



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH
SPECIALPEDAGOGIK

BETYDELSEN AV MUNT LIG FRAMSTÄLLNING I EN JAPANSK SKOLA

ANNICA JÄVERBY

Masteruppsats i specialpedagogik:	15 hp
Program och/eller kurs:	PDA 253
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2019
Handledare:	Silwa Claesson
Examinator:	Girma Berhanu

Masteruppsats i specialpedagogik: 15 hp
Kurs: PDA 253
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht 2019
Handledare: Silwa Claesson
Examinator: Girma Berhanu

Nyckelord: socialkompetens, fenomenologi, muntlig framställning, japansk skola

Sammanfattning

Inledning och bakgrund

Läro- och kursplaner anger riktlinjer och mål för skolans verksamhet i Japan. Muntlig framställning återfinns inte i läro- och kursplaner där, så lärarna ställs inte inför en bedömning i denna förmåga. För att skapa en lärandemiljö där lärares lyhördhet gentemot elevers förförståelse, frågor och inställning till skolarbete krävs det en interaktion mellan lärare och elev. Dock beskriver lärarna ett dilemma i ovissheten om eleven förmår använda sin kunskap i framtiden, liksom lärarens vilja att få gensvar från eleven om att undervisningen nått fram. I intervjustudien med fem japanska lärare framgår det att de saknar framför allt gensvaret som en drivkraft i lärandet, liksom den ömsesidiga kommunikationen.

Syfte och frågeställning

Studien har som syfte att undersöka några lärares erfarenheter och uppfattningar gällande muntlig framställning i Japan. Syftet är att undersöka detta i relation till den bedömning som behöver göras enligt de krav som ställs i läro- och kursplanerna.

Teori

Litteratur och forskning inom området fenomenologi, social kompetens, den japanska skolan och elevens skolvardag, specialskolor, utbildning och bedömning.

Metod

Studiens empiri har samlats in utifrån genomförda forskningsintervjuer av fem lärare i Japan, som arbetar på grundskola och universitet.

Resultat

De tillfrågade lärarna i Japan bedömer inte elevens förmåga till muntliga framställning i de olika ämnena, utifrån att dessa krav inte återfinns i läro- och kursplanerna. Lärarna berättar att de ändå vill utveckla elevernas muntliga förmåga och att de ser det som en viktig förmåga i elevernas framtida liv. De tillfrågade lärarna beskriver ett annat dilemma i sin skolvardag, då de möter elevgrupper som inte ger det gensvar läraren själv söker för att få veta att undervisningen nått fram. De menar att eleverna undviker att svara om de inte vet det rätta svaret och att det påverkar dynamiken i lärandet, liksom interaktionen i lärandet och undervisningen. Lärarna tror att det är den japanska kulturen som påverkar eleverna och att se andra värden som viktiga än att just vara en stark talare. I Japan är elevernas skolvardagar och helger fullbokade av läxor, kurser och studier och familjen har höga förväntningar på sitt barns studieresultat. De elever som har svårigheter av olika slag går oftast på specialskolor eller får familjen bekosta det stöd eleven kan tänkas behöva som tex en elevassistent. Det innebär en stor börda på familjens ekonomi. Lärarna beskriver långa arbetsdagar, men att de kan ägna tiden till undervisning, planering och genomförande. Föräldrar kan komma med frågor, men det är alltid på en avtalad tid och med stor respekt för lärarens profession och arbete.

Master thesis in special education: 15 hp

Course: PDA 253

Level: Advanced level

Semester / Year: 2019

Supervisor: Silwa Claesson

Examiner: Girma Berhanu

Keywords: social skills, phenomenology, oral presentation, Japanese school

Abstract

Introduction and background

The curriculum provides guidelines and goals for the school's activities in Japan. Oral presentation is not found in curriculum and course plans there, so teachers are not faced with an assessment of this ability. In order to create a learning environment where teacher responsiveness to pupils' pre-understanding, questions and attitude to school work, an interaction between teacher and student is required. However, the teachers describe a dilemma in the uncertainty about whether the student is able to use his or her knowledge in the future, as well as the teacher's willingness to receive a response from the student that the teaching has been achieved. In the interview study with five Japanese teachers, it appears that they lack, above all, the response as a driving force in learning, as well as the mutual communication.

Purpose and question

The purpose of the study is to examine some teachers' experiences and opinions regarding oral presentation in Japan. The purpose is to investigate this in relation to the assessment that needs to be made according to the requirements set in the curriculum and course plans.

Theory

Literature and research in the field of phenomenology, social skills, the Japanese school and the student's school day, education and assessment.

Method

The study's empirical data has been collected based on completed research interviews by five teachers in Japan, who work at primary and secondary schools.

Results

The interviewed teachers in Japan do not assess the student's ability to present oral presentation in the various subjects, based on the fact that these requirements are not found in the curriculum. The teachers say that they still want to develop the students' oral abilities and that they see it as an important ability in the students' future lives. The interviewed teachers describe another dilemma in their school day, when they meet student groups who do not give the teacher the answers they are looking for in order to find out that the teaching has been attended. They believe that students avoid answering if they do not know the right answer and that it affects the dynamics of learning, as well as the interaction in learning and teaching. The teachers believe that it is the Japanese culture that influences the pupils and to see other values as important than just being a strong speaker. In Japan, the pupils' school days and weekends are fully booked by homework, courses and studies, and the family has high expectations of their child's learning outcomes. The students who have difficulties of different kinds usually go to special schools or get the family to pay for the support the student might need as a student assistant. This is a big burden on the family's finances. The teachers describe long working days, but that they can devote the time to teaching, planning and implementation. Parents can come up with questions, but it is always at an agreed time and with great respect for the teacher's profession and work.

Förord

Jag vill rikta ett stort *tack* till min handledare Silwa Claesson för allt ditt stöd medan studien sakta vuxit fram under våren. Våra samtal om lärande har verkligen inspirerat mig och fyllt mig med en ny energi och en glädje till det fortsatta skrivandet. Din förmåga att lyfta andra människor positivt imponerar och att du tar dig tid för dessa samtal om lärande som väcker så många nya tankar och som gett mig så mycket ny kunskap. Du inspirerar mig och har visat mig den glädje man kan finna i skrivandet.

Jag vill också *tacka* mina informanter som tagit emot mig och delat med sig av sina erfarenheter och bjudit på många intressanta samtal.

Till grund för studien ligger min utbytesresa till Tokyo, Japan genom ett Atlas- projekt som finansierats av regeringen, Europeiska kommissionen och Nordiska ministerrådet. *Tack* till Landvetterskolans ledning och Härryda kommun för förtroendet och stödet till att genomföra detta utbytesprojekt med Japan.

Slutligen ett *varmt tack* till min underbara familj som alltid ställer upp för mig och under arbetets gång har förståelse under de många och långa dagarna och sena kvällars skrivande.

Göteborg 2019-05-04

Annica Jäverby

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	9
2. Syfte.....	10
3. Tidigare forskning.....	11
3.1 Fenomenologisk grund	11
3.2 Social kompetens	12
3.3 Interaktionens roll i lärandet.....	13
3.4 Skolsystemet i Japan.....	14
3.4.1 Specialskolor	17
3.4.2 Vardagslivet för en japansk skolelev	18
3.5 Bedömning.....	19
3.5.1 Den japanska läroplanen.....	20
4. Teori och metod.....	22
4.1 Fenomenologisk ansats.....	22
4.2 Intervju som metod.....	23
4.2.1 Bearbetning av data	23
4.2.2 Urval	24
4.3 Genomförande	25
4.4 Vetenskaplighet och forskningsetik	26
4.5 Studiens tillförlitlighet.....	26
5. Resultat	28
5.1 It's important to be able to speak	28
5.2 Weekends are filled with courses	30
5.3 It's not stated in the curriculum.....	31
5.4 Then it's the group	32
5.5 When a student needs support	34
5.6 It's in the culture	35
6. Analys och diskussion.....	37
6.1 Tradition och historia tänker åt oss i våra ord	37
6.2 Helhetens välfärd går före individens åsikter och vilja	38
6.3 En sådan lärmiljö ger tysta och tillbakadragna elever.....	39
6.4 De har en ganska konservativ och nationalistisk hållning.....	40

6.5 Undviker in i det längsta att få en diagnos	41
7. Framtida forskning	42
8. Referenslista	43
Bilaga 1	45
Bilaga 2	46

1. Inledning

I min tidigare magisteruppsats (Jäverby& Sköld Berg, 2018) undersökte jag och en kollega muntlig framställning i Sverige i relation till bedömning och min nyfikenhet väcktes för hur det kunde se ut i andra delar av världen. Resultatet visade att muntlig framställning influerade samtliga ämnen i den svenska skolan med krav på bedömning i någon form och således spelade muntlig framställning en stor roll för elevernas framgång och prestationer inom utbildning. Det framkom också att en framgångsfaktor utgjordes av att eleven uppvisade självsäkerhet i muntliga sammanhang. Detta resultat väckte funderingar hos mig om hur starkt elevers självsäkerhet och förmåga att framställa i muntlig form påverkar utbildning nationellt och jag undrade dessutom om muntlig framställning i skolans samtliga ämnen genomsyrar utbildning i andra länder. Samtidigt som magisteruppsatsen växte fram under våren 2018, så ansökte jag om ett utbyte till Japan genom Högskole- och universitetsrådet. Det skulle ge mig en möjlighet att få svar på hur det kunde se ut i en annan del av världen och dessutom ge mig ett underlag för en ny studie utifrån mitt intresseområde. Projektet blev godkänt och under hösten 2018 deltog jag i ett utbyte med en skola i Japan och deltog också under utbytet i en konferens i Tokyo. Detta gav mig en möjlighet att få empiriskt underlag för en ny studie. Jag samlade empiri genom skolbesöket och fick sålunda ett underlag till denna studie om muntlig framställning i Japan. Min studie är inom det specialpedagogiska området med tanken om en skola för alla och funderingar på hur muntlig framställning påverkar elever med svårigheter av olika slag.

Det finns läroplaner som styr utbildning både i Sverige och Japan och dessa beskriver verksamheternas uppdrag, mål och riktlinjer för arbetet. För att få en bild av den japanska läroplanen och det japanska skolsystemet ställde jag många frågor till lärarna på skolan jag besökte och de gav mig svar och berättade också var jag kunde läsa vidare. De berättade om centralt innehåll och visade mig exempel ur den japanska läroplanen Ministry of Education (MEXT). En fråga som väcktes hos mig var hur präglad *läroplanen är av landets kultur* och till det som den framtida yrkesverksamma eleven förväntas erbjuda? Persson (2003) skriver om visionen om det marknadsanpassade arbetslivet där individer blir till variabler, flexibla och formbara alltefter marknadens efterfrågan av kompetenser. För att förstå kulturen, influenser på utbildning och skola och bakomliggande faktorer blickar därför denna studien tillbaka på den japanska historien som format och utvecklat skolsystemet. Tanken om den *japanska kulturen* och dess påverkan på skolkulturen har följt med genom hela studien. När jag deltog i en konferensen i Tokyo, Japan på temat ”Att frodas i en värld av förändring” valde vi ur ett smörgåsbord av olika inriktningar. Jag deltog till en början på så många olika länders representation som var möjligt, men kom senare att smälta av till föreläsare från länder som liksom vi värdesätter muntlig framställning högt. Jag reflekterade långt senare, väl tillbaka i Sverige att valet av föreläsningar kom ur ett igenkännande av både ämne och sättet att föreläsa. Det slog mig att jag är själv *färgad av mitt lands kultur* och på ett naturligt sätt också söker upp den ute i världen.

2. Syfte

Studien har som syfte att undersöka och jämföra några lärares erfarenheter och uppfattningar om elevers förmågor gällande muntlig framställning i Japan. Syftet är att undersöka detta i relation till den bedömning som behöver göras enligt de krav som ställs i läro- och kursplaner. Det specialpedagogiska syftet som också blir synligt utifrån tanken om en skola för alla och mina funderingar på hur muntlig framställning påverkar elever med svårigheter av olika slag.

Detta undersöks genom frågorna:

Vilka uppfattningar och erfarenheter uttrycker lärarna i Japan om muntlig framställning i sin undervisning?

Vilka uppfattningar och erfarenheter uttrycker lärarna i Japan om muntlig framställning i förhållande till bedömning utifrån den japanska läro- och kursplanen?

3. Tidigare forskning

I detta kapitel kommer jag att redogöra för den tidigare forskning jag tagit del av inom området som jag ansett vara relevanta givet studiens syfte. Framställningen inleds med en text om fenomenologisk grund, som är det teoretiska perspektiv som är genomgående i denna studie. Därefter förs en diskussion kring begreppet social kompetens och interaktionens roll i lärandet. Därefter följer en beskrivning av skolsystemet i Japan, specialskolor, vardagslivet för en japansk skolelev, bedömning och den japanska läroplanen. Jag kommer att presentera forskningsläget angående det som utformat skolsystemen i Japan genom en historisk tillbakablick för att därefter närma mig landets kultur och själva skolkulturen i det japanska skolsystemet.

3.1 Fenomenologisk grund

Studien har en fenomenologisk ingång då jag vill på djupet beskriva fenomenet muntlig framställning i den japanska skolan och på så sätt skapa en möjlighet att kunna se det på nya och annorlunda sätt. Vid empiriska studier behövs teoretiska verktyg för forskaren, men det gäller att verktygen är de rätta för uppdraget (Claesson, 2004). Författaren menar att det gäller att finna begrepp som är till hjälp vid insamlandet av empirin och att verktygen kan förändras och uppfinnas (inom ramen för en fenomenologisk ansats) i relation till forskningsfenomenet. Vidare beskriver Claesson att forskaren, ur detta perspektiv, vill belysa lärarens vara i världen. Då står inte det läraren säger i intervjuer eller samtal om vad de tänker eller gör i fokus, utan hur läraren förhåller sig till fenomenet. Författaren menar att fenomenologin ger möjlighet till en varierad bild av ett fenomen, som är både mångtydig och komplex. Denna bild vill jag fånga i studien och därav mitt val av teori. Min studie vill fånga komplexiteten i lärares upplevelse av elevers muntliga förmågor i Japan. Det innefattar så mycket i en skolvardag med samtal, instruktioner, undervisning liksom det vardagsliv lärare och elever delar. Det kan vara planerade samtal liksom det spontana samtalet, vilket blir en del av det som ger lärarens upplevelse av sina elevers muntliga förmågor. Fenomenologin ger verktyg att hitta den komplexitet som studien söker beskriva.

Men vad är då egentligen fenomenologi? Edmund Husserl är den moderna fenomenologin grundare (Bengtsson, 1993). Bengtsson beskriver fenomenologi inte enbart som en filosofisk rörelse, utan också som metod vid empiriska studier där man vill gå tillbaka till ”sakerna själva”. Det betyder att sträva efter att göra full rättvisa åt de fenomen som är föremål för undersökningen. Sakerna själva och vår tillgång till dem är erfarenheten, skriver Bengtsson. Detta innebär att forskningen leds av sakerna själva så som de visar sig för forskaren och på så sätt, försöker fenomenologin att både utgå från och göra den naturliga erfarenheten rättvisa, skriver Bengtsson. Vidare beskriver författaren att de saker som avses inom fenomenologin är sakerna som fenomen, alltså så som det visar sig för någon. Senare utvecklade Husserl en idé om livsvärldsfenomenologi, med utgångspunkten den värld vi dagligen lever i och tar för given i alla våra aktiviteter enligt Bengtsson. Som sådan utgör livsvärlden en förutsättning för alla empiriska studier. Vidare skriver han att livsvärldsperspektivet innebär för den pedagogiska forskningen att såväl de andra människor som studeras som forskarna är oskiljaktigt förbundna till sin livsvärld. Det betyder alltså att forskaren inte kan vara helt objektiv ef-

tersom han eller hon tillhör en viss kultur och är född vid en viss tid. Detta skulle kunna beskrivas som skapande möten med andra människors världar.

Utgångspunkten är forskarens värld, men genom mötet med andra människor konfronteras forskaren med andra världar (Bengtsson, 2003). En viktig filosof i detta sammanhang är Merleau-Ponty (1962) som haft stor betydelse för livsvärldsansatsens framväxt (Claesson, 2004). Han tillskrev vårt kroppsliga vara en avgörande betydelse och poängterade att kropp och själ är ett odelbart helt. Detta innebär, menar författaren, att en konsekvens vid empiriska studier är att lärares kroppsspråk, blickar såsom det talades språket ger studien kunskap och mening. Detta innebär att utgångspunkten vid en studie är att vi upplever ett sammanhang där vi upplever varandra som kroppsliga vara (Claesson). Merleau-Ponty menar att våra perceptioner som doft, hörsel, syn och känsel ger oss tillgång till världen och medverkar till att vi upplever ett sammanhang. Något som upplevs specifikt i ett ögonblick kan skifta och framstå på ett annat sätt, vilket Merleau-Ponty poängterar med begreppet mångtydighet. Detta är relevant för studien för att ge en bild av de tillfrågade lärarnas uppfattningar av sina elevers muntliga förmågor, för att sätta frågeställningen i ett upplevt sammanhang- så som det utspelar sig för både den tillfrågade läraren och för mig som forskare. Merleau-Ponty beskriver det med hur vi människor kan förstå varandra, att vi förnimmer varandra som helheter och på så sätt skapas mening på olika sätt (Claesson). Det är alltså viktigt för studien med antagandet att vi är våra kroppar, där gester, blickar och kroppshållning ger viktiga uttryck åt det vi tolkar. Bengtsson (1993) skriver att på grund av att den egna kroppen är vår tillgång till världen kan den erfaras ur olika perspektiv. När vetenskapen gör ett område till föremål för undersökning så förutsätter den att vi har en redan bekant värld. När vi utgår från konkreta situationer med utgångspunkt i den värld vi upplever och undersöker det som visar sig, så framträder något helt annat än universella meningar och man vill gå tillbaka till sakerna själva. Eftersom denna studie utgörs av en forskare från en kulturfär som undersöker en annan är dessa antaganden av extra stor vikt att redogöra för.

3.2 Social kompetens

För att närma sig synen på muntliga framföranden i utbildningssammanhang i Japan och hur detta färgats av landets kultur kommer här begreppet social kompetens i fokus. En väsentlig del av det muntliga framförandet i skolsammanhang syftar till att ge elever social kompetens.

Svensk ordbok (2009) definierar *kompetens* med (tillräckligt) god förmåga för att utföra vissa uppgifter som ofta framgår av sammanhanget. *Social* definieras som att det har att göra med (en del av) samhället och dess organisation och med (samspelet mellan) människor i grupp. Det sammansatta begreppet social kompetens förekommer inte i Svensk ordbok. Strandberg (2006) skriver att social kompetens som begrepp går att härröra historiskt till Vygotskij (1896-1934) som menade att man lär sig först med andra, det man sedermera kan göra själv och det inre tänkande har föregåtts av det yttre tänkande tillsammans med andra. Han skriver att Vygotskij menade att kultur var det givna och historia den process i vilken vi förändrar kulturen. Strandberg (2006) menar att vi ser i den bildvärld som formats långt före vår egen födelse, vi tänker med ord som andra människor skapat i arbetet och kamp under årtusenden. Tradition och historia tänker åt oss i våra ord och vi kan lika lite kliva bort från detta sammanhang som vi kan kliva ut ur vår egen tid. Författaren liknar oss människor vid verktygsanvändare, vilka medierar vår relation till världen. De artefakter som finns i den kultur vi föds till är ett resultat av våra mor- och farföräldrars strävande att lösa de problem som var deras, därför behöver vi

finslipa arvegodset och i vissa fall faktiskt lämna det. Det innebär menar författaren, vi är inte enbart verktygsanvändare utan också verktygsmakare i den givna kulturen- vi gör historia. Det handlade om en viss kulturs värderingar, vanor och idéer som går från en generation till nästa. Strandberg skriver att människan lever i ett sammanhang, en kultur, en värld och det är de flesta helt överens om. Författaren skriver att Vygotskij menade att människan är kultur, då hen både tar till sig kultur samtidigt som hen skapar kultur. Strandberg menar att var vi befinner oss påverkar vilka vi är och beskriver Vygotskijs grundantagande med att våra yttre interaktioner är källan till vårt inre tänkande. Denna sociokulturella syn stämmer väl in med det fenomenologisk perspektivet (jfr Claesson, 2010).

Persson (2003) beskriver samhällsvarelse med orden att den har ett individuellt handlingsutrymme som kan utnyttjas av andra och av samhällets normer. Han behandlar begrepp som individualitet, normalitet liksom tillhörighet och menar att vi helt enkelt blir påverkade av andra och det blir till en del av vår sociala förmåga. Han menar vidare att social kompetens är svår att definiera då det är en individuell förmåga som varierar med sammanhang. Det som anses vara en social kompetens i ett sammanhang är det knappast i ett annat. Strandberg (2006) skriver att vår kultur sitter i bakhuvudet och att den ger oss det ramverk i vilket vi lever liksom strukturerar oss efter. Detta påverkar vårt handlande liksom tänkande och integreras således i våra liv. Hartsmar och Persson (2013) menar att erfarenheter spelar en stor roll i olika kunskapsprocesser och att referensramar är kopplade till den plats vi lever på. Vidare skriver Hartsmar och Persson att olika platser spelar en roll för kunskapsproduktionen i världen, liksom den egna erfarenheten av de traditioner som präglat vår omgivning.

3.3 Interaktionens roll i lärandet

Strandberg (2006) menar att en framgångsfaktor i lärandemiljöer är interaktionen mellan lärare och elev, elev och elev, lärare och föräldrar liksom rektor och personal. Vidare använder han sig av Vygotskijs grundantagande om att interaktionen har en grundläggande roll vid allt lärande. Författaren beskriver interaktion av god kvalitet som relationer som är jämlika, jämställda, hjälpsamma, problemlösande, kompletterande, bidragande, generösa, utmanande och rika på känslor. Strandberg menar att den återkommande dialogen mellan lärare och elev är avgörande vid lärandet. Eleven har alltså ur detta perspektiv en stor nytta av lärarens expertis och en växelverkande process uppstår då eleven känner att hen får ingå i ett *vi* liksom att läraren tycker om eleven. Biesta (2010) funderar kring möjligheter att individualisera i termer av *uniqueness* som gör att vi kan urskilja utbildning från socialisering. Han menar att vi i termer av socialisering är en del av en större helhet medan vår *uniqueness* visar hur vi särskiljer oss från denna helhet.

The idea of "uniqueness" is a way to overcome humanism because if we can make a case that each individual is in some sense unique, then we can no longer reduce our individuality to some underlying definition of what it means to be human. (Biesta, 2010, s.81)

Persson (2003) beskriver vidare social kompetens som individens förmåga att hantera relationer mellan sig själv, de andra och samhället, ett komplicerat företag där individen ställs inför variabler som hur hen vill framstå inför andra, vara sig själv, hur hen bör framstå enligt sociala normer och i detta är den känslomässiga mognaden en viktig faktor. Författaren menar att individen kan inte enbart vara som den är, utan ställs inför andras förväntningar och vi mö-

ter mängder under en helt vanlig vardag. Han menar att social kompetens är individuell men bedömningen av den är social.

Coplan och Rudasill (2017) beskriver känslor som obehag och rädslor i sociala situationer som mycket vanliga och att över åttio procent av alla vuxna berättar att de någon gång upplevt känslan.

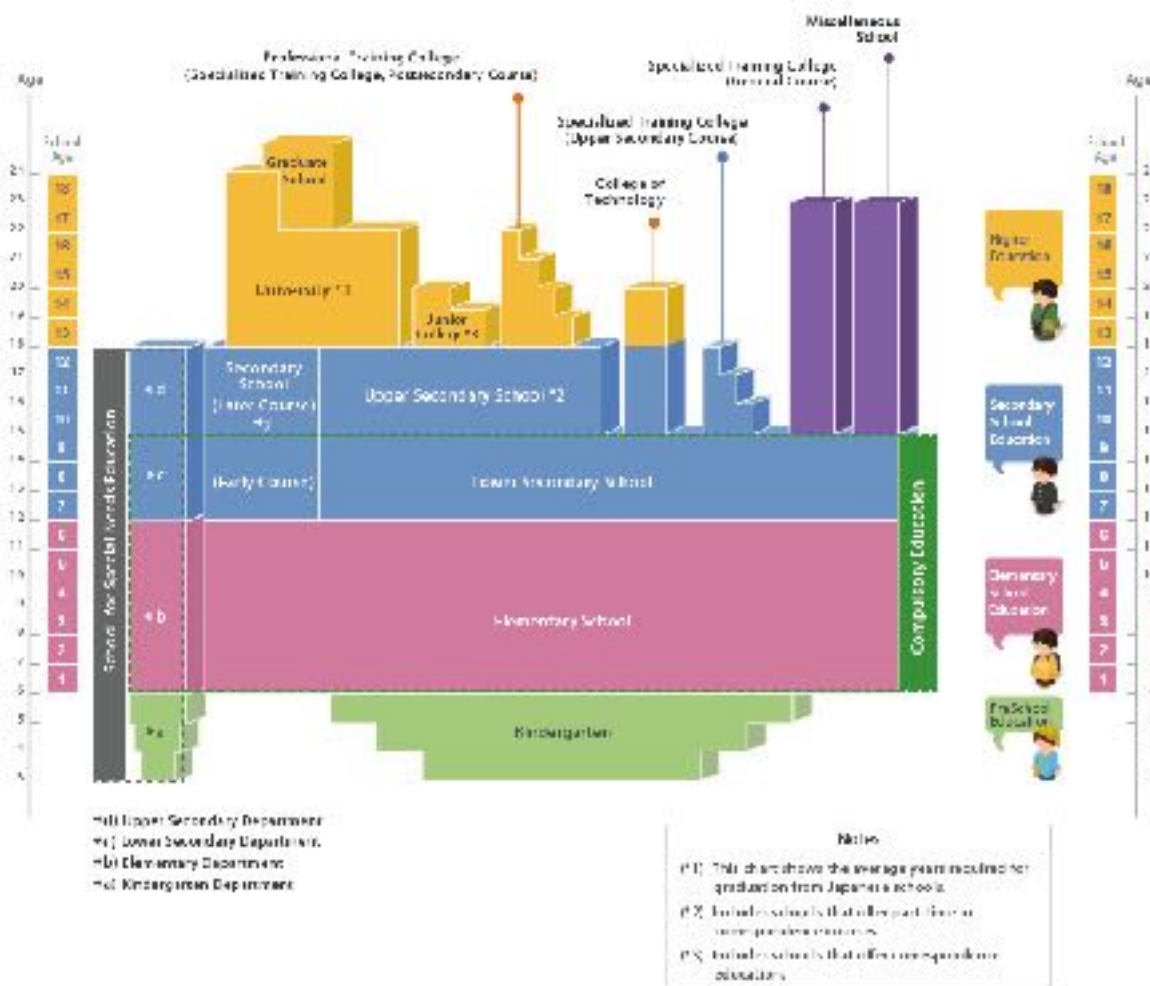
3.4 Skolsystemet i Japan

McAdams (1993) beskriver hur Japan historiskt har varit isolerad från både västerländska och österländska influenser. Det var först under sent 1700-tal som kinesisk kultur till viss del inverkade något. Japan utvecklade sin egen kultur fram till mitten av 1800-talet då Meijirestaurationen och en serie historiska händelser påverkade landet både politiskt och socialt. Under denna period tog Japan över många metoder från väst inom både utbildning och industri (McAdams, 1993). Teir (2010) beskriver hur utbildning har spelat en viktig roll i Japan ända sedan sent 1800-tal och Meijieran. Hon menar att landet då öppnade sina portar för den övriga världen och en reform av utbildningssystemet kom att bli aktuell och att Japan främst tog modell av det franska och av det tyska utbildningssystemen. Först efter andra världskriget kom amerikanska influenser att påverka det japanska skolsystemet. Under 1900-talet blev grundskolan allmän i Japan och den speglade mycket av den amerikanska skolorganisationen. Grundskolan utökades med årskurs 1-6, 7-9 och gymnasium 10-12. Det system med 6 + 3 år av obligatorisk utbildning följt av 3 + 4 år (se bild nedan) av frivillig utbildning som etablerades då gäller än idag. Gymnasiet är avgiftsbelagd men så många som 96% av japanerna fortsätter studera. Omkring 30% fortsätter därefter till den vanligtvis fyra år långa högre utbildningen (se bild nedan Higher Education) och ett av Japans 580 olika daigaku (universitet) eller ett av 660 yrkesinriktade högskolor med kortare (oftast två till tre år) utbildning, tankidai-gaku (Japans utbildning, 2019, 26 februari). Vidare går den japanska skolungdomen till skolan hela 243 dagar om året något som kan jämföras med en svensk skolungdom som går 180 dagar.

Många elever går utöver den allmänna skolan i en så kallad juku, extraskola. McAdams (1993) skriver att juku är menade att förbereda eleverna inför gymnasiet liksom möjligheterna att klara examinationerna för att komma in på olika utbildningar. Vidare skriver han att när den japanska eleven når nionde klass har ca 86 % gått i juku under några eftermiddagar/vecka. När eleven senare studerar på High School går de ofta på juku under flera eftermiddagar och lägger därefter tre till fyra timmar till hemarbete och läxor. McAdams skriver att det oftast är modern i familjen som lägger mycket av sin tid på att stötta barnens utbildning och hemarbete, ofta lägger de flera timmar dagligen på detta. Den japanska familjen satsar i allmänhet mycket på barnens utbildning och det belastar en stor del av familjens ekonomi.

However, the necessity to attend privately funded juku schools to gain a competitive advantage places a heavy financial burden on Japanese families.
(McAdams, 1993, s.203)

Japanese School systems



(Ministry of Education, 2009)

Vidare skriver författaren att alla gymnasium arbetar under samma läroplan från utbildningsministeriet i Japan. Författaren skriver att utbildningsministeriet fattar alla beslut gällande utbildning och att de håller en strikt kontroll över läro- och kursplaner inom alla ämnen, liksom en lista över tillåtna läromedel för skolorna. Han berättar hur studierna blir allt mer intensiva och med ökande krav på studenterna ju högre upp i utbildningssystemet de kommer.

Life begins to intensify and time begins to compress for students as they reach junior high school. More pressure is exerted on students to conform to cultural expectations.
(McAdams, 1993, s. 201)

Flyman (2008, 6 augusti) skriver att det japanska skolsystemet är extremt centralstyrt och utbildningsministeriet bestämmer vad som ska läras ut och vilka böcker som ska användas för detta ändamål. Vidare skriver Flyman att detta leder till politiska strider mellan det relativt radikala japanska lärarfacket och utbildningsministeriet, då böckerna och utbildningsmallarna förespråkar en ganska konservativ och nationalistisk hållning. I Ministry of Education (MEXT) står det att läsa att skolböckerna spelar en viktig roll inom skola och utbildning och för att upprätthålla och förbättra nationell utbildningsstandard måste de ur *textbook authorization system* användas i grundskolan, gymnasieskolan och specialskolorna.

School textbooks play an important role as the main learning material of subjects used in classes at school and studying at home to advance children's learning. Textbooks do a great deal to ensure a child's equal opportunity to receive an education. In order to maintain and improve national education standards, they must be used in elementary, lower and upper secondary schools, and special needs schools, etc. (Ministry of Education, 2009, s.10)

De japanska eleverna klarar sig bra i internationella kunskapsjämförelser. PISA Worldwide Ranking, average score of math, science and reading, Japan nr 3 (OECD, 2015-2016). PISA (Programme for International Student Assessment) är en kunskapsutvärdering, där man utvärderar hur femtonåriga elever i olika länder är rustade inför framtiden när de ska gå ut skolan. Projektet drivs av OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) och utvärderingen sker främst genom prov inom fyra områden: matematik, naturvetenskap, läsförståelse och problemlösning. Ministry of Education (2009) skriver att Japan har ett åldrande samhälle med fallande födelsetal och för att främja och säkra olika kompetenser som arbetar inom vetenskap och teknik, arbetar MEXT också för att främja framstående forskare genom att systematiskt främja varje utbildningsstadium under grundskolan, gymnasiet samt högskoleutbildning liksom att fortsätta främja de som har fått doktorsexamen. Nakayasu (2016) diskuterar det japanska utbildningssystemet som konstruerats av samhällets- liksom av politiska sammanhang och menar att det är svårt att analysera orsakerna till att Japan har sett bättre resultat i PISA-bedömningar än andra OECD-länder.

The Japanese education systems have been constructed by the local context of society and politics, and it is hard to analyse the reasons why Japan has seen better results in the previous PISA assessments than other OECD countries.
(Nakayasu, 2016, s.134)

Nakayasu diskuterar kring 2008 års revision av studieutbildningen (den nationella läroplanen i Japan) och menar att den visar att den japanska regeringen verkligen var oroad över Japans rangordning i tidigare PISA-bedömningar och då reviderade studieprogrammet som svar på studenternas färdigheter som PISA syftar till att mäta (nyckelkompetenser). Den japanska regeringen har lagt stor vikt vid dessa kompetenser hos studenterna vilka är nödvändiga för att konkurrera inom det internationella samfundet. PISA har haft stor inverkan på japansk utbildning och skola menar Nakayasu.

Therefore, PISA has had a large effect on the direction of Japanese education, though the history and context of Japanese education systems were different from other Western countries.
(Nakayasu, 2016, s.146)

3.4.1 Specialskolor

Kayama (2010) beskriver hur specialundervisning traditionellt sett tillhandahållits i specialskolor i Japan. Kayama skriver att japanska föräldrar ofta föredrar inkludering i barnens skolgång, men att de måste bekämpa den segregande synen på funktionshinder som de möter i det japanska samhället. Hon menar att japanska människor tenderar att se personer med funktionshinder som onormala och då familjemedlemmar har funktionsnedsättningar betraktas det som ett familjeproblem.

Japanese parents prefer inclusion to segregation in schooling but they have had to fight against segregative views of disabilities. Japanese parents of children with disabilities have reported struggling with social stigma expressed toward them or their children in daily conversations (for example, "I am sorry for you," "You must be unhappy")

(Kayama, 2010, s.117)

Kayama skriver att den japanska familjen kan känna en så stor skam att de döljer sitt barn med funktionsnedsättning för omgivande grannar. Vidare skriver hon att dessa kulturella övertygelser om funktionshinder har återspeglats i strukturen av av specialundervisningen med segregering som en följd av detta. Ministry of Education (2009) definierar denna syn och skriver i kapitlet *Promoting Special Needs Education* att barn med funktionshinder kan gå till specialskolor, även om de inte har några problem med att lära sig.

Japan has not made such a differentiation. Thus, children with physical disabilities may go to special education schools, even if they do not have any problems with learning.

(Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2007, s.10).

Ministry of Education skriver att specialskolorna för studenterna med funktionshinder, syftar till att fullt ut utveckla elevernas möjligheter när det gäller att ta hänsyn till varje enskild students pedagogiska behov. Ministry of Education skriver att de för att bygga ett inkluderande utbildningssystem enligt FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionshinder, främjar MEXT specialundervisning genom att ge studenterna lämplig vägledning, pedagogiskt material, hjälpmedel och nödvändigt stöd på skolor för specialundervisning enligt det specifika funktionshindret. Kayama förklarar att de japanska skolbyggnader inte är tillgängliga för personer med funktionshinder, då majoriteten av de japanska offentliga skolorna har två-fyra våningar och ofta har klassrum på andra våningar utan tillgång till hissar. Idén om funktionshinder med lika möjligheter och fullt deltagande har inte fått genomslagskraft i Japan, menar Kayama. Hon beskriver hur bristen på systematisk tillhandahållande av tjänster för barn med funktionshinder har orsakat problem för föräldrar i Japan. Japanska mammor med funktionshindrade barn berättar att de önskar ta emot tjänster på ett mer samordnat, integrerat och smidigt sätt i deras barns skolgång och utbildning, men Kayama skriver att de verkar uppleva stora strukturella hinder i detta.

Meanwhile, the lack of systemic provision of services for children with disabilities has caused problems for parents in Japan. Japanese mothers of children with disabilities hoped to receive services in a more coordinated, integrated, and seamless way in their children's transition through relaying and sharing of information about their children among agencies providing services. However, Japanese parents seemed to experience structural barriers.

(Kayama, 2010, s.121)

Kayama (2011) skriver att en utmaning med att genomföra formella tjänster för specialutbildningar är omgivande vuxna och då särskilt föräldrarnas motvilja mot att genomföra metoder som kan leda till stigmatisering av barnet med funktionshinder. Hon skriver om en lärare som generaliserade om denna japanska känslighet med orden att *du ses som en främling om du är lite annorlunda än andra*. Detta bekymmer om andras syn på familjen, gjorde det svårt för många föräldrar att ens acceptera att deras barn har funktionshinder, än mindre beviljade tillstånd för dem till att få särskilda tjänster.

One classroom teacher generalized about Japanese people's sensitivity to stigma: "This is a society where you are called 'stranger' if you are a little different from others".

(Kayama, 2011, s.270)

Kayama beskriver funktionshinder som ett universellt fenomen, men att kulturen i landet påverkar hur människor förstår och möter detta och det varierar mycket över världen.

The presence of disabilities is a universal phenomenon, but how cultural groups understand and respond is variable.

(Kayama, 2011, s.273)

3.4.2 Vardagslivet för en japansk skolelev

Flyman (2008, 6 augusti) skriver i sin blogg om vardagslivet i Japan, under den period han var stipendiat på ett universitet i Tokyo. Han beskriver undervisningen i de japanska skolorna som mycket traditionell och att den består mestadels i att läraren går igenom ett aktuellt kapitel/avsnitt i en lång genomgång. Metoden skriver Flyman bygger på att memorera detaljer, imitera läraren och att lära sig utantill. Detta menar författaren har fungerat bra i vissa ämnen (som naturvetenskap och matematik) och mindre bra i vissa andra (t.ex. språk och samhällsvetenskap) som i sin nuvarande form inom skolsystemet bygger på kreativitet och kritiskt tänkande, vilket visat sig i internationella undersökningar som PISA. Läs- och skrivkunskheten är dock extremt hög (99%), vilket kan förefalla vara förbluffande med tanke på att den japanska skoleleven måste lära sig mer än 2000 tecken för att kunna läsa en enklare text. Det tar ca 9 år för eleverna att komma så till den typen av läsning (Flyman). Idag är Japan ett homogent land med 127 miljoner invånare varav 98,5% är etniska japaner (Japans demografi, 2019, 26 februari).

Shimuzi (2018) skriver att i ett land som Japan, där många människor lever på en liten yta, behövs det ordning och reda för att bibehålla ett väl fungerande samhälle. Det finns förväntningar på folket att prioritera helhetens välfärd före individens åsikter och vilja och detta märks exempelvis i ordningar och regler från förskolor upp till arbetslivet. Författaren Shimu-

zi är japan och studerar sedan 16 år tillbaka på akademisk nivå i Sverige. Hon beskriver till exempel vad som meddelas på tågen (att inte stå vid dörren, att hålla i handtaget så du inte ramlar och att ge plats till de äldre). På perrongerna på järnvägsstationerna meddelas att stå bakom den vita linjen, vänta i två köer och inte knuffa andra människor när du stiger på tåget. Dessa är några exempel av de moraliska ordningarna som används i den japanska vardagen. De flesta skolorna i Japan har egna skoluniformer. Skolorna kontrollerar ofta elevernas klädsel liksom längden på kjolen och frisyren vid skolans entré på morgonen (Shimuza, 2018). Vidare skriver författaren att de flesta japaner är inte medvetna om sina rättigheter och att de brukar fundera en längre tid innan de yttrar sig.

Coplan och Moritz Rudasill (2017) skriver att klassrum med ett mindre positivt eller mer negativt emotionellt klimat utmärks av att lärarna är strängare och mindre lyhörda. De menar att interaktionen mellan lärare och elev i sådana miljöer upplevs negativt och att lärarna tar mindre hänsyn till barnens olika behov. Lärare som uppträder strikt och mer distanserat i klassrummet sänder på så sätt ut signaler till eleverna som förstärker deras förhöjda känslor av rädsla att bli negativt bedömda (Coplan & Moritz Rudasill). Detta är något som Persson (2003) beskriver som en efterfrågad förmåga i Sverige, att kunna smälta in i och anpassa sig till en grupp och att det är viktigt i dagens arbetsliv där grupporganiserat arbete är mycket vanligt. Vidare skriver han att hur vi uppfattar gruppens påverkan har att göra med vilket samhälle vi lever i och att ju mer individualiserat ett samhälle är desto större behov av att betona social kompetens i betydelsen att smälta in i och anpassa sig till gruppen. McAdams (1993) beskriver att de japanska eleverna får anpassa sig tidigt till en arbetsgrupp. Vidare skriver författaren att det är en förberedelse inför det framtida arbetslivet i Japan, då eleverna möts av läraren mer som grupp än som individer. Persson (2003) menar att gruppen påverkar hur man är, man respekterar dem och förhåller sig till deras förväntningar. Han skriver att vi blir helt enkelt påverkade av andra, och detta är också en del av vår sociala förmåga. Persson menar att social kompetens är en individuell förmåga men att bedömningen av den är social, liksom att vad som anses som socialt kompetent varierar med samhällets kultur och utveckling. Vidare hävdar Persson att vad som anses vara stor eller liten social kompetens beror på hur vi förväntar oss och hur vi vant oss att relationerna mellan individen, gruppen och samhället ska regleras. Detta sätt att betrakta social kompetens har stöd i fenomenologisk teori.

3.5 Bedömning

I Konventionen om barnets rättigheter (2008) skriver Fn om sin syn på utbildningens syfte. I artikel 29 står det att utbildningen ska utveckla respekt för barnets egna kulturella identitet, eget språk och egna värden, för vistelselandet och för ursprungslandets nationella värden. Vidare skriver Fn att utbildning ska förbereda barnet för ett ansvarsfullt liv i ett fritt samhälle liksom den ska utveckla barnets fulla möjligheter ifråga om personlighet, anlag och fysisk förmåga. När det kommer till de blyga barn vi möter inom skola och utbildning menar Coplan och Rudasill (2017) att deras brist på övning ger brist på färdighet. Då det finns en ängslan i sociala sammanhang hos dem får det en påverkan på social färdighet, menar författarna. Vidare skriver de att rädslan för social bedömning ger färre tillfällen till att prata.

Coplan och Rudasill lyfter också att dessa elever inte nödvändigtvis har sämre kunskaper, men de är oförmögna att visa upp dem när de ombeds göra det, som när det sker en formell

bedömning inför en examiner. Författarna menar att eleverna vet, men säger ingenting. Denna oro och ängslan för social bedömning påverkar deras förmåga att prestera så bra som de egentligen skulle kunna. Vidare skriver Coplan och Rudasill att denna grupp av elever är mindre benägna att ta risker och att det kan påverka provresultat, då till exempel eleverna är benägna att hoppa över en fråga om de inte är helt säkra. Författarna lyfter också lärmiljön med att klassrum med ett mindre positivt emotionellt klimat, där lärarna är strängare och mindre lyhörda, där interaktioner mellan lärare och elev upplevs som negativt, läraren är mer distanserad och strikt förstärker elevernas rädsla för att bli negativt bedömda. Coplan och Rudasill menar att en sådan lärmiljö ger tysta och tillbakadragna elever. Vidare beskriver de hur svårt eleverna har att interagera med vuxna i makt- eller auktoritetsställning (som lärare och annan skolpersonal) då de uppfattar det som att de bedöms många gånger när så inte är fallet.

Biesta (2010) för en diskussion om *vi värderar vad vi mäter eller mäter vad vi värdesätter?* Han menar att mätkulturen inom utbildning har haft stor inverkan på lärandet i praktiken, från politiska riktlinjer till ren praktik på lokala skolor och hos lärare. Vidare skriver han om att vi inom utbildning behöver reflektera över värdet i övningen, som att eleverna utforskar sina sätt att tänka, göra och vara. Han menar att det många gånger kan vara mer önskvärdt än dessa som effektivt leder mot ett bestämt mål. Alvehus, Eklund och Kastberg (2019) menar att New Public Management (NPM) fört in marknads- och byråkratisk logik med ekonomiska resultatutvärderingar och konkurrensutsättning. Här nämner författarna målstyrningsreformer som påverkat utbildningsväsendet till att bli resultatstyrt. Staten ville systematiskt utvärdera de mål som var utformade inom utbildning och NPM med mer marknadsmässiga ideal kom att påverkade skolan mycket (Alvehus et. al, 2019). Vidare nämner författarna skolinspektionens tillkomst och med en alltmer central roll. De skriver om förekomsten av mätningar, som ibland resulterar i rankingar och rankingslistor. Alvehus et. al menar att internationella jämförelser har fått stor genomslagskraft i debatter om skolan och här ges exempel som PISA (OECD, 2017). Författarna skriver att det finns en risk att fokus hamnar på det mätbara och att det kan leda till en transformering av verksamheten där endast det som är mätbart premieras. Således har utvecklingen gått mot mer marknad, mot mer granskning och mer hierarki (Alvehus et. al, 2019).

3.5.1 Den japanska läroplanen

Japan har en centralt styrd utbildning av Educational Governance skriver McAdams (1993) och de har en strikt kontroll på läroplanen inom alla skolans ämnen. Vidare menar han att de japanska eleverna, lärarna liksom föräldrarna är extremt hängivna arbetet för att nå akademisk framgång. Klassrummet beskriver han som kontrollerat, strikt och med en traditionell katederundervisning. McAdams skriver vidare att lyckas med utbildningen har en stark koppling till social status och till elevens framtida yrke i Japan och skriver att familj och samhällsinflytande på det japanska barnet bidrar kraftfullt till den framgång som det japanska utbildningssystemet fortsätter att njuta av. Komatsu (2001) för en diskussion om Educational Governance som på uppdrag av den nationella regeringen fastställer läroplaner. Han beskriver hur dessa omfattar normer för alla typer av skolor, från daghem till högskolor samt skolor för synskadade, hörselskadade och andrafunktionshindrade studenter. Komatsu skriver att Educational Governance ger både omfattning och innehåll för varje ämne i varje åldersgrupp för skolåret. Författaren menar att detta särskiljer den japanska läroplanen jämfört med de västra ländernas

läroplaner. Han jämför till exempel med att lärare i England och USA har mycket mer självständighet än Japan.

Komatsu skriver att detta har traditionellt beskrivits som uteslutande top-down styre i Japan med väldigt lite utrymme för ifrågasättande.

This has traditionally been seen as exclusively top-down in Japan with little if any room for questioning. (Komatsu, 2001, s.50)

Komatsu beskriver hur skolans rektor formellt sett är ansvarig för läroplanen på sin skola. Lärarna ska sedan tillhandahålla detta arbete mot läroplanens mål baserat på forskning om undervisningsmaterial, undervisningsmetoder och deras effekt. På de japanska skolorna har administratörer ett dubbelt ansvarsområde, skriver Komatsu. Det första ansvarsområdet är att de måste arbeta fram tillfredsställande rutiner för att upprätthålla sambandet mellan inläring och läroplanen. Det andra ansvarsområdet är att sprida de knappa resurserna av lärarkompetens och tid som är avsedd för läroplansutveckling för att uppnå läroplanens mål. Han skriver att administratörerna har varken tillräckligt med utrymme i tid eller möjlighet att utöva bägge dessa ansvarsområden. Komatsu lyfter också lärarperspektivet med en önskan om mer flexibilitet inom läroplanen, så att de kan använda innehållet och istället gå i takt med sina elever.

4. Teori och metod

I detta kapitel redogörs för den metod som använts och som jag ansett vara relevanta givet beskrivet syfte. Valet av metod blev intervju då jag var intresserad av informanternas uppfattningar och erfarenheter i studien. Kvalitativa studier kännetecknas av djupintervjuer, fältstudier eller deltagande observationer (Wallén, 1996). I min studie är det just det som uttrycks i lärarnas resonemang som är intressant och därför ansåg jag att en kvalitativ inriktning var bäst lämpad för att besvara studiens frågor. Dessutom är kvantitativa studier inte förenligt med en fenomenologisk ansats.

4.1 Fenomenologisk ansats

Studien har en fenomenologisk ansats för att undersöka lärares upplevelser av sina elevers muntliga förmågor. Van Manen (1997) skriver att det fenomenologiska synsättet frågar alltid efter hur vi upplever världen för att få vetskap om den värld vi lever i som människor.

From a phenomenological point of view, to do research is always a question the way we experience the world, to want to know the world in which we live as human beings.
(Van Manen, 1997, s.5)

Van Manen skriver att genom att göra undersökningar frågar vi efter världens hemligheter - det som är grundläggande för världen, vilket gör att världen finns där för oss liksom som en del av oss. Författaren liknar en undersökning med en omtanke om det vi studerar och vi söker efter det mest avgörande med att vara. När vi söker tillräckligt djupt kommer vi inte bara att lära om livet utan vi kommer få ta del av ett mysterium. Det utgör grunden för denna studie att närma sig några lärares vardag i den japanska skolan, när de kommer till upplevelser kopplat till undervisning av elevers muntliga förmågor. Szklarski (2004) skriver att ansatsen erbjuder ett väldefinierat forskningsobjekt, som utgörs av mänskliga upplevelser, samt en vetenskaplig procedur för att utforska detta objekt. Vidare beskriver han det med att empirisk fenomenologi erbjuder också en specifik forskningsinriktning som fokuserar på essensen i mänskliga upplevelser och att med denna inriktning verkar fenomenologiska studier fylla ett tomrum inom det kvalitativa forskningsfältet. Szklarski menar att flera ansatser inriktar sig mot kartläggning av variationen i den utforskade verkligheten.

Fenomenologin är däremot ensam om att ha avgränsning och beskrivning av essensen som ett explicit uttalat forskningssyfte.
(Szklarski, 2004, s. 281)

Den mest använda metoden för insamling i kvalitativ forskning är intervjun (Bengtsson, 1993). Författaren menar att i kommunikation med andra människor utgör samtalet grunden, men att det finns anledning att uppmärksamma hur samtalet kan förmedla mellan olika livsvärldar. Han menar att vår uppgift är att följa de företeelser som är föremål för vår studie och på så sätt låta dessa komma till uttryck. Författaren nämner tre vanligt förekommande tematiseringar i en kvalitativ intervju; människors spontana erfarenheter, självförståelse och uppfattningar. Dessa ger kunskap om olika saker och de är olika svåra att komma åt. Detta behöver beaktas i uppläggnen av intervjun (Bengtsson).

Inför intervjutillfällena hade jag länge funderat på frågor och upplägg för att få en bild av lärarnas upplevelse runt fenomenet. Jag valde att utgå från ett fåtal frågor så att samtalet kunde

växa fram utifrån lärarens berättelse. Van Manen beskriver det speciella syftet som framträder inom fenomenologin under intervjun, när meningen är att utforska och undersöka ett mänskligt fenomen för att nå en djupare förståelse.

In phenomenological human science the interview serves very specific purposes: it may be used as a means for exploring and gathering experiential narrative material that may serve as a resource for developing a richer and deeper understanding of a human phenomenon.
(Van Manen, 1997, s.66)

4.2 Intervju som metod

Forskningsintervjun kan beskrivas som att man försöker förstå världen utifrån informanternas synvinkel och på så sätt utveckla mening ur deras erfarenheter (Kvale & Brinkmann 2014). Szklarski (2004) beskriver de fenomenologiska intervjuerna med att de syftar till att tillhandahålla klagörande och uttömmande beskrivningar av informanternas erfarenheter. Han skriver att fenomenologiska intervjuer är öppna, samtalsliknande och fokuserade till sin karaktär.

Det är vanligt att intervjuaren använder trattekniken och börjar samtalet med en vid fråga för att därefter följa upp informantens svar med alltmer detaljerade och fokuserade följdfrågor.
(Szklarski, 2004, s. 281)

Studien har som syfte att undersöka några lärares uppfattningar och tankar om muntlig framställning i Japan och då i relation till bedömning i läro- och kursplaner. Studien innefattar fem djupintervjuer av grundskollärare åk 4-6 på en skola i Japan och en professor på universitetet, med syfte att undersöka deras uppfattningar och tankar om muntlig framställning i Japan och då i relation till bedömning i läro- och kursplaner. När citat från intervjuerna används benämns informanterna med fingerade namn. Jag ville på djupet fånga betydelsen av muntlig framställning på en japansk skola och hade ingen intention att ge en mer generaliserbar bild av den allmänna japanska skolan, så ett fåtal informanter passade väl in på studiens syfte liksom intervjuer av mer samtalsliknande karaktär. Valet med en professor som informant som istället undervisar på universitetet kändes relevant för att få höra betydelsen av muntlig framställning hos de äldre eleverna. Professorn har också en japansk fru och två barn och kunde ge en bild av det japanska skolsystemet och av den allmänna japanska skolan.

4.2.1 Bearbetning av data

Resultatet utgörs av insamlat empiriskt material som dels analyserats utifrån Giorgis analysmetod och dels med den öppenhet som förespråkas av van Manen (1997), Bengtsson (1993) och Claesson (2004). Det beskrivs med en strävan att beskriva det mångtydiga och att ge en bild av ett fenomen på nya och annorlunda sätt (Claesson, 2004). Bengtsson skriver att fenomenologin är en metod som blottlägger det som principerna tillåter och låter sig ledas av sakerna själva så som de visar sig. Giorgis analysmetod beskrivs med fem steg, bestämning av helhetsbetydelsen, avgränsning av meningsbärande enheter, transformering av vardagliga beskrivningar, framställning av fenomenets situerade struktur och framställning av fenomenets generella struktur (Szklarski, 2015). Han beskriver det genom tre formulerade kriterier som måste vara uppfyllda för att man skall kunna betrakta en kvalitativ forskningsmetod som fenomenologisk i Husserls mening. För det första måste metoden vara deskriptiv, för det andra skall den tillämpa fenomenologisk reduktion och för det tredje skall den syfta till att spara es-

sensen i det utforskade fenomenet. Szklarski skriver att den fenomenologiska metodens deskriptiva karaktär innebär att den inte är tolkande i hermeneutisk betydelse. Denna inriktning grundar sig på fenomenologisk reduktion, vars främsta förutsättningar bortser från förförståelsen (Szklarski, 2004).

Husserls paroll "till sakerna själva" är en uppmaning för fenomenologiska forskare att bortse från alla förutfattade meningar i sökandet efter meningsstrukturen i de utforskade fenomenen. (Szklarski, 2004, s.279)

Szklarski skriver att även om man inte kan frigöra sig helt från den tidigare kunskapen, kan man i alla fall ha en ambition att så långt det är möjligt sträva efter en öppenhet och förutsättningslöshet. Vidare för han en diskussion om att redovisning av fenomenologiska forskningsresultat kan ske på olika sätt och menar att fenomenologiska forskare är friare på den punkten än positivistiskt orienterade forskare.

Det finns inga strikta regler för hur resultaten skall redovisas. Oavsett vilken redovisningsform forskaren väljer måste fenomenets meningsstruktur uppdragas på ett tydligt sätt. (Szklarski, 2004, s.279)

4.2.2 Urval

Antalet informanter som skulle delta i intervjustudien bestämdes till fyra stycken grundskolelärare åk 4-6 på en skola och en professor på ett universitet i Japan. Jag försökte minimera bortfallet, med en utökad förfrågan om möjlighet till en intervju med fler informanter än de fem som ingick i undersökningen. Det var relativt svårt att få lärare till intervjuerna inte minst av språkliga skäl och tiden var begränsad till den dag då jag besökte skolan. Därför var det intressant att ta med intervjun med professorn för att få ett underlag till empirin i studien och jag fick del av hans uppfattning om muntlig framställning när det kommer till de äldre studenterna. Sammanlagt intervjuades fem lärare, fyra verksamma på en internationell skola i Japan och den femte var professor och lärare på ett universitet i Japan. På den internationella skolan gick ca 600 elever. Lärarnas yrkesverksamma år varierade från 10-20 år. Lärarna som deltog i studien arbetade som mentorer och ämneslärare. Informanterna har fått fingerade namn i resultatredovisningen, vilka framgår i tabellen nedan.

Namn	Årskurs	Behörighet	Antal år i yrket
Aneko	6-10	Grundskolan japanska	10 år
Abigail	6-10	specialpedagog	20 år
Gabriel	3	åk 1-6 sv/eng/so	15 år
Ryan	6	1-6 ma/no	10 år
Aaron	Universitetet	Professor i lag och rätt	15 år

4.3 Genomförande

Inför utbytesresan till Japan mailades ett brev till den internationella skolan med förfrågan om ett skolbesök och om möjlighet till intervjuer av ett antal lärare (bilaga 1). Då tiden var begränsad till en dag var det svårt att få informanter som ville ställa upp, därför kändes det relevant att ta med läraren på universitetet för att få en fördjupad bild av muntliga framföranden i den japanska skolan. Intervjuerna genomfördes enskilt med de tillfrågade lärarna på skolan i ett avskilt rum som läraren valt och på ca en timma/intervju. Valet av intervjufrågor och frågeställningarna syftade till att svara på det jag ville undersöka och det som var studiens syfte (nämligen att undersöka och jämföra några lärares erfarenheter och uppfattningar om elevers förmågor gällande muntlig framställning i Japan). Detta utmynnade till en frågeguide (bilaga 2). De öppna frågorna och relativt få till antalet syftade att komma åt lärarnas upplevelser

kring ämnet. Ambitionen var också att kunna ställa utvecklande följdfrågor utifrån de svar jag då fick. Intervjuerna genomfördes i en avslappnad miljö och kan beskrivas som ett samtal. Intervjuerna spelades in och transkriberades senare med utelämnade av vissa ljud och uttryck som harklingar m.m. Vid inspelningen användes appen Just Press Record. Det fanns redan något av en spänning i att jag var på besök från ett annat land och det behövde avdramatiseras något genom samtalet och miljön vid genomförandet. Intervjuerna startades med att jag upplyste informanterna enligt samtyckeskravet om syftet med studien och att informanterna skulle förbli anonyma och att all data skulle avidentifieras. Jag upplyste också informanterna om att de när som helst kunde avsluta intervjuerna. De inledande frågorna rörde sig om generella frågor som antal år i yrket och vilken behörighet lärarna hade. Därefter följde frågor som hade att göra med studiens syfte liksom själva forskningsfrågorna. När analysen gjordes av insamlad empiri gjordes det en tolkning med hänsyn till etiken och att alla uppgifter om identifierbara personer avrapporterades på ett sådant sätt att enskilda personer inte kunde identifieras av utomstående.

4.4 Vetenskaplighet och forskningsetik

Vetenskap handlar om ett utforskande av tillvaron vars yttersta mål är att ge en förståelse för och perspektiv på densamme (Skolverket, 2013). Vidare skriver Skolverket att det öppnar nya sätt att betrakta verkligheten och växelspelet mellan teori och empiri är central. Intervjun som metod valdes som nämnts utifrån ett fenomenologiskt perspektiv då forskningsstudien ville komma åt informanternas erfarenheter och reflektioner runt ämnet. Studiens syftar till att undersöka ett fenomen utifrån en komplex verklighet. En följsamhet mot sakerna dvs. forskningsobjektet ger en fördjupad förståelse av lärarnas hållning (Claesson, 2004). Genomförandet av intervjuerna genomfördes i kända lokaler för informanterna för att få en trygg och ostörd miljö (Stukát, 2011). Vid valet av metod för att samla in empiri till undersökningen fanns en medvetenhet om de etiska aspekterna att ta hänsyn till; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Det fanns en tidsaspekt vid genomförandet då skolutbytet var satt till en skoldag. Med hjälp av frågeguiden vid genomförandet av intervjuerna hölls samtalen flytande och det var lättare att hålla sig inom ämnet.

4.5 Studiens tillförlitlighet

Stukát (2011) diskuterar tillförlitlighet i studier och nämner hur informantens dagsform, gissningseffekter liksom yttre störningar kan påverka svaren som utgör empirin. Reliabilitet i min studie kan till viss del ha påverkats av hur frågor och svar tolkats av informanterna på olika sätt liksom språkliga missuppfattningar då intervjuerna genomfördes på engelska. Intervjuerna spelades in vilket ökade reliabiliteten då jag kunde gå tillbaka och lyssna flera gånger. Studien undersöker betydelsen av muntlig framställning i en japansk skola. Den skola jag fick möjlighet att besöka var på en internationell skola vilket gav mig möjlighet att få en bild av just denna skolan i Japan, men denna bild kan inte generaliseras till en bild av den allmänna japanska skolan då det finns stora skillnader mellan skolorna. Eftersom de tillfrågade lärarna lever i det japanska samhället och många har sina barn på den allmänna japanska skolan så kunde de ändå besvara frågor och ge mig en bild av dessa skolor och av den japanska utbildningen liksom utbildningssystemet för den allmänna japanska skolan. Jag använder analys-

verktyg för att få en ökad validitet och förståelse inför det jag utforskar. Stukát skriver att validiteten är svårfångad och mångtydig men mycket grundläggande för undersökningens värde. Författaren menar att man måste fråga sig själv upprepade gånger om jag verkligen undersöker det som jag vill undersöka?

Studien syftar till ett kritiskt förhållnings sätt i varje moment vid genomförande, bearbetning och analys av den insamlade empirin. Validiteten i intervjun kan i någon mån ha påverkats av att informanterna försökte ge det svar som de trodde att jag ville höra eller som de tyckte gav en bättre bild av deras skola. Det faktum att jag kom från ett annat land som besökare på deras skola och som besökare i deras land kan ha påverkat både vad informanterna ville berätta liksom den språkliga förståelsen oss emellan. Studien syftar till att ge en bild av betydelsen av muntlig framställning på en japansk skola och är en liten kvalitativ studie med få informanter som utgör empirin och ger därför inget generaliserbart resultat som kan gälla i ett större sammanhang. Studien vill inte fånga det generaliserbara utan på djupet fånga det utforskade området för att nå djupare förståelse utifrån syfte och frågeställningar. Stukát beskriver vikten av att ge dessa begrepp uppmärksamhet för att ge en bedömning av studiens vetenskapliga värde.

5. Resultat

Resultatdelen inleds med en beskrivning av hur resultatet kategoriserats och därefter redovisas empirin. Empirin redovisas under rubrikerna: It's important to be able to speak, Weekends are filled with courses, It's not stated in the curriculum, Then it's the group, When a student needs support och It's in the culture. Rubrikerna består av informanternas citat på engelska, då det ger en närhet till intervjusituationerna och citaten känns centrala för det innehåll som därefter presenteras. Resultatdelen består av den empiri som jag fick ta del av under intervju-tillfällena och den redovisas genom citat på engelska för att ge en känsla och en realistisk bild av samtalen som ägde rum i Japan.

5.1 It's important to be able to speak

Resultatet i studien visar att de tillfrågade lärarna på den japanska skolan mött elever som känt ett obehag eller en ovilja att framträda muntligt i olika sammanhang. Samtliga lärare kunde relatera till olika situationer som uppstått i undervisningssammanhang och till elever som de mött. Lärarna menade att det är något de möter i det dagliga arbetet på skolan och ibland kan det vara en enkel sak som att de ställer en fråga efter en genomgång och att eleven då känner ett obehag inför att svara. Ryan beskriver hur han brukar inleda sina lektioner med en genomgång inför arbetsområdet och för att se att gruppen förstår och hänger med ställer han spontant frågor för att kolla av detta. Men han beskriver att det oftast är helt tyst och ingen vill svara. När han fördelar ordet och ber någon av eleverna att svara uppstår ofta en situation där eleven blir blyg och inte vill svara. Några av lärarna kunde också relatera till egna erfarenheter och hur de själva som elever känt ett obehag när de skulle prestera muntligt i olika sammanhang. Aneko beskriver olika undervisningssituationer som uppstått i mötet med elever och kan återge många situationer där elever blivit hämmade när de ska prestera muntligt. Hon reflekterar över vikten av att träna eleverna på att tala i olika grupper och att de får träna på olika sätt att presentera och att redovisa.

- If you speak in different ways and in different kind of groups you be better and later on in that situation you wouldn't feel shy. The shy students need to train from an early age. And that's the group you meet...the group influences what can be done and how it gets. Many groups here, in Japan, are very quiet. It's difficult to discuss get started talking. That is what is difficult”interaction”.
(Aneko)

Aneko menar att eleverna behöver träna på muntlig framställning i undervisningen och att de blyga eleverna behöver tränas från tidig ålder. Hon pratar om vikten av att träna för att eleverna ska bli bättre talare liksom att de förbereds inför olika situationer de kan komma att möta inom både utbildning och i vardagslivet. Aneko upplever att gruppen påverkar hur hon kan arbeta med den muntliga förmågan och att det påverkar vad som kan göras, hur det kan genomföras liksom hur resultatet blir. Hon upplever att många grupper hon möter i Japan är väldigt tysta. Det är svårt att få igång interaktionen beskriver Aneko. När hon ställer frågor under genomgångar som eleverna ska svara på, försöker få igång samtal och diskussioner, då möts hon väldigt ofta av tystnad. Detta beskriver Aneko som en svårighet, ett dilemma för henne som lärare. Aneko beskriver det som att hon inte vet om eleverna förstått genomgången och

hon saknar gensvaret från gruppen. Vidare pratar hon om att gruppen påverkar vad som går att göra och hur det blir.

Lärarna berättar att på de japanska allmänna skolorna är muntlig framställning inte ett centralt innehåll eller ett återkommande inslag i undervisningen, men på den internationella skolan tränar de på samtal och diskussioner i undervisningen relativt ofta. Lärarna menar att muntlig framställning är lågt prioriterad i den japanska allmänna skolan och att eleverna sällan tränar denna förmåga. Den internationella skolan ser annorlunda på detta i en jämförelse med den japanska berättar lärarna, då deras elever kommer från olika delar av världen och i framtiden kan dessa elever komma att arbeta på andra ställen än i just Japan. Skolan har mer influenser från den amerikanska och europeiska skolan i en jämförelse med den japanska, berättar de tillfrågade lärarna. Lärarna berättar att de tycker att det är viktigt att kunna föra sin talan i olika sammanhang, både för framtida studier och senare i arbetslivet. De nämner att det är viktigt när eleverna ska ut och resa, men också att eleverna ska kunna tala i olika sammanhang i det vardagliga livet. Aneko säger att det är viktigt att eleverna vågar tala och att de vågar säga sin mening. Hon menar att eleverna kommer att behöva det i olika sammanhang och att ju äldre de blir ju viktigare blir också den muntliga förmågan. Aneko menar att de yngre eleverna har sin föräldrar och sin familj som kan föra deras talan. När de blir vuxna behöver de både kunna och våga tala själva. Hon säger att det är en förberedelse för framtiden och för vardagslivet som vuxen.

- It's important to be able to speak...when you travel and so on. To use the language in classes, we do a lot of presentations, discussions....Students need to be able to speak..they will face situations in everyday life. The younger ones have the family, the parents but later when they become adults they must dare to speak to dare to say their own opinion.
(Aneko)

Aneko beskriver sin undervisning med inslag av presentationer, dialoger mellan lärare och elev liksom elev till elev. Hon tycker att det är viktigt för eleverna att stärkas i sin muntliga förmåga och att de vågar säga sin mening i olika frågor. Vidare tänker hon att det är en nödvändig förmåga i det vardagliga livet och att eleverna kommer möta detta flera gånger dagligen. Hon menar att föra sin talan och våga säga till är mycket viktigt och därför försöker hon träna eleverna på detta i sin undervisning. Lärarna beskriver hur de arbetar för att träna sina elevers muntliga förmågor, men att det är svårt i de tysta grupperna de möter i Japan. De reflekterar över att grupperna har ett klimat där eleverna ogärna tar ordet och att det påverkar möjligheterna att utveckla elevernas muntliga förmåga. Gabriel säger att eleverna behöver träna mycket för att känna sig trygga i situationen, men trots att de arbetar på många olika sätt för att utveckla förmågan möts de av ett motstånd att höras, synas och på något sätt utmärka sig i gruppen.

The students need to train a lot to feel safe in the situation, but we work in many different ways to develop this ability. They really do not want to be heard, seen or in any way excelled in the group.
(Gabriel)

Lärarna beskriver hur de har delat in gruppen parvis, enskilt och i mindre grupper men fortfarande är det väldigt svårt att få igång en dialog. De menar att den japanska kulturen genomsyrar också skolkulturen och ger de tysta grupper de möter i sitt dagliga arbete. Lärarna är frustrerade i situationen och funderar mycket på hur de ska kunna få igång en dialog med sina elever.

5.2 Weekends are filled with courses

Lärarna beskriver elevernas skolvardagar och helger som fullbokade av kurser, hemläxor och studier. Det finns lite tid för fritidssysselsättningar, det existerar nästan inte berättar lärarna. Lärarna beskriver att eleverna är mycket flitiga och studiemotiverade, men de känner också av de höga kraven. Eleverna kan känna sig pressade, oroliga och de känner också av stress av studiesituationen beskriver lärarna. De menar att vila och återhämtning hade gynnat elevernas välmående liksom studieresultat.

The students are very diligent and student-motivated, but they also know the high demands the students can feel pressured, worried they also feel the stress of the study situation.
(Gabriel)

Gabriel säger att eleverna har mycket hemläxa från skolan och att det är ganska omfattande uppgifter och hemarbeten i många av skolans ämnen. Kvällar och helger fylls därefter på med kurser och studier. Det kan vara en kurs i engelska eller något annat som föräldrarna vill att deras barn ska fördjupa sig i. De har nästan ingen fritid, menar han.

The students have homework from the school and then the time is filled with courses ... studies ... and then there is hardly any time left for leisure activities.
(Gabriel)

Lärarna berättar att många av deras elever är barn till föräldrar med högre befattningar som ambassadörer. De har höga förväntningar på barnets studier och framgång i skolan. Aneko säger det är nog samma över hela världen. Det är ditt barn och du tror att du vet vad som är bäst för det och de japanska föräldrarna har höga förväntningar. De satsar också mycket på barnets utbildning, både när det kommer till tid liksom ekonomiskt.

It's probably the same all over the world it's your child, and you think you know what's best for it and the Japanese parents have very high expectations. But they invest so much in the child's education both when it comes to time and money.
(Aneko)

Lärarna berättar att många kvinnor är hemma eller deltidsarbetande för att stötta sitt barn med studierna och hemläxorna. De lägger många timmar varje dag på att hjälpa barnet med hemläxorna. Aneko berättar att det sätter också en stor press på elevernas prestationer och skapar en stress och rädsla för ett misslyckande. Det är säkert grunden till att vi lärare möter tysta grupper, som enbart svarar om de säkert vet svaret, säger Aneko.

It also puts a lot of pressure on the students ... and their performance ... also creates a kind of stress. Yes, a fear of failure. It is certainly the reason why we teachers meet quiet groups, groups that only respond if they certainly know the answer.
(Aneko)

Detta är också något som Aaron möter som lärare på universitetet. Han berättar att det är svårt att få de japanska studenterna att svara om de inte är hundra procent säkra på svaret. Aaron tror att deras rädsla för att misslyckas påverkar deras studier mycket när det kommer till just muntlig framställning. De är studiemotiverade och flitiga studenter, men de möter stora utmaningar när det kommer till att presentera detta.

Their fear of failure affects the studies a lot when it comes to just oral presentation. They are motivated and hardworking students, but they face great challenges when it comes to presenting this.
(Aaron)

5.3 It's not stated in the curriculum

Lärarna berättar att när det kommer till läroplanen i Japan vad gäller muntliga presentationer i de olika ämnena, så finns det inte några mål eller krav från den som de behöver tänka på i sin undervisning. De menar att läroplanen är mer kopplad till innehåll än till att utveckla elevernas förmågor. Ryan visar mig läroplanen och ger ett exempel på hur det står beskrivet om magneter och hur de ska arbeta med just detta specifika ämnesområde. Avsnittet han visar beskriver egenskaper hos en magnet och hur de ska utveckla elevernas idéer om magneternas egenskaper genom att utforska olika objekt som dras till den. Det står formulerat med att eleverna ska upptäcka funktioner hos magneten tex vilka föremål som dras till den och inte. Eleverna ska se och upptäcka att vissa föremål som dras till magneten blir magnetiska när de fastnar på magneten och att motsatta poler av en magnet lockar varandra medan andra dras från varandra.

Properties of magnet;
To develop pupils' ideas about the properties of magnets, by exploring their functions and the objects that are attracted to them.
a. Some objects are attracted to a magnet and others aren't.
Among those attracted to a magnet, some become magnetic when they are attached to a magnet.
b. Opposite poles of a magnet attract each other, whereas like poles repel each other.
(Ministry of Education, 2009)

Lärarna berättar att de ändå tycker att eleverna behöver träna den muntliga förmågan och att det är viktigt för eleverna som en förberedelse inför det framtida livet. Gabriel säger att det finns inga krav från läroplanen att de ska bedöma elevernas muntliga förmåga och att det faktiskt inte står något om att de ska träna elevernas muntliga förmåga i undervisningen heller.

-When it comes to the Japanese curriculum ... there is nothing about oral presentation...
..it is not stated in the curriculum that we should have oral presentations in the various subjects.
We, as teachers, here in Japan ... do not need to assess that ability. But we still train it,
we want to prepare the students for the future. Then we look at this differently than they do at the Japanese public school.
(Gabriel)

Aneko är noga att påpeka att de tränar denna förmåga hos sina elever, både genom diskussioner och samtal i sin undervisning och säger;

-Reasoning and discussing that is what we do in classes.
(Aneko)

På den internationella skolan tränar de mer på muntliga presentationer av olika slag, än på den japanska skolan berättar lärarna. Aneko tycker det är viktigt för eleverna att kunna ta ordet i olika sammanhang, både för senare studier, arbetsliv och som vuxen ute i samhället. Lärarna beskriver den muntliga förmågan som viktig och att eleverna behöver träna ofta och i olika sammanhang. Lärarna tror att skillnaden beror på att skolan de arbetar på är internationell och ser annorlunda på elevernas muntliga förmåga. De menar att den japanska allmänna skolan är fokuserad mer på kunskap och olika prov för att eleverna ska visa att de lärt sig ämnet och hur de ligger till bedömningsmässigt i förhållande till betyg inom ämnet. Aaron berättar att eleverna är väl förberedda på olika provsituationer och att det kan vara en av förklaringarna till höga resultat på PISA och andra internationella kunskapsjämförelser. De japanska eleverna har en god förmåga att läsa in olika kunskapsområden och därefter redovisa detta i olika provsituationer, säger Aaron. Detta är något han märker också på universitetet då eleverna är fokuserade på kunskap men då det kommer till olika muntliga presentationer ser han att de japanska studenterna känner sig obekväma och har svårt att uttrycka sig muntligt. De jämför sig också med andra nationaliteter och skillnaden blir påtaglig. Aaron menar att de vill prestera men känner sig mycket hämmade i situationer som denna. Den japanska studenten blir blyg, säger Aaron.

-The pupils are well prepared for various test situations and that can be one of the explanations for high results on PISA and other international knowledge comparisons. The Japanese students have a good ability to study different areas of knowledge and then report this in different testsituations. For my part.... this is also evident at the university..... the students are focused on knowledge, but when it comes to different oral presentations.....the Japanese students feel uncomfortable and have difficulty expressing themselves orally.
(Aaron)

5.4 Then it's the group

Lärarna lyfter också *gruppen* och att det påverkar arbetet och vad som går att göra och vad som inte går att göra. De beskriver olika undervisningssituationer, där de beskriver mötet med den tysta gruppen. Ryan berättar hur han brukar ställa frågor efter en genomgång i matematik, för att få en bekräftelse på om han kan gå vidare eller behöver förklara ytterligare. Han menar att det är svårt att avgöra i den tysta gruppen och eleverna är svåra att läsa av. Detta tror Ryan beror på deras höga krav på att prestera högt, de är oroliga att säga fel. Lärarna pratar om att de söker en bekräftelse från både gruppen och eleverna som visar hur väl de förstått en genomgång, instruktion eller ett kunskapsområde. Detta beskriver lärarna som ett upplevt dilemma och en utmaning i olika undervisningssammanhang.

Ryan berättar att han brukar ställa frågor under sina matematikgenomgångar, för att få en bekräftelse på om han kan gå vidare till nästa moment eller om han behöver förklara vidare. Han tycker att eleverna och grupperna är svåra att läsa av. Han tror också att deras tystnad beror på deras oro över att säga något fel och på elevernas höga krav på sig själva.

-I usually ask questions during a mathematics lesson, to get a confirmation if I can go further or need to explain further ... have the students understood they are so difficult to read I think. I think students are worried to say wrong.they also have high demands on themselves.
(Ryan)

Lärarna beskriver att de tränar eleverna på att svara på frågor och försöker få dem mer aktiva. Detta tycker lärarna är svårt och grupperna de möter är överlag tysta. Detta påverkar gruppklimatet säger lärarna vilket gör det är svårt att förändra till att bli mer aktivt muntligt. När Gabriel jämför utmaningen utifrån undervisning i andra länder så tycker han att det ändå är lättare att undervisa i Japan och att som lärare möta den tysta gruppen. Han säger att i USA är det många gånger svårt att som lärare göra sig hörd och en stor del av undervisningstiden går till att få arbetsro. Gabriel nämner utåtagerande elever och dagar med otaliga konflikter.

-It is often difficult to make oneself heard and a large part of the teaching time is spent on getting work.
(Gabriel)

Abigail nickar instämmande och säger att i USA är lärarna många gånger rent av rädda för eleverna. Hon skrattar, men säger att det ligger faktiskt lite sanning i det. Lärarna menar att i Japan finns det en stor respekt för professionen både från elever och föräldrar. Lärarna upplever att i Japan är uppdraget som lärare lättare och de möter mindre utmaning. Abigail säger att mer tid ägnas åt ämnet och själva kunskapsinhämtningen. Detta upplever samtliga tillfrågade lärare som positivt i sin lärargärning.

- In the United States, the teachers are actually many times afraid of the students. In Japan, the assignment as a teacher is easier and we face less challenge.
(Abigail)

De nämner i detta sammanhang också föräldrarna och att i Japan upplever de ett mer lugn i sitt uppdrag i jämförelse med när de undervisar i många andra länder. Lärarna berättar att de tidigare upplevt det som en utmaning i uppdraget att möta föräldrars ifrågasättanden eller frågor och att stor del av arbetsdagen har lagts till detta. Aneko berättar att de japanska föräldrarna förlitar sig på professionen, deras arbetet med barnen och det är sällsynt med ifrågasättanden och diskussioner.

- The Japanese parents trust our work, respect the profession there is no question of questions and discussions..or it is rare to say.
(Aneko)

Lärarna menar att i Japan kan de ägna sig åt undervisning, planering och genomförande. De berättar att deras upplevelse är att det underlättar arbetet, när de jämför med att undervisa i många andra länder. Lärarna menar att undervisning är det de brinner för och vill ägna sig åt, men många gånger har de upplevt att en stor del av arbetsdagen gått till annat när de undervisar i andra länder. Detta skapar en stressad arbetssituation, menar lärarna. I Japan har de långa arbetsdagar och mycket undervisningstid i klass, men det är ändå ett lugn i uppdraget när den

större delen av tiden går till att just undervisa. Ryan säger att visst kan de japanska föräldrarna också komma med frågor om utbildningen, men det är alltid på avtalad tid och med stor respekt för lärarprofessionen.

-In Japan, we can devote ourselves to planning and teaching..... and teaching is what we are passionate about and want to engage in. In Japan.... it is long working days and a lot of teaching time in class.....but it is still a calm in the assignment when most of the time goes to teaching. (Ryan)

Gabriel berättar att när han undervisat i andra länder så har en stor del av hans arbetsdag gått till annat än just undervisningen. Han nämner att en stor del av dagen har gått till att svara till föräldrars oro, frågor och många gånger att faktiskt försvara sitt arbete med deras barn. Han menar att det saknas en tilltro och respekt till hans profession som lärare. I Japan kan föräldrar såklart komma med frågor om olika saker, men det är på en avtalad tid och han upplever alltid en stor respekt för sin profession och sitt arbete berättar Gabriel.

-In other countries, much of the working day has been devoted to something else ... like answering parents and sometimeseven defending their work. Certainly, the Japanese parents can also come up with questions.... about the education.....but it is always at the agreed time and with great respect for the teacher profession. (Gabriel)

5.5 When a student needs support

Abigail beskriver sitt uppdrag i *teachersupport* med att de stöttar upp när en specifik elev behöver förstärkt stöd eller lärare behöver handledning i sitt uppdrag. Hon berättar att det kan vara handledning för lärare och lärarlag, liksom insatser som observationer och utredningar. På skolans *teachersupport* arbetar tre specialpedagoger och två speciallärare. Abigail säger att på den japanska allmänna skolan ser det annorlunda ut, där får ofta elever med olika svårigheter gå på specialskolor som föräldrarna får bekosta själva. Hon berättar att när det exempelvis kommer till utåtagerande elever så kan familjen får rådet att deras barn behöver en *shadow* dvs en elevassistent. Detta innebär en stor belastning för familjens ekonomi, då skolan inte bekostar en sådan insats. Abigail säger att det är egentligen inget råd, för eleven får inte gå kvar på skolan om inte föräldrarna anställer en *shadow*. Det innebär en stor ekonomisk börda på familjer som redan lägger en stor del av den på barnens utbildning.

- For example, when it comes to outgoing students..... the family can get the advice that their children need a shadow. This means a great burden on the family's finances, as the school does not pay for such an effort. The families already put a large part of their finances on the children's education.....but they listen to our advice with respect andwould never question such a decision. (Abigail)

Hon menar att familjerna redan på sätt och vis är belastade med en oro runt sitt barn i svårigheter och att det ytterligare förstärker stressen då ekonomin också belastas. Dessutom vill många av dessa föräldrar att deras barn skulle få gå på den allmänna skolan, som andra barn och få möta samma utbildning som de. Abigail berättar att det är svårt att ha ett barn i svårigheter i det japanska samhället och de undviker in i det längsta att få en diagnos säkerligen på grund av detta. Det är en stor skillnad på den internationella skolan som arbetar inkluderat och med en *teachersupport*, men det är ju också en skola som föräldrarna betalar för och eleverna

kommer ofta från välbärgade familjer där många gånger företagen de arbetar för bekostar barnens utbildning.

- It can be a guide for teachers and teacher teams..... it can also be observations and investigations. Both teachers and students receive support when they need but at the Japanese public school, it looks different.....where students with different difficulties often go to special schools that parents have to pay for themselves. In addition, many of these parents want their children to go to the public school, like other children.
(Abigail)

Abigail berättar att de arbetar inkluderat på skolan och att det på skolan finns många elever med olika typer av svårigheter som exempelvis autism och läs-och skrivsvårigheter. Hon berättar att många gånger har lärarna kommit med en oro runt en elev som de upplever är ofokuserad, stör och inte kan sitta still. När de börjat utreda situationen så har det visat sig att eleven har läs- och skrivsvårigheter.

- We work inclusive and at the school there are many students with different types of difficulties. If we think of the outgoing students then there is a big difference..... as in the United States.....it could be that a student throws away a chair or profanity or rudeness against the teacher. I haven't met in Japan.....it actually feels completely unthinkable.
(Abigail)

När hon jämför situationen runt eleverna i Japan och i andra länder så är de ändå mindre utåtagerande, då hon nämner att i Usa kunde det handla om att en stol kastas iväg eller svordomar som haglar, vilket hon inte mött i Japan. Det är ett beteende som inte mottas i den japanska kulturen och hon berättar att det påverkar även eleverna från andra länder. När en lärare på skolan kommer till *teachersupport* med en oro runt en elev de upplever som utåtagerande så handlar det oftast om att inte vara tyst hela lektionerna eller att eleven inte sitter på sin plats.

5.6 It's in the culture

Lärarna berättar att det är svårt att få igång en diskussion eller ett samtal i undervisningen och i mötet med olika grupper av elever. De pratar om utmaningar de möter när det kommer till *interaktionen* de söker som lärare i sin undervisning och de beskriver det med en uttalad frustration. Lärarna upplever de tysta grupperna som en utmaning och ett dilemma i sin undervisning i Japan, vilket jag förstår genom deras beskrivningar. De pratar med inlevelse om hur de försökt få igång samtal, få ett gensvar och på många olika sätt försökt skapa någon form av dialog med eleverna. Ryan berättar att han försöker verkligen få ett gensvar på sin undervisning och säger att han har försökt på många olika sätt för att få igång en dialog med eleverna.

I'm really trying to get started ... get a response to my teaching. I have really devoted many different ways to get a dialogue with the students.
(Ryan)

Många av dem har arbetat i olika länder och ser skillnader i sin undervisning beroende på att de är i just Japan. De möter tystnad och tysta grupper i Japan, menar lärarna. Gabriel tror att det handlar om den japanska kulturen och att eleverna tidigt får en känsla från familjen att andra värden är viktigare, än att framstå som en stark talare. Han berättar att de känner sig

inte självsäkra när de ska presentera och säger att det handlar troligtvis om kulturen de växt upp i. Barnen får tidigt lära sig andra värden som viktiga, som att inte tala högt och inte tala mycket. Istället ska du stå tillbaka och låta andra komma fram, visa blygsamhet menar Gabriel. Han menar att vara en stark talare är inte viktigt och dessutom finns det en oro hos den japanska studenten, att på något sätt förlora ansikte inför andra.

- They don't feel confident as a presenter... it's in the culture. The children get to learn important values early on, such as not talking loud and much. You stand back and let others come forward... modesty. It's not important to be a strong speaker. Then there is a kind of concern among the Japanese student, a concern to somehow lose face.
(Gabriel)

Lärarna lyfter också en annan aspekt och det är *språket*. På den internationella skolan sker all undervisning på engelska undantaget språklektionerna i japanska, berättar lärarna. Engelskan är elevernas andra språk vilket kan påverka deras muntliga interaktion. Lärarna upplever det som en utmaning att få igång en muntlig aktivitet i grupperna och att få eleverna att känna sig trygga i olika former av presentationer. Gabriel beskriver att han upplever att eleverna känner sig osäkra på grund av språket och att det hämmar elevernas muntliga förmåga. Han upplever det som att eleverna blir blyga och helst inte deltar muntligt genom samtal eller frågor han ställer till eleverna.

-The students feel insecure because of the language and it... as well influences the students' oral ability. Students become shy and preferably do not participate through conversations or questions. The group becomes silent.
(Gabriel)

Aaron menar att de höga förväntningarna hemifrån gör att eleverna oroar sig för att göra fel och då hellre avstår från att svara. Eleverna känner av de höga kraven och vill prestera högt och göra rätt. Han menar att det ligger i den japanska kulturen också och i de värden som eftersträvas hos individerna.

-Many students come from families who are low-skilled and they want to perform with perfection. The students are aware of the high demands of the parents and the family and want to perform high and do the right thing. It is also in the Japanese culture and in the values sought by the individuals.
(Aaron)

Aaron är professor i juridik på universitetet och möter de äldre studenterna, men han menar att det är utmärkande för eleverna under hela deras skolgång. Han har egna barn som går i den japanska skolan och har en god insyn i den allmänna japanska skolan

6. Analys och diskussion

6.1 Tradition och historia tänker åt oss i våra ord

Genom studien har jag fått en inblick i lärandet på den japanska skolan och några lärares uppfattningar om deras elevers muntliga förmågor, deras bedömning och erfarenheter runt den undervisningen de bedriver för att utveckla dessa förmågor. Det låter oss ana vilket hantverk läraryrket är och den professionella dimensionen i all undervisning. Professionaliteten, engagemanget och lärarnas omtanke om eleverna genomsyrar samtliga intervjuer och det framgår i våra samtal om lärande, undervisning och muntliga förmågor. Claesson (2004) beskriver det med stöd av filosofen Merleau-Pontys tankar om hur vi människor kan förstå varandra, att vi förnimmar varandra som helheter och på så sätt skapas mening på olika sätt. Det betyder här, i denna studie att lärarna upplever sina elever inte bara som tomma kärl som ska fyllas utan i deras mänsklighet, det vill säga komplext. Mitt intresse för denna specifika frågeställning väcktes, som nämnts, då jag skrev min Magister inom Specialpedagogprogrammet *Delaktighet: sex lärares syn på muntlig framställning i förhållande till bedömningssituationen*. Då samlade jag empiri i svenska skolor och kände en nyfikenhet att lyfta blicken ut i världen, fortfarande utifrån samma frågeställning. Jag funderade på hur mycket ett lands kultur som påverkar våra förväntningar på eleverna och hur detta genomsyrar våra läro- och kursplaner. Strandberg (2006) för diskussionen med argumenten att tradition och historia tänker åt oss i våra ord och vi kan lika lite kliva bort från detta sammanhang som vi kan kliva ut ur vår egen tid. När min ansökan om utbyte i Japan godkändes, började jag förbereda för att skriva vidare utifrån min tidigare frågeställning. Landet kändes intressant att utforska inom frågeställningen, då min förståelse var att de japanska eleverna levde i en helt annan skolkultur än vår där egenskaper som blyghet och ödmjukhet lyfts positivt på ett helt annat sätt än i Sverige och i den svenska skolan. Min studie i Sverige visade att muntlig framställning har en framträdande roll i den svenska skolan och att någon form av muntlig framställning bedöms inom samtliga ämnen. Lärarna beskriver ett dilemma när de kommer till elever som inte är bekväma i situationen eller inte förmår uppvisa den kunskap de faktiskt har inom ämnet.

Resultatet i studien visar att de tillfrågade lärarna på den japanska skolan mött elever som känt ett obehag eller en ovilja att framträda muntligt i olika sammanhang. Aneko berättar att hon tycker det är viktigt att eleverna vågar prata i olika sammanhang, både för deras studier och framtida vuxna liv. Hon berättar att i sin undervisning tränar hon eleverna på detta på olika sätt och från tidig ålder. Aneko tycker det är bra att träna denna förmåga från tidig ålder och i olika gruppkonstellationer. De tillfrågade lärarna lyfter fram den muntliga förmågan, men hänvisar till att de arbetar på en internationell skola med ett elevunderlag från hela världen. De menar att det påverkar deras syn på den muntliga förmågan, liksom förväntningarna på eleverna. Samtalen i studien leder mot sakerna själva och enligt Bengtsson (1993) så är det vår uppgift är att följa de företeelser som är föremål för vår studie och på så sätt låta dessa komma till uttryck. Van Manen (1997) beskriver det som att det fenomenologiska synsättet frågar alltid efter hur vi upplever världen för att få vetskap om den värld vi lever i som människor. Lärarna berättar vidare att den muntliga förmågan får mycket lite plats på den allmänna japanska skolan och eleverna tränas således inte i olika typer av muntlig framställning. Detta var något jag kunde känna av under utbytet i Japan och under deltagandet i

konferensen ACE 2018- *the Asian conference on education*. Jag upplevde det som att de japanska doktoranderna inte var bekväma i rollen som föreläsare och de förmådde inte förmedla sin forskning.

Föreläsningarna blev långtråkiga och efter en kort stund slutade jag att lyssna och började tänka på annat. Jag reflekterade över att det var synd för de japanska doktoranderna kom med intressant forskning och en stor kunskap inom sitt område. Deras oförmåga att förmedla denna kunskap gjorde att jag snart valde bort deras föreläsningar till förmån för andra föreläsare som förmådde inspirera och intressera publiken.

Flyman (2008, 6 augusti) skriver i sin blogg att det japanska skolsystemet är extremt centralstyrt och utbildningsministeriet bestämmer vad som ska läras ut och vilka böcker som ska användas för detta ändamål. Detta menar författaren har fungerat bra i vissa ämnen (som naturvetenskap och matematik) och mindre bra i vissa andra (t.ex. språk och samhällsvetenskap). Om jag jämför den japanska undervisningen med den svenska så är det tydligt att kultur har präglat skolan, både den japanska och den svenska. I den svenska skolan undervisar vi våra elever för ett framtida liv som entreprenörer och den muntliga förmågan tillskrivs högt värde och återfinns i samtliga ämnen. Min studie i den svenska skolan påvisar att elevers muntliga förmåga bedöms på något sätt inom samtliga ämnen och att muntlig framställning återfinns i våra svenska läro- och kursplaner. Det svenska arbetslivet söker personer med social kompetens, öppna, kommunikativa och med en förmåga att samarbeta. De söker efter entreprenörer. I den japanska allmänna skolan finns inga krav på att träna elevernas muntliga förmåga och det återfinns inga krav om bedömning inom området i de japanska läro- och kursplanerna. Min upplevelse och mina intryck av det japanska samhället och japanerna är att de är ödmjuka, lugna och tystlåtna. De är mycket hjälpsamma och stannar upp mitt i vardagsstressen om de ser att det finns ett behov av en hjälpande hand och att de gärna lämnar företräde för andra att stiga fram och höras i olika sammanhang. Min upplevelse är alltså att det japanska samhället tillika skolan är präglad av landets kultur.

6.2 Helhetens välfärd går före individens åsikter och vilja

Lärarna berättar om en undervisning i tysta grupper och lyfter de utmaningar de möter när det kommer till interaktionen de söker som lärare undervisningen. När det kommer till de japanska eleverna upplever lärarna en sorts rädsla hos eleverna att på något sätt svara fel och att de hellre väljer att förbli tysta. Gabriel berättar att han tror det handlar om den japanska kulturen och att eleverna tidigt får en känsla från familjen att andra värden är viktigare, än att ta plats i olika sammanhang. Shimuzi (2018) skriver om Japan som ett land, där många människor lever på en liten yta och att det behövs ordning och reda för att bibehålla ett väl fungerande samhälle. Författaren menar att det finns grundläggande förväntningar på folket att prioritera helhetens välfärd före individens åsikter och vilja. Mcadams (1993) beskriver det som en förberedelse inför det framtida arbetslivet i Japan, då eleverna möts av läraren mer som grupp än som individer. Utifrån dessa perspektiv påverkar således landets kultur våra elever i hög grad och vilka förväntningar som finns på dem. I den svenska skolan kan det tyckas vara tvärtom, att individen går före gruppen. Min tidigare nämnda studie visar att muntlig förmåga utgör en stor del av de svenska elevernas förväntningar på sig, de tränar förmågan tidigt och i många olika sammanhang. Denna förmåga bedöms också inom samtliga ämnen och ses som en viktig komponent inför de svenska elevernas framtida arbetsliv. Det svenska samhället efterfrågar alltså som nämnts andra egenskaper av sina medborgare i en jämförelse av det japanska

samhället. Aaron lyfter också familjens inverkan på de japanska studenterna och att de höga förväntningarna sätter en stor press på dem och att det kan skapa en stressad studiesituation. En bieffekt av detta, menar Aaron är de tysta grupper lärarna möter. För studenterna är ett misslyckande inte en möjlig väg då familjen investerat både i tid och pengar och kommer med höga förväntningar inför sina barns framgång i studierna. Coplan och Rudasill (2017) lyfter hur brist på övning ger brist på färdighet och då det finns en ängslan i sociala sammanhang får det en påverkan på social färdighet. Men när Gabriel jämför utmaningen utifrån undervisning i andra länder så tycker han att det är lättare att undervisa i Japan och att som lärare möta den tysta gruppen. Han jämför sitt uppdrag i Japan med sin lärargärning i USA och berättar att där var det många gånger svårt att göra sig hörd och en stor del av undervisningstiden gick till att få arbetsro.

Lärarna berättar att eleverna är väl förberedda på olika provsituationer och att det kan vara en av förklaringarna till höga resultat på PISA och andra internationella kunskapsjämförelser. Aaron berättar att de japanska eleverna har en god förmåga att läsa in olika kunskapsområden och därefter redovisa detta i olika provsituationer. Biesta (2010) för en diskussion om *värderar vad vi mäter eller mäter vad vi värdesätter?* Han skriver om mätkulturen inom utbildning och dess stora inverkan på lärandet i praktiken, från politiska riktlinjer till ren praktik på lokala skolor och hos lärare. Vidare skriver han om att vi inom utbildning behöver reflektera över värdet i övningen, som att eleverna utforskar sina sätt att tänka, göra och vara. Detta blev väldigt tydligt för min del när ytterst kunniga japanska doktorander inte hade förmågan att presentera sin forskning och kunskap inom ämnet.

6.3 En sådan lärmiljö ger tysta och tillbakadragna elever

Lärarna reflekterar över uppdraget i Japan och berättar att de möter mindre utmaning när det kommer till relationen med vårdnadshavare, konfliktlösning och undervisningssituationen. Abigail säger att mer tid ägnas åt ämnet och åt själva kunskapsinhämtningen. Lärarna upplever att när de får respekt för sin profession och kan lägga mer tid åt undervisningen är det positivt i deras uppdrag. McAdams (1993) skriver att föräldrarna är extremt hängivna arbetet för att deras barn ska nå akademisk framgång och skriver vidare att lyckas med utbildningen har en stark koppling till social status och till elevens framtida yrke i Japan. McAdams menar att familj och samhällsinflytande på det japanska barnet bidrar kraftfullt till den framgång som det japanska utbildningssystemet fortsätter att njuta av.

Lärarna beskriver olika undervisningssituationer under våra samtal och Ryan berättar hur han brukar ställa frågor efter genomgångar för att på så vis få en bekräftelse på om han kan gå vidare eller behöver förklara ytterligare. Han menar att det är många gånger svårt att avgöra i den tysta gruppen och han tycker att eleverna är svåra att läsa av. Ryan tror beror på deras höga krav på att prestera högt och att de är oroliga för att säga fel. Coplan och Rudasill (2017) skriver om elever med en rädsla för social bedömning och att de många gånger blir oförmögna att visa upp sina kunskaper när de ombeds göra det, som när det sker en formell bedömning inför en examiner. Författarna lyfter också en annan aspekt som är den lärmiljö eleverna vistas i under sina skoldagar. De menar att ett klassrum med ett mindre positivt emotionellt klimat och där lärarna är stränga och mindre lyhörda, där interaktioner mellan lärare och elev upplevs som negativt, läraren är mer distanserad och strikt förstärker elevernas rädsla för att bli negativt bedömda. Coplan och Rudasill menar att en sådan lärmiljö ger tysta och tillba-

kadragna elever. När jag besökte den japanska skolan reflekterade jag ganska snart den stora skillnad i ljudnivå i en jämförelse med en svensk skola. Detta var något jag som besökande på skolan upplevde som behagligt och eleverna såg ut att få studiero. Jag passade på att studera lokalerna och om de kunde påverka den stora skillnaden, men några sådana anpassningar som ljuddämpare fanns inte att finna. Det var en skolkultur av mer lågmäld karaktär och det påverkade samtliga elever. Lärarna berättade om elever med olika typer av svårigheter och att de arbetade inkluderat, men även dessa elever verkade anpassa sig efter skolkulturen. Lärarna bekräftade denna iakttagelse och menade att när de pratade om de utåtagerande eleverna var det mer i form av att inte kunna sitta still under hela lektionen eller prata rätt ut så de störde sina klasskamrater. Abigail säger att det mer utåtagerande beteendet mottas inte i den japanska kulturen och hon berättar att det påverkar även elever från andra länder.

6.4 De har en ganska konservativ och nationalistisk hållning

Lärarna berättar att i den japanska läroplanen står inget om att eleverna ska träna på muntliga presentationer i de olika ämnena, det finns inte heller några krav om elevernas muntliga förmåga och de behöver inte heller bedöma denna förmåga. McAdams (1993) skriver att Japan har en centralt styrd utbildning av Educational Governance och att de har en strikt kontroll på läroplanen inom alla skolans ämnen och att utbildningsministeriet fattar alla beslut gällande utbildning. Författaren skriver att det finns en lista över tillåtna läromedel för skolorna att använda sig av och att de har en ganska konservativ och nationalistisk hållning.

Aaron berättar att den japanska studenten har en god förmåga att träna in olika kunskapsområden teoretiskt och redovisa detta i någon form av test och att det kan vara en av förklaringarna till höga resultat på PISA och andra internationella kunskapsjämförelser. Detta kom vi att diskutera under ett av våra samtal då vi i Sverige för en diskussion (med en ton av förfäran) om ett sjunkande resultat i PISA och när då Japan kommer till tals med sina höga resultat så ses det med beundran många gånger. Aaron menade att vad är det vi mäter egentligen och vad är det för resultat som visas. Biesta (2010) för denna diskussion om mätkulturen inom utbildning och dess stora inverkan på lärandet inom utbildning. För att återgå till tidigare samtal med Aaron så är det absolut en intressant synvinkel, om vi mäter förmågan att prestera på olika testsituationer men sedan inte kan förmedla vår kunskap till andra var ligger då värdet i denna kunskap och dessa höga resultat på internationell rankning? Om vi istället har en sämre förmåga att prestera på tester men kan förmedla vår kunskap till andra på ett intresseväckande och inspirerande sätt, hur ska det rankas i en internationell mätning? Alvehus, Eklund och Kastberg (2019) beskriver det med målstyrningsreformer som påverkat utbildningsväsendet till att bli resultatstyrt och att fokus hamnar på det mätbara och att det kan leda till en transformering av verksamheten där endast det som är mätbart premieras.

6.5 Undviker in i det längsta att få en diagnos

När Abigail beskriver sitt uppdrag i *teachersupport* liknar det mitt eget uppdrag i en hög grad med beskrivningen att de stöttar upp när en specifik elev behöver förstärkt stöd eller lärare behöver handledning i sitt uppdrag liksom insatser som observationer och utredningar. Det som särskiljer är de stora skillnader som beskrivs mellan deras skola, den internationella skolan och den allmänna skolan i Japan. Kayama (2010) beskriver dessa kulturella övertygelser om funktionshinder som har återspeglats i strukturen av specialundervisning med segregering som en följd av detta. Abigail berättar att i Japan får ofta elever med olika svårigheter gå på specialskolor som föräldrarna får bekosta. Föräldrarna vill oftast att barnet ska få gå i vanlig skola som andra barn men det finns inte som ett alternativ. Ministry of Education (2009) definierar denna syn och skriver i kapitlet *Promoting Special Needs Education* att barn med funktionshinder kan gå till specialskolor, även om de inte har några problem med att lära sig. När jag besökte skolan i Japan upplevde jag en undran över eleverna med olika funktionshinder, då de inte utmärkte sig på något sätt under mitt besök. Lärarna berättade att den internationella skolan var en skola för alla, men på något sätt blev jag ändå fundersam. Hur kan en elev med funktionshinder anpassa sig så mycket till skolkulturen att svårigheterna inte blev synliga? När jag går genom en svensk skola noterar jag ganska snart olika elever och även elever med olika svårigheter. Men under mitt besök på den internationella skolan noterade jag att ingen utmärkte sig på något sätt och det vilade ett lugn över hela skolan och över lärmiljön. Jag upplevde att detta som en behaglig miljö för lärande, men reflekterade ändå över att jag uppfattade eleverna mer som grupp än individer då ingen utmärkte sig.

Kayama (2010) menar att japanska människor tenderar att se personer med funktionshinder som onormala och då familjemedlemmar har funktionsnedsättningar betraktas det som ett familjeproblem. Abigail berättar att det drabbar föräldrarna hårt ekonomiskt och när det exempelvis kommer till utåtagerande elever så kan familjen få rådet att deras barn behöver en *shadow* dvs en elevassistent vilket familjen får bekosta. Hon beskriver det som svårt att ha ett barn i svårigheter i det japanska samhället och föräldrarna undviker in i det längsta att få en diagnos, säkerligen på grund av detta. Det finns alltså stora skillnader i det inkluderande arbetet i en jämförelse av den internationella skolan och den japanska allmänna skolan, även om bägge två innebar en stor belastning på familjernas ekonomi. Det framkommer genom min studie att inte bara skola och utbildning är påverkat av den kultur landet har, det samhälle vi lever och verkar i, utan också elever med funktionsnedsättningar med deras familjer påverkas av den kulturen de lever omgivna av.

The presence of disabilities is a universal phenomenon, but how cultural groups understand and respond is variable.
(Kayama, 2011, s.273)

7. Framtida forskning

Min ambition i studien var att bidra med kunskaper kring hur lärare upplever sina elevers muntliga förmågor i Japan med bakgrund av min tidigare studie i Sverige. Jag kom att upptäcka lärares upplevda dilemman, men dessa upplevelser var så olika utifrån landet de undervisade i och jag förstod att landets kultur påverkade deras upplevelser väldigt mycket. Jag funderade på vår svenska skola där muntlig framställning återkommer i skolans samtliga ämnen och kan inte låta bli att ställa frågan om det på något sätt är en anledning till den svenska skolans alltmer växande problem med elevers ökande frånvaro. Ett intressant projekt vore att undersöka vilken påverkan muntlig framställning har på elever inom gruppen *hemmasittare*? Vad var det som utlöste den ökande frånvaron fram till att bli helt hemma och hur kan lärare motverka detta i ett tidigt skede?

Då jag arbetar med utbyten av olika slag vore det spännande att fortsätta min studie om *muntlig framställning* vidare ut i världen, då jag under hösten kommer delta i ett utbyte i Dubai och under våren i Peru. Vilka svar skulle jag få av lärarna där och kommer min övertygelse om den stora påverkan från landets kultur att bli än mer befast? När jag besökte den japanska skolan väcktes mitt intresse för skola och utbildning för *elever med funktionshinder* i Japan. Hur påverkar landets kultur dessa elever och deras familjer? Vilken upplevelse har elever med funktionshinder i Japan om sin skola och utbildning? Hur ser skola och utbildning för elever med funktionsnedsättningar ut i Dubai och hur är det organiserat i Peru?

Under mina möten och samtal med lärare i Japan väcktes min nyfikenhet om hur landets kultur påverkar *läraruppdraget*? Lärarna i Japan beskriver den respekt de möts av i sin profession och hur påverkar det deras skolvardag och de utmaningar de möter? I Sverige möter jag ofta en frustration hos lärare pga av en alltmer bristande respekt från både elever och föräldrar. Hur påverkar det lärargärningen och de utmaningar de möter i skolvardagen? Hur kan dessa utmaningar lärare möter upplevas när man blickar ut i världen och hur påverkar det deras skolvardag, deras profession och deras uppdrag som lärare?

8. Referenslista

- Alvehus, Johan, Eklund, Sanna, & Kastberg, Gustaf. (2019). *Lärarkåren och förstelärarna. Splittrad, stärkt och styrd profession.*
Lund : Studentlitteratur
- Bengtsson, Jan. (1993). *Sammanflätningar. Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi.*
Göteborg: Daidalos Göteborg
- Bengtsson, J. (Red.).(2005). *Med livsvärlden som grund : Bidrag till utvecklandet av en livs världss fenomenologisk ansats i pedagogisk forskning (2., rev. uppl. ed.).* Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, Silwa. (2004). *Lärares levda kunskap.*
Göteborg: University Gothenburgh
- Claesson, Silwa. (2010). *NERA 38:Th Congress*
Malmö Sweden, 2010.
- Coplan, R., & Moritz Rudasill, K. (2017). *Blyga skolbarn.* (Upplaga 1 ed.).
Lund : Studentlitteratur
- Good education in an age of measurement; ethics, politics, democracy. (2010). *Reference and Research Book News, 25(3),* Reference and Research Book News, Vol.25(3).
- Hartsmar, N., & Liljefors Persson, B. (2013). *Medborgerlig bildning: Demokrati och inklud ring för ett hållbart samhälle* (1. uppl. ed.).
Lund: Studentlitteratur.
- Japans demografi.(2017, 15 november). I Wikipedia hämtad 2019-02-27
https://sv.wikipedia.org/wiki/Japans_demografi
- Japans utbildning.(2017, 15 november). I Wikipedia hämtad 2019-02-27
<https://sv.wikipedia.org/wiki/Japan#Utbildning>
- Jäverby, A.,Sköld Berg,G.(2018). *Delaktighet: sex lärares syn på muntlig framställning i för hållande till bedömningsituationen/* Magisteruppsats. Göteborg: Instutionen för specialpedagogik, Göteborgs universitet.
- Kayama, M. (2010). Parental Experiences of Children's Disabilities and Special Education in t he United States and Japan: Implications for School Social Work. *Social Work, 55(2),* 117-125. Hämtad 2019-05-14
<http://dx.doi.org.ezproxy.ub.gu.se/sw/55.2.117>
- Kayama, & Haight. (2011). Cultural sensitivity in the delivery of disability services to child ren: A case study of Japanese education and socialization. *Children and Youth Services Review, 34(1),* 266-275. Hämtad 2019-05-16
<http://dx.doi.org.ezproxy.ub.gu.se/sw/55.2.117>
- Komatsu, S. (2001). *Transition in the Japanese curriculum: How is the curriculum of elementary and secondary schools in Japan determined?*
International Education Journal, 3(5), 50-55. Hämtad 2019-05-07 från
<http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v3n5/4komatsu/paper.pdf>
- McAdams, R. (1993). *Lessons from abroad : How other countries educate their children.*
Lancaster, PA: Technomic.
- Ministry of education. (2009). *Principles Guide Japan's Educational System.* Hämtad 2019-03-03 <http://www.mext.go.jp/en/policy/education/overview/index.htm>

- Minten, E., Kornhall, P., & Sverige. Skolverket. (2013). *Forskning för klassrummet : Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken* (Forskning för skolan). Stockholm: Skolverket.
- Nakayasu, C. (2016). School curriculum in Japan. *The Curriculum Journal*, 27(1), 134-150. Hämtad 2019-05-14
<https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/09585176.2016.1144518>
- Organization for Economic Cooperation and Development (2015-2016). *PISA Worldwide Ranking – average score of math, science and reading*. Hämtad 2019-02-27
<http://factsmaps.com/pisa-worldwide-ranking-average-score-of-math-science-reading/>
- Persson, A. (2003). *Social kompetens- När individen, de andra och samhället möts*. (2:a upplagan). Lund: Studentlitteratur
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken*. Stockholm: Norstedt.
- Svanström, K. (2014). *Vygotskijs teorier i praktiken?* Hämtad 2018-04-04 från
[@mainmenu@130/9989@vygotskijs@teorier@i@praktiken](http://tidningenkulturen.se/artiklar/ess@mainmenu@57/riga)
- Sverige, U. (2009). *Barnkonventionen*. Hämtad 2019-02-19 <https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen>
- Svenska Akademin. (2009). *Svensk Ordbok*. Hämtad 2018-12-29
<https://svenska.se/tre/?sok=social&pz=1>
- Szklarski, A. (2004). Empirisk fenomenologi. *Nordisk Psykologi*, 56(4), 274-288. Hämtad 2019-05-03 <https://doi.org/10.1080/00291463.2004.10637449>
- Szklarski, A. (2015). *Handbok i kvalitativ analys* (2:a uppl.). Liber: Stockholm
- Teir, M. (2010). *Att stanna kvar i Finland efter avlagd examen: Case utländska examens studerande*. Utbildningsprogrammet för företagsekonomi: Vasa Yrkeshögskola. Hämtad 2019-03-03 <https://www.theseus.fi/handle/10024/15530>
- Van Manen, M. *Researching Lived Experience : Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. 2.nd ed. Ontario: Althouse, 1997.

Bilaga 1

2018-10-04

Hallo!

We will visit Japan to attend the conference "The Asia Conference on Education, 13-15 October."

We come from Sweden and work at a school called Landvetterskolan. We work as a teacher and special educator at the school. It would be great fun if we had the opportunity to visit your school, meet some teachers for some questions and if its possible visiting the classes during the day. We work with the ages of 10-12 years, so it would be exciting if we could attend one of their lessons. If it is possible we like to visit you the 16 October. If you like we can tell some of your students about our school and about Sweden.

We were told about your school and that it is an International school from one of your student families. We are still very interested to make a visit.

Sincerely

*Annica Jäverby, Special Educator &
Mia Ravakko, Teacher*

Annica Jäverby
Landvetterskolan
annica.javerby@harryda.se

Mia Ravakko
Landvetterskolan
mia.ravakko@harryda.se

Bilaga 2

Forskningsfrågor

- 1. Hur länge har du arbetat som lärare?*
- 2. Vad är din utbildning och behörighet?*

I den svenska läroplanen återfinns följande syfte i kärnämnenäna svenska och matematik; -föra matematiska resonemang, samtala, argumentera och redogöra för beräkningar och slutsater.

-svenskämnet syftar att utveckla elevens muntliga presentationer, muntligt berättande, argumentation, samtalssituationer. Återfinns dessa i den japanska läroplanen?

- 2. Hur arbetar du med muntliga framträdanden i din undervisning?*
- 3. Vilka tillgångar och möjligheter ser du?*
- 4. Ser du några hinder?*

- 1. How long have you worked as a teacher?*
- 2. What is your education and eligibility?*

In the Swedish curriculum, the following purpose is found in the subjects Swedish and Mathematics;

conduct mathematical reasoning, discuss, argue and account for calculations and conclusions.

The Swedish subject aims to develop the student's oral presentations, oral narration, argumentation, conversational situations.

Is there similar goal in Japan?

- 3. How do you work with oral presentations in your teaching?*
- 4. What assets and opportunities do you see?*
- 5. Do you see any obstacles?*