?</i>
5.	<i>What do the students enjoy the most?</i>
6.	<i>How do you give the students feedback?</i>

10.2 Observationsschema

Skola:

Årskurs:

Antal elever:

Lektionstid:

Område	Indikator: Läraren...	Värde	Läraren...
Utveckling av den kommunikativa förmågan	1	... talar engelska med eleverna.	
	2	... använder sitt kroppsspråk för att tydliggöra.	
	3	... uppmuntrar eleverna att själva prata.	
	4	... använder sig av olika typer av material.	
	5	... varierar och individualiserar undervisningen.	
	6	... ger eleverna feedback och utvärderar elevernas lärande.	

Övriga kommentarer:

För värderingen av varje indikator och den sammanfattande värderingen används följande skala:

1= i mycket låg grad eller inte alls 2= i ganska låg grad 3= i ganska hög grad 4= i mycket hög grad

X= går inte att värdera eller är inte relevant i sammanhanget. Kommentera i så fall varför.