

Södertörns högskola | Institutionen för Utbildningsvetenskap

Examensarbete 15 hp | Utbildningsvetenskap C | Hötterminen 2011

Att förstärka med svenskan

- En kvalitativ studie kring pedagogers syn på engelskundervisningen för elever med annat modersmål än svenska i årskurs 1

Av: Sandra Karlsson

Handledare: Patric Sahlén

Abstract

Title: *To strengthen with the Swedish language – a qualitative study of pedagogues approach to English teaching for students whose mother tongue are other than Swedish in first grade.*

Supervisor: Patric Sahlén **Term:** Autumn 2011

English is an international and global language that students, regardless of mother tongue, encounter in their everyday lives. In Sweden, students are introduced to English teaching in year 1, 2 or 3, and in some cases, year 4. English teaching can sometimes be problematic when the language of instruction often consists of Swedish, which for second language students becomes a challenge to acquire new skills in a new language.

The study aims to examine, with a qualitative study, how pedagogues plan and implement English teaching in first grade with students whose mother tongue are other than Swedish. Further, the aim was to examine how pedagogues say they relate to the fact that second language pupils participating in English lessons and if they think it affects their English teaching.

The conclusion is that the pedagogues have probably not been problematized the phenomenon examined and say they do not adapt their teaching. In the interviews reveals information about the teaching method which, in my opinion, indicates that, unconsciously, adapting their teaching when they have second language students. Furthermore, the study points out the importance of English as language of instruction when there is a more equal situation for all students regardless of language. Second language students do not need to go through the Swedish language to be taught in English.

Keywords: second language learners, early English teaching, mother tongue, the target language

Nyckelord: Andraspråkselever, tidig engelskundervisning, modersmål, målspråk

Förord

Först och främst vill jag tacka de pedagoger som tog sig tid till att ställa upp i intervjuerna, utan er hade det inte blivit något arbete! Tack också för era goda råd kring engelskundervisning och era mycket inspirerande och lustfyllda tankar som jag tar med mig i min framtida yrkesroll.

Tack till ALLA mina nära och som ställt upp och hjälpt mig under uppsatsens gång och speciellt till er som hjälpt mig att korrekturläsa arbetet. Ni är guld värda!

Sist men inte minst vill jag speciellt tacka Henrik, för allt ditt stöd, utan dig hade jag inte klarat min utbildning!

Innehåll

1.1 BAKGRUND.....	6
1.1.1 Engelskan som ett globalt språk.....	6
1.1.2 Läroplanen och engelskundervisning i en kort historisk tillbakablick	7
1.1.4 Den nationella utvärderingen av grundskolan 2003	8
2. SYFTEBESKRIVNING.....	9
2.1 FRÅGESTÄLLNINGAR	9
3. TEORIANKNYTNING	10
3.1 ANDRASPRÅK	10
3.2 ANDRASPRÅKSINLÄRNING.....	10
3.3 FRÄMMANDESPRÅKSUNDERVISNING	11
3.4 TVÅSPRÅKIGHET OCH FLERSPRÅKIGHET.....	11
3.5 MODERSMÅL	11
3.6 ENGELSKUNDERVISNING	12
3.7 TIDIG ENGELSKUNDERVISNING	14
3.8 MÅLSPRÅK	15
4. TIDIGARE FORSKNING	16
5. METOD.....	18
5.1 KVALITATIV METOD	18
5.2 INTERVJUER.....	19
5.3 URVAL.....	20
5.4 BORTFALL	22
5.5 FORSKNINGSETISKA PRINCIPER.....	22
5.6 STUDIENS TILLFÖRLIT	23
6. RESULTAT OCH ANALYS	25
6.1 VAD SÄGER PEDAGOGERNA KRING ENGELSKUNDERVISNING I ÅR 1?	25
6.1.1 Hur ser pedagogerna på engelska i år 1 för elever med annat modersmål än svenska?	26
6.1.2 Analys kring den tidiga engelskundervisningen i år 1.....	27
6.2 SÄGER SIG PEDAGOGERNA PÅVERKA SIN ENGELSKUNDERVISNING UTIFRÅN DET FAKTUM ATT DE HAR ELEVER MED ANNAT MODERSMÅL ÄN SVENSKA I SIN KLASS?.....	29
6.2.1 Analys kring pedagogernas påstådda förhållningssätt till andraspråks elever.....	30
6.3 HUR UNDERVISAS ENGELSKAN I ÅR 1 ENLIGT PEDAGOGERNA?.....	30
6.3.1 Vilka material och metoder används?	32
6.3.2 Vad säger sig pedagogerna ha som mål att lära eleverna i år 1?.....	33
6.3.3 Analys kring engelskundervisningen hos pedagogerna.....	35
6.4 VAD FRAMKOMMER KRING ENGELSKUNDERVISNING UR ETT ANDRASPRÅKSPERSPEKTIV I INTERVJUERNA?	36
6.4.1 Vad säger pedagogerna om målspråket?	37
6.4.2 Analys kring engelskundervisning för elever med annat modersmål än svenska	39
7. SLUTDISKUSSION.....	41
8. SLUTSATS.....	44
9. VIDARE FORSKNING	45
9. KÄLL- OCH LITTERATURFÖRTECKNING.....	46

1. Inledning

Var vi än befinner oss i världen så är vi beroende av att kunna kommunicera med människorna runt omkring oss och för att kunna kommunicera behöver vi ett språk. Vårt svenska språk talas i en mycket liten del av världen och utanför Sveriges kanter är det svårt att göra sig förstådd genom detta språk. Det är här det engelska språket kommer in som ett *lingua franca*, det vill säga ett internationellt språk som stora delar av världen behärskar. Som människa i vår värld och vårt samhälle blir engelskan en viktig kunskap att inhämta. En naturlig följd av detta krav är att undervisa våra elever i detta globala och internationella språk i skolorna. (Allström 2010:37).

Under mina tre år på Södertörns interkulturella lärarutbildning har det funnits tillfällen då jag ute på den verksamhetsförlagda utbildningen har funderat kring de stora skillnaderna i elevernas språkliga bakgrunder. Vissa elever är födda i Sverige och har det svenska språket som modersmål vilket ger goda kunskaper i svenska. En stor andel av de elever jag har mött har annat modersmål än svenska och dessa elever har mycket skiftande kunskaper i det svenska språket. Gemensamt för alla dessa elever, oavsett modersmål, är att undervisningsspråket för det mesta är svenska.

Oavsett hur goda kunskaper eleverna har i svenska så ska de lära sig nya kunskaper genom detta språk. I skolan handlar det inte främst genom att kommunicera med vårt språk utan om att lära sig ny kunskap genom att använda sitt språk, vilket osökt leder till att eleverna med mindre goda svensk-kunskaper har svårare att förstå och inhämta kunskap då den lärs ut på ett mer eller mindre främmande språk för flera av eleverna. (Ladberg 1994:189)

Ytterligare en och i mitt tycke mer intressant aspekt är att dessa elever ska undervisas i det engelska språket. Engelskan är ett främmandespråk där det vanligtvis är svenskan som får fungera som undervisningsspråk. Eleverna med annat modersmål ska lära sig ett nytt, främmande språk, genom ett språk som de i princip ännu inte behärskar. Detta leder till svårigheter för elever som får ett dubbelt arbete jämför med sina svensktalande klasskamrater.

I dagsläget har Sveriges kommuner valfrihet att introducera engelskundervisningen i år 1, 2 eller 3 samt i vissa undantagsfall i år 4. (Myndigheten för skolutveckling 2008: 25-26) Engelskan har en minimitid för hela grundskolan på 480 timmar som delas upp efter lokala beslut. (2001:155) Det vill säga utifrån vilken årskurs skolan valt att introducera engelskan.

Att börja engelskundervisningen i år 1 innebär färre timmar i de övriga årskurserna då minimitiden sträcks ut att gälla över fler antal år.

Det fenomen jag valt att se till i den här undersökningen är just hur pedagogerna tar hänsyn till att engelskan för vissa elever blir en tredjespråksinlärning då de har ett annat modersmål än svenska. Hur säger de sig anpassa undervisningen för att den ska passa andraspråkseleverna och har de tänkt på vilket språk de undervisar på? Ytterligare har jag valt att se till hur pedagogerna ser på en tidig engelskstart för dessa elever.

1.1 Bakgrund

Var möter eleverna engelskan i sitt vardagliga liv och hur kommer de i kontakt med det i deras framtida studie- och yrkesliv? Hur har engelskundervisningen sett ut i läroplanen och vad säger nutida forskningar om elevers prestationer i det engelska skolämnet? Detta är vad kapitlet nedan syftar till att besvara och vidare sätta in det fenomen som ska undersökas i en bakgrund.

1.1.1 Engelskan som ett globalt språk

Engelskans höga status har nämnts i inledningen och den har som sagt en mycket stor och betydande roll i varje elevs studie- och yrkesliv i framtiden. Språk överlag har en identitetsskapande makt och ger individen ett språkligt självförtroende inför kommande studier av språk och så klart även andra ämnen. (Myndigheten för skolutveckling 2008:30) Engelskan har mer eller mindre gått från att ha varit ett främmandesspråk som lärs in i skolan till att vara barnens andraspråk då de dagligen översköls av det engelska språket. (Hyltenstam 2004:52)

I världen sköts kontakter inom arbetslivet på engelska och i många skolor och universitet baseras studierna på det engelska språket. Barn möter engelskan i musik, filmer och data- och tv-spel och när de kommer till skolan är engelskan inte längre ett nytt och främmande språk. Böcker och litteratur översätts inte i lika stor utsträckning och människor reser allt mer till engelsktalande resmål. Språk har hög status och vi svenskar är intresserade av att lära oss språket. (Hyltenstam 2004:53) Mot bakgrund av det ovan skrivna om det engelska språkets status blir det allt mer förståeligt att det blir allt viktigare att lära sig det engelska språket för både barn och vuxna.

Att få tillfälle till att lära sig flera språk är något som medlemsländerna i EU har diskuterat och de har kommit fram till en målbild där medborgarna får möjlighet att, utöver sitt

modersmål, lära sig minst ytterligare två språk. Detta mål sätter press på medlemsländerna att i sina skolor utveckla sin språkundervisning till det bättre. (Allström 2010:37)

1.1.2 Läroplanen och engelskundervisning i en kort historisk tillbakablick

Sedan enhetsskolan infördes 1950 så har den engelska undervisningen varit ett obligatoriskt ämne i skolan. (Sundin 2001:152) I samband med införandet av läroplanen – Lgr 62 kom engelskan att bli obligatorisk från år 4 till 7. I årskurs 8 och 9 var engelskan valfritt ämne och man räknar med att ca 90 % av eleverna valde att läsa engelska även under de ej obligatoriska åren. (Malmberg 2000:4)

När Lgr 69 infördes kom den obligatoriska engelskundervisningen att sträcka sig till årskurs nio med obligatorisk start i år 3. (Malmberg 2000:4) Två timmar i veckan avsattes till engelskundervisningen från och med år 3 i och med införandet av läroplanen 1969. Att engelskan i detta fall inte introducerades redan i år ett sägs ha varit bristen på utbildade och kunnande lågstadielärare. (Sundin 2001:152) Lågstadielärarna fick fortbilda sig för att få de kunskaper som krävdes för att kunna undervisa nybörjarelever i engelska. (Malmberg 2004:4)

Enligt Sundin (2001:152) så minskade intresset för engelska som främmandespråk under 70-talet och i början av 80-talet förespråkade skolverket en engelskstart i år 3 men i och med införandet av Lgr 80 fick kommunerna valfrihet att införa engelskan i år 4 i fall ”*särskilda skäl föreligger*” (Malmberg 2000:4). Dessa särskilda skäl kunde i detta fall framför allt handla om kommuner med stor andel invandrabarn som rekommenderades att få dispens att vänta med engelskan. (Malmberg 2000:4) Sundin (2001:152) uppger att de flesta kommunerna valde att introducerades engelskan i år fyra oavsett hur invandratät kommunen var.

1991 års lärarkommitté som arbetade med det material som kom att bli den nya läroplanen (lpo94) gav direktiv angående den tidiga engelskundervisningen och de förespråkade en start redan i årskurs 1. (Malmberg 2000:5) I och med införandet av Lpo 94 har kommunerna nu möjlighet att introducera engelskan i årskurs 1, 2, 3 eller i vissa undantagsfall årskurs 4. (Myndigheten för skolutveckling 2008: 25-26)

I nya läroplanen från 2011, Lgr 11, finns intentioner på att engelskan ska inledas i ett tidigt stadium och att all undervisning ska baseras ur ett internationellt förhållningssätt. Under rubriken engelska finns ett gemensamt centralt innehåll för årskurs 1-3 som en guide för pedagogen att se vad engelskundervisningen bör innehålla. En granskning av dessa centrala mål resulterar i att den muntliga framställningen framhålls som viktigast tillsammans med

estetiska uttrycksformer såsom bild, drama, rörelse, sång, rim och ramsor. Innehållet i engelskundervisningen bör utgå från elevernas närmiljö med deras intressen i fokus. Några kunskapskrav finns inte i årskurs 3 utan dessa inleds i årskurs 6. (Skolverket 2011:30-41)

1.1.4 Den nationella utvärderingen av grundskolan 2003

I den nationella utvärderingen för grundskolan, NU03, har skolverket utvärderat skolans innehåll och undervisning bland elever i årskurs 5 och 9. I NU 03 finns en sammanfattning av den utvärdering som gjordes år 2003 som också jämförs med den nationella utvärdering som gjordes 1992. (Skolverket 2004)

Utav de femteklassare som deltog i undersökningen svarade 75 % att de har ett gott självförtroende i samband med engelskundervisningen. Vidare visar undersökningen att pojkarna hade lättare att se sina goda förmågor än vad flickorna hade. (Skolverket 2004:47)

Samma undersökning visar att det finns en stor variation i när engelskundervisningen startar och utav de elever som deltog i undersökningen och gick i årskurs 5 hade cirka 85 % blivit introducerade till engelskan i år 3 eller tidigare. I princip samma resultat fann man hos de elever som då gick i årskurs 9. Skolverket har i jämförelse med den här undersökningen sett till det svar man kom fram till i NU 92 och funnit att det nu finns en större variation bland landets elever kring när engelskundervisningen startar. (Skolverket 2004:46)

Den nationella utvärderingen från 2003, Nu 03, påpekar att det inte alls är avgörande att starta engelskundervisningen tidigt i förhållande till hur väl eleverna presterar i engelska vid skolans slut i årskurs 9. (Skolverket 2004:48) Utvärderingen visar också att hälften av alla elever i den svenska skolan börjar med engelska i år 3. (Skolverket 2008:26)

Undersökningen visade med andra ord att en tidig engelskstart inte alltid är avgörande i prestationer men som litteratur i teoridelen kommer att visa så råder delade meningar kring detta.

2. Syftebeskrivning

Mitt syfte med det här examensarbetet är att undersöka hur pedagoger tänker kring införandet av engelskundervisning i år 1 och hur de säger sig undervisa engelska för elever med annat modersmål än svenska. Vidare vill jag se hur pedagogerna säger sig förhålla sig till det faktum att andraspråkselever deltar i engelsklektionerna och om de tror att det påverkar deras engelskundervisning.

2.1 Frågeställningar

- Hur kan engelskundervisningen se ut i årskurs 1 med elever som har annat modersmål än svenska?
- Vad anser pedagogerna om en tidig språkstart för andraspråkselever?
- Hur säger sig pedagogerna ta hänsyn till att engelskan blir en tredjespråksinlärning för eleverna med annat modersmål än svenska i årskurs 1?

3. Teorianknytning

Här kommer det teoretiska material som senare används i resultat- och analyskapitlet att behandlas utifrån den litteratur jag har funnit vara lämplig. Till att börja med förklaras arbetets centrala begrepp; andraspråk, andraspråksinläring, flerspråkighet, främmandespråksundervisning och modersmål. Därefter följer en kortare introduktion till vad litteraturen säger kring engelskundervisningen för yngre elever och vad den säger om en tidig engelskundervisning. Avslutningsvis presenteras litteraturens tankar kring målspråket i engelskundervisningen.

3.1 Andraspråk

Begreppet andraspråk är allmänt svårtdefinierat och uppfattas som ett komplext begrepp hos forskare och författare. Generellt sett så är det alltid så att andraspråket lärs in efter att ett förstaspråk har grundats hos individen. Skillnaden mellan första- och andraspråk ligger inte i hur väl individen behärskar de två språken utan enbart till vilken ordning de lärs in.

(Abrahamsson 2009:13)

Begreppet andraspråk kan sägas stå som ett allmänt ”*paraplybegrepp*” (Abrahamsson 2009:14) då det även innefattar begreppet andraspråksinläring som syftar till inläring av andraspråk, tredjespråk och så vidare.

3.2 Andraspråksinläring

Andraspråksinläring är en mycket ansträngande och avancerade språkprocess som individen gör i syfte att lära sig ett helt nytt språk utöver sitt modersmål.

När barnet lär sig ett andraspråk före tre års ålder benämns det som simultan tvåspråkighet, vilket innebär en parallell inläring med förstaspråket och som det dras en gräns för vid tre års ålder. Därefter talas det om en successiv tvåspråkighet då barnet lär sig ett andraspråk efter att det första redan lärts in och grundats. (Håkansson 2003:165) I det första språkets inläring följer alla barn samma typ av utvecklingsstege oavsett vilket modersmål som lärs in där man kan se det klassiska jollerstadiet till att börja med som övergår till ettordsstadium, tvåordsmeningar och så vidare. (Abrahamsson 2009:54)

När barnet ska lära sig andraspråket efter tre års ålder har det redan nått en viss kognitiv mognad och vet hur ett språk är uppbyggt. (Håkansson 2003:166) Även barnets modersmålsinläring har en stor betydelse i andraspråksinläringen eftersom det liknar andraspråkets utveckling oavsett vilket språk barnet har som modersmål. (Abrahamsson

2009:80) Även Ladberg (2003:99–100) menar att om ett barn har goda kunskaper i sitt första språk så leder det till att inläringen av ett andraspråk blir lättare då andraspråkets utveckling till viss del följer förstaspråkets utveckling.

3.3 Främmandespråksundervisning

Den formella andraspråksundervisningen som sker i ett klassrum betecknas som främmandespråksundervisning där syftet är att lära sig ett språk som vanligtvis inte är förknippat med den aktuella lärandemiljön. Engelskundervisning som sker i klassrummet är ett tydligt exempel på en formell främmandespråksundervisning. (Abrahamsson 2009:16)

3.4 Tvåspråkighet och flerspråkighet

Tvåspråkig som begrepp som är minst lika problematiskt att definiera som begreppen andraspråk och modersmål. För att finna en tydlig och generell definition av begreppet har jag valt att se till vad Skutnabb - Kangas (1981:84) som menar att tvåspråkigheten både kan gälla en individ och ett samhälle. Hon har fastställt kriterier som hon menar är täckande för att definiera en individ som tvåspråkig. Dessa kriterier går även att utvidgas att gälla flerspråkighet:

- *Språklig kompetens* som syftar till hur väl individen behärskar sitt språk.
- *Attityder* till språket och hur talaren förhåller sig till sitt eget språk.
- *Språkets funktion* ser till vad språket används till och vad det kan användas till.

Att vara tvåspråkig eller flerspråkig är i princip samma sak enligt nationalencyklopedin (2011-11-24) och benämns av Abrahamsson (2009:14) som de språk som lärs in efter att förstaspråket och andraspråket befästs hos individen.

3.5 Modersmål

Begreppet modersmål är, likt andraspråk och tvåspråkighet, svårt att definiera då det används på olika sätt av forskarna beroende på vilket område de är intresserade av. Modersmål likställs med begreppet förstaspråk i litteraturen och syftar till det första språk barnet lärs sig, då troligtvis genom exponering av föräldrar och det samhälle hon lever i. Modersmålet behöver inte alls vara det språk som barnet behärskar bäst utan definieringen handlar enbart kring vilken ordning som språket lärs in, där andraspråket lärs in på andraplats efter modersmålet. (Abrahamsson 2009:12)

För att definiera begreppet modersmål menar Skutnabb – Kangas (1981:22-23) att man bör utgå från fyra kriterier som tillsammans bildar en definition. Varje kriterium kan i sig inte ensam stå för definitionen av begreppet:

1. *Ursprungskriteriet* ser till att modersmålet är barnets första språk och att det ofta är moderns språk som är barnets modersmål då det oftast är hon som har en betydande roll i barnets tidiga kommunikationsmöjligheter.
2. *Kompetenskriteriet* ser till modersmålet som det språk som individen behärskar bäst och här finns kritik som menar att individens andraspråk trots detta kan vara det språk som hon behärskar bäst.
3. *Funktionskriteriet* ser till modersmålet som det språk som individen använder mest. Likväl kan individens modersmål idag vara hennes minoritetsspråk
4. *Attitydkriteriet* handlar om att modersmålet är det språk som individen identifierar sig med.

Här bör det väl poängteras att Skutnabb – Kangas bok är från 1981 och att det i nutida forskningar refereras till hennes forskning vilket visar att forskningen i sig kanske inte har kommit så långt och att det än i dag inte finns någon direkt definition på begreppet modersmål och även begreppet tvåspråkighet som också kopplas till Skutnabb – Kangas forskning.

I boken *Engelska för yngre åldrar* citeras och refereras den forskningssammanställning som är gjord av Europarådet som säger att utvecklingen av modersmålet stärks av att lära sig ett nytt språk vilket i sin tur stärker individens språkmedvetenhet. (Council of Europe 1997. Citerad i Lundberg 2010:18)

3.6 Engelskundervisning

Utifrån den litteratur som studerats kring tidig engelskundervisning så bör undervisningen utgå från ett lekfullt och lustfyllt arbetssätt där syftet ska vara att eleverna får möjligheter att öva sig i muntliga framställningar tillsammans i en trygg och lärorik språkmiljö. (Bl.a. Lundberg 2010, Sundin 2001 och Hedström 2001)

Syftet med engelskundervisning i de lägre åldrarna tas bland annat upp i boken *engelska för yngre åldrar* (Lundberg 2010:21) som konstaterar vikten av en god engelskundervisning

tidigt. De menar att engelskan ska syfta till att stärka elevernas språkliga självförtroende. Eleverna ska få all möjlighet att våga använda språket och undervisningen ska uppmuntra eleverna till att försöka tala och betona vikten av att det inte gör något om man säger fel. (Lundberg 2010:21)

I engelskundervisningen ligger fokus på muntliga framställningar, vilket stödjer den kommunikativa språksynen som genomsyrar de styrdokument och läroplaner skolans undervisning vilar på. (Myndigheten för skolutveckling 2008:30) Engelskan kan användas i olika dramaövningar där även eleverna får den naturliga chans att använda språket. Sundin (2001:156) menar att eleverna i en tidig engelskundervisning vill visa att de kan och att som nybörjare är det roligt att använda sin nya kunskap.

Den nyfikenhet eleverna redan har ska utnyttjas och bygga upp undervisningen vilket innebär att man som pedagog ska utgå från elevernas egna intressen och förmågor. Nyfikenheten ska byggas på och engelskan framhållas som ett lustfyllt språk som ska få eleverna att bli intresserade och vilja lära sig mera. (Lundberg 2010:21)

En rik språkmiljö och ett positivt och tryggt klassrumsklimat är en viktig del i att få eleverna att känna sig så pass trygga att de vågar använda det främmande språket. (Lundberg 2010:25)

Engelskans grammatik är mindre viktig att lära ut på de här första stadierna av engelskundervisning. Hedström (2001:74) framhåller istället det lekfulla arbetssättet som bygger på lekandet med språket i alla möjliga variationer och former. Genom rim, ramsor, sång och berättelser överöses eleverna med det engelska språket och även all den grammatik den innehåller. I leken kommer eleverna att upptäcka språkets alla sidor vilket kommer att göra dem intresserade av den engelska grammatiken på egen hand. Under den lekfulla undervisningen kommer tillfällen att dyka upp till samtal om grammatiska regler utan att eleverna för den skull är medveten om det. (Hedström 2001:74)

Eleverna som en helhet och grupp ska utgöra den tidiga engelskundervisningens grundtankar enligt Lundberg (2010:21) som menar att olika former av körövningar är att föredra framför individuella dialoger som snarare pressar eleverna till att tala och som då upplevs som både skrämmande och obehagligt. Genom körövningar kommer även de blyga eleverna till tals då de kan känna sig mer trygga som en i mängden av alla som talar samtidigt. (Lundberg 2010:21)

Ett sätt att effektivisera engelskundervisningen är att tänka ur ett ämnesintegrerat förhållningssätt där ämnena kan gå in i varandra. Matematikundervisningen kan varieras genom att räkna på engelskan vilket stärker lust och varierar både matematiken och engelskan. (Lundberg 2010:27) Genom ämnesintegrering blir kunskapen enligt Sundin (2001:156) satt i ett naturligt sammanhang vilket underlättar inläringen.

Sundin ser vidare till skrivandet under engelskundervisning som ett moment som bör inträda senare och inte redan i år 1. Dock försvinner inte det skrivna språket och som pedagog är det svårt att bortse helt och hållet från skrivandet. (Sundin 2001:156)

3.7 Tidig engelskundervisning

Synpunkterna på när engelskundervisningen ska inledas varierar mellan forskare och litteratur. Svartvik (1999: kap 13) menar att det är en fördel att inleda engelskan i ett tidigt stadium men att det samtidigt kräver en hyfsat god grund i det svenska språket hos eleverna. Han menar vidare att det inte finns några direkta bevis på att en tidig engelskundervisning leder till bättre prestationer i skolframgång i de svenska skolorna. Ett ytterligare argument till att vänta med engelskundervisning är enligt Svartvik (1999:335) att det finns bättre tillgång till utbildade och kompetenta lärare längre upp i åldrarna och att elevernas modersmål är betydligt mer grundat vilket hjälper eleverna i sin engelskinläring. Samtidigt framhåller Svartvik (1999:334) att ju fler språk vi behärskar desto lättare får vi att lära oss nya språk i framtiden. Fördelen med en tidig engelskundervisning är att eleverna är mer mottagliga för det nya språket och att de mer eller mindre, bildligt talat, *suger* i sig kunskaperna samtidigt som eleverna får en ökad medvetenhet kring den mångkulturella värld vi lever i. (Svartvik 1999:332)

I stöd materialet *Engelska – En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning* av Myndigheten för skolutveckling (2008:27) varnar man för att inte introducera engelska vid skolstarten med följderna av att eleverna inte hinner inhämta den kunskap som behövs för att nå de nationella målen i engelska i årskurs 9, vilka ligger till grund för de betyg som ges inför intagningen av gymnasieskolan. Här framhålls även tanken att eleverna med annat modersmål än svenska inte ska från tas den tidiga engelskundervisningen på något sätt.

I den sammanfattande delen av den nationella utvärderingen från skolverket (2004:48) hänvisas den genomförda undervisningen och annan forskning ha konstaterat att en tidig engelskstart inte alls påverkar hur väl eleverna presterar i engelskan under grundskolans sista år.

Forskningen kring att ett starkt modersmål underlättar inläring av ett nytt språk, som nämndes tidigare, påtalar också att barn har goda imitationsförmågor att lära sig uttal och menar att en tidig engelskundervisning ger fördelar för eleven att nå ett pålitligt målspråk. (Council of Europé 1997. Citerad i Lundberg 2010:19)

3.8 Målspråk

Det språkliga system som individen syftar till att lära sig i sin andraspråksinläring benämns som målspråk, med andra ord det språk som är målet. (Abrahamsson 2009:14) Nationella och internationella styrdokument förespråkar användningen av målspråket redan vid en tidig engelskundervisning. (Lundberg 2010:23) Elever med annat modersmål än svenska har inte alltid samma förutsättningar som sina klasskamrater att lyckas med engelskundervisningen då den ofta utgår från svenska som undervisningsspråk. Faktum är att engelskinläringen blir en dubbelinläring för elever med annat modersmål än svenska då de behöver gå via svenska, som redan är ett svårt språk, för att lära sig ett nytt främmande språk. Det ställs i detta fall krav på pedagogernas arbete att tillgodose andraspråkselevernans behov av en anpassad engelskundervisning där tempot är långsammare och där pedagogen har förståelse för att eleverna befinner sig i en problematisk situation. (Ladberg 2003:177)

Ladberg (2003:178) poängterar att problemet i sig med främmandespråksundervisning för elever med annat modersmål i svenska inte bottnar i att det blir för många språk hos eleven utan att det handlar om undervisningsspråket. Ladberg (2003:185) fortsätter med att förespråka att främmandespråksundervisningen ska ske på elevens modersmål eller att målspråket, vilket i det här fallet är engelska, ska utgöra undervisningsspråket. Detta ger i sin tur ett likartat utgångsläge för alla elever och hon menar att alla elever då har samma förutsättningar att lära sig det nya språket. (Ladberg 2003:185)

Lundberg (2010:24) menar att ett konsekvent målspråksanvändande i klassrummet höjer elevernas koncentrationsförmåga då de måste vara aktiva och lyssna för att förstå vad pedagogen säger. Om pedagogen översätter den engelska informationen till svenska så behöver eleverna inte anstränga sig för att förstå då de vet att översättningen kommer per automatik. Vidare så utgör den här typen av översättningen snarare ett hinder för andraspråkseleverna som behöver gå via svenskan för att förstå. (Lundberg 2010:24) Ser man vidare till den kommunikativa språksynen som tidigare nämnts som grundelement i skolans styrdokument innebär den en intention att i så stor omsträckning som möjligt närma sig målspråket i undervisningen. Vilket innebär att arbeta för att engelskan ska vara det

undervisningsspråk som eleverna möter under engelsklektionerna. (Sundin 2001:156) Det är alltså genom engelska som eleverna ska lära sig det engelska språket.

Ladberg (2003:185) ser till engelskans höga status och att elevernas motivation till att lära sig språket är hög. Detta innebär att även eleverna med annat modersmål än svenska ändå vill lära sig och att undervisningsspråket kanske i sig inte har lika stor betydelse som elevens motivation att lära sig engelskan och att dessa elever överlag ändå klarar sig bra. (Ladberg 2003:185)

Ladberg (1994:190) skriver att det också skulle kunna vara en fördel för eleverna med annat modersmål än svenska att få lära sig engelskan på sitt eget modersmål. Men hon fortsätter med att diskutera andraspråkselevernas situation:

Men jag har också stött på motsatsen: barn som har svårigheter med svenskan men klarar engelskan bra. Lärare och föräldrar förklarar det med att i engelskan börjar de på samma nivå som sina svenska kamrater. Det kan nog ha stor betydelse för ett barn som ständigt måste kämpa ur ett underläge, att känna att det i något ämne har samma utgångsläge som kamraterna. (Ladberg 1994:191)

Att utgå från engelskan som undervisningsspråk ger med andra ord ett likt utgångsläge och undervisningen får effekter som koncentrerade och väl uppmärksammade elever som måste koncentrera sig för att förstå det pedagogerna säger. Eleverna med annat modersmål än svenska blir inte heller hjälpta av att pedagogerna översätter allt till dem då de blir bekväma och låter sig nöjas med pedagogens översättningar istället för att försöka själva. (Lundberg 2010:24)

4. Tidigare forskning

Under tidigare forskning har jag valt att se till tre olika forskningar som belyser den tidiga engelskundervisningen och modersmålets betydelse eftersom jag anser det vara relevanta utgångspunkter i diskussionen av mitt resultat.

Gun Lundberg (2007) har i sin avhandling, *Teachers in action – Att förändra och utveckla undervisning och lärande i engelska i de tidigare skolåren*, gjort en studie som undersöker hur engelskundervisningen ser ut i de yngre åldrarna. Syftet med hennes studie var att se hur engelskundervisningen fungerar i praktiken och hur den kan utvecklas och förbättras för att fylla upp till de nationella språkmålen.

I sin studie menar Lundberg att en tidig engelskundervisning gynnar eleverna på alla sätt och att det är viktigt att göra engelskundervisningen rolig och lustfylld så man förhindrar att eleverna senare tröttnar på engelsklektionerna. Engelska som ämne är en stor del av eleverna skoltid och genom att tidigt visa de positiva och lustfyllda delarna av språket kan pedagogen ge eleverna ett livslångt intresse för det främmande språket. Den tidiga engelskstarten ger ett bättre språkligt självförtroende hos eleverna och de yngre eleverna är mindre rädda för att göra bort sig inför sina kamrater och de är mer trygga i att pröva sig fram i ett nytt språk. (Lundberg 2007)

Under 1970-talet genomfördes ett forskningsprojekt kallat EPÅL – engelska på lågstadiet. Projektet var förlagt i Västerås, delvis på grund av täthet av utbildade lågstadielärare samt att Västerås då hade cirka 10 % invandrabarn. Syftet med projektet var att belysa de effekter en tidig engelskundervisning kan ge. Det hela gick till så att 24 klasser påbörjade sin engelskundervisning i årskurs ett och dessa elever följdes sedan upp under en tioårsperiod. (Sundin 2001:152) Resultaten i den sammanställning som gjordes visade inga negativa effekter av den tidiga engelskstarten och dessa elever blev snarare bättre i svenskan. (Holmstrand1982, se Sundin 2001:152) De invandrabarn som ingick i studien visade inga svårigheter att lära sig ytterligare ett språk. I sammanställningen spekuleras det kring att dessa invandrarelever möjligtvis kunde få en nystart tillsammans med sina jämnåriga klasskamrater i det nya språket engelska. Där var alla elever lika nya och de hade samma förutsättningar för att lära sig engelskan. (Holmstrand 1982, se Sundin 2001:152)

Forskare har under längre tid varit intresserad av modersmålets betydelse för elevens övriga ämnesinläring i skolan. Under åren 1982 – 1996 samlades drygt 42 300 elevers resultat i olika prov och bedömningar in i USA av forskarna Wayne Thomas och Virginia Collier. (Collier, Thomas, 2002. Refererad i Löthagen, Lundenmark, Modig 2008:154-156)

Thomas och Collier hade som syfte att undersöka hur elevernas modersmål påverkar elevernas övriga kunskapsinhämtande. Gemensamt hos de deltagande eleverna var deras bakgrund med saknandet av kunskaper i det engelska språket vid skolstart och en något lägre socioekonomisk standard än övriga elever. Forskningen visade att modersmålet har en betydande effekt i elevernas skolframgång och att det tar lång tid för en minoritetselev att komma upp i samma språkliga nivå som hos en infödd elev. I de fall där elever fick sin undervisning på sitt modersmål presterade eleverna förvånansvärt bra och i genomsnitt lyckades de bättre i sin skolframgång än de förstaspråkiga eleverna. Eleverna som däremot

saknade någon form av modersmålsundervisning under skoltiden presterade sämre än övriga elever.

Studien såg även till hur lång tid eleverna behövde för att uppnå likvärdig språknivå som en infödd talare och kom fram till att eleverna utan någon som helst modersmålsundervisning behövde mellan 7-10 år medan elever som fick kontinuerligt modersmålsundervisning lyckades komma upp i samma språknivå som en infödd elev på 4-7 år. (Collier, Thomas, 2002. Refererad i Löthagen, Lundenmark, Modig 2008:154–155)

Studien visade med andra ord att modersmålsundervisningen har en stor och betydande roll i elevernas prestationer i andraspråket samt att det tar lång tid för eleverna att uppnå likvärdig språkbehärskning i jämförelse med sina jämnåriga klasskamrater.

Under en senare forskning, av samma forskare, mellan 1996 och 2001, framkom ett likvärdigt resultat vilket Collier och Thomas tolkade som en stark bekräftelse på det första resultatet. (Collier, Thomas 2002. Refererad i Löthagen, Lundenmark, Modig 2008:156)

5. Metod

I mitt arbete har jag velat skapa mig en djupare förståelse för den engelskundervisning som bedrivs i år 1 för elever med annat modersmål än svenska med hjälp av en kvalitativ metod. Eftersom mitt arbete har sin utgångspunkt ur ett humanistiskt perspektiv ligger likaså hermeneutiken nära mitt arbete, vilken även den kvalitativa metoden sägs härstamma från. (Stukát 2005:32) Inom hermeneutiken vill forskaren skapa sig en förståelse inom ett visst fenomen vilket kräver tolkning av det insamlade materialet. I tolkningen av detta material går forskaren från att studera helheter till att studera delar och tillbaka till helheten och så vidare. Genom den ständiga rörelsen mellan helhet och delar bildar forskaren sig en förståelse över det fenomenet hon valt att studera. (Thomassen 2007)

5.1 Kvalitativ metod

Valet av kvalitativ metod föll sig naturligt efter formulerandet av syfte och frågeställningar, då en kvalitativ metod kan hjälpa mig att nå in på djupet hos de valda informanterna och visa hur dessa tänker kring det valda fenomenet. (Stukát 2005:32)

Innan jag valde metod övervägde jag fördelar och nackdelar med den kvalitativa metoden i jämförelse med den kvantitativa metod och försökte se till vilken av dessa två metoder som skulle ge mig det bästa empiriska material för ett givande resultat och analys.

Den kvantitativa metodens rötter finner man, till motsats till den kvalitativa metoden, i positivismen och behaviorismen. Den kvantitativa metoden används framför allt i olika naturvetenskapliga undersökningar. Inom det kvantitativa synsättet syftar forskaren till att kvantifiera och mäta fakta och information med målet att förklara ett visst fenomen. (Stukát 2005:31) Fördelarna med denna typ av metod är att det är lättare att få en bredd på undersökningen och presentationen av datan kan göras i översiktliga tabeller eller diagram. Nackdelen med en kvantitativ metod är svårigheterna med en god validitet (relevant data) då forskaren har ytterst begränsade möjligheter att ställa följdfrågor och dylikt till informanterna i tanke på att skapa en bättre förståelse. (Larsen 2009:25–26)

Fördelen med min valda metod, den kvalitativa metoden, är att det är lättare att skapa sig en djupare förståelse kring ett visst fenomen. Möjligheter till att be informanter att förtydliga sig och att vidare utveckla en viss diskussion är en klar fördel då intervjuer och observationer sker öga mot öga med informanten. Detta leder i sig till en högre validitet i arbetet. (Larsen 2009:27) De nackdelar forskaren ställs inför i en kvalitativ metod är bland annat forskningens reliabilitet (undersökningens tillförlitlighet) med tanke på det ytterst begränsade antalet informanter. (Stukát 2005:32) Sammanfattningsvis skulle man kunna säga att den kvantitativa metoden ger forskningen en bredd men inget direkt djup medan den kvalitativa metoden ger ett djup men ingen bredd och därmed svårigheter att göra en generalisering. (Larsen 2009:24)

5.2 Intervjuer

Som metod för att samla in kvalitativ data har jag valt att använda mig av fem ostrukturerade intervjuer med sammanlagt sju pedagoger som alla arbetar i varsin etta och som undervisar i engelska för elever med annat modersmål än svenska. Intervjuer är en vanlig metod i den kvalitativa forskningen och de kan vara mer eller mindre strukturerade i sitt utförande. I en strukturerad intervju utgår forskaren från ett bestämt intervjuformulär där frågorna ställs i en viss ordning. (Larsen 2009:83) I detta fall får informanterna inte lika stort spelutrymme som vid en ostrukturerad intervju, vilket har varit min metod. Vid en ostrukturerad intervju utgår forskaren oftast från en intervjuguide där medvetet utvalda frågor och stödord finns som stöd för forskaren under intervjun. (Larsen 2009:84) I mitt fall valde jag att dela upp intervjun i olika teman och därefter formulera frågor till varje ämnesområde. Under intervjuerna kunde jag sedan se till att alla ämnesområden berördes och jag behövde inte känna mig nervös för att skapa nya frågor under själva intervjun utan kunde fokusera på den information som informanten gav mig. Jag upplevde det som ett bra sätt att hålla i intervjuer och jag kunde

känna mig så pass avslappnad i situationen att det av automatik dök upp följdfrågor till de svar jag fick. Vilka frågor som ställdes varierade genom de olika intervjuerna men jag försökte att hålla någorlunda samma ordning men i vissa fall var informanten så pass pratglad att svaren kom utan att jag behövde ställa frågorna vilket säkerligen hade upplevts störande av informanten. Den intervjuguide jag utgick ifrån finns som bilaga 1, längst bak i arbetet.

Efter varje intervju valde jag att transkribera ut de mest relevanta delarna och inte varje intervju i sin helhet på grund av svårigheterna med att vissa informanter gärna talade länge och väl om ämnen som inte berörde de ställda frågorna. I vissa stunder fann jag det som om det var jag som intervjuades och en svårighet var att leda pedagogen tillbaka in på mina intervjufrågor. Min tanke är att de pedagoger jag har intervjuat är väldigt pratglada och de brinner för sitt språk intresse och att undervisa elever. Jag upplever dem som väldigt intresserade av vad jag själv vill bidra med som framtida pedagog.

De citat jag använt i resultatdelen har jag valt att behålla i sin helhet med mindre korrigeringar från talspråk till ett mer lättläst språk.

5.3 Urval

Mitt urval gjordes i syfte att finna informanter som arbetar i årskurs 1 och som undervisar engelska för elever med annat modersmål än svenska. Ett första utskick gjordes, via mail, till ett antal kommunala grundskolor i Stockholm kommun genom ett slumpmässigt urval där jag förklarade mitt syfte och bad dem återkomma i fall någon pedagog skulle vara intresserad av att delta i en intervju. Responsen var förvånansvärt låg och de enda svar jag fick var från de skolor där undervisningen började i senare årskurser. Mitt andra steg var därför att kontakta ytterligare skolor och efter ett idogt arbete fann jag 7 pedagoger, villiga att delta i mitt arbete. Dessa pedagoger arbetar alla i årskurs 1 och har olika erfarenhet av engelskundervisning och även undervisning i de yngre åldrarna över lag.

I en av intervjuerna önskade tre pedagoger att få intervjuas tillsammans, då de arbetar på samma skola och tidigare arbetat på samma arbetsplats. Att intervju tre informanter samtidigt var inte så lätt med tanke på att hinna ställa följdfrågor till var och en samt kunna få en djupare insikt i varje pedagogs arbete. Fördelen var att de tre tillsammans satte igång diskussioner kring mina frågor vilket gjorde att de funderade längre kring varje ämne som jag hade i min intervjuguide. Även transkriberingsarbetet blev en aning svårare då de två kvinnorna hade väldigt lika röster vilket ledde till svårigheter vid tolkningarna.

Här nedan följer en tabell som syftar till att visa egenskaperna hos de informanter som deltagit i studien.

Pedagog + Man ♂ Kvinna ♀	Året för lärarexamen	Utbildning	Hur ser den nuvarande klassen ut?	Notiser
A ♀	2007	F-5 lärare med inriktning på språk och språkutveckling	19 elever (Ca 60 % elever med annat modersmål)	Har även arbetat på förskola efter utbildningen
B ♂	2007	F-5 lärare med inriktning på språk och språkutveckling	18 elever (Ca 60 % elever med annat modersmål)	
C ♀	2009	F-5 lärare med inriktning på matematik	21 elever (Ca 95 % elever med annat modersmål)	
D ♀	Utbildad på 70-talet.	Lågstadielärare utbildad på 70-talet	21 elever (Ca 76 % elever med annat modersmål)	Arbetat på samma skola sedan 1983
E ♀	2010	Medialärare för de äldre åldrarna och gymnasiet + SVA-utbildning	70 elever i år 1 uppdelat på 4 pedagoger (flestar elever med annat modersmål än svenska)	Arbetat i årskurs 1 i ca 3 månader
F ♀	2005	Förskollärare i botten med en SÄL-utbildning. Dvs. särskild lärarutbildning	24 elever (Ca 16 % elever med annat modersmål)	Före 2005 arbetat i förskolan och skolans värld

G ♂	1981	Lågstadie lärare från 80-talet	25 elever Ca 64 % elever med annat modersmål)	
--------	------	-----------------------------------	---	--

5.4 Bortfall

I mitt arbete har jag haft en del bortfall i mina intervjuer. Dels två intervjuer som bokades relativt tidigt men som försvann på grund av en mindre personlig incident som bidrog till att jag aldrig kom fram till intervjun. Dessa pedagoger valde att inte delta senare på grund av tidsbrist. Dessutom har en del pedagoger visat sitt intresse men senare valt att inte höra av sig då jag ska boka tid och dels har vissa pedagoger haft det för hektiskt på arbetet för att hinna med en intervju på 40-50 minuter. Att det blivit så här är synd då de säkerligen hade kunnat bidra till det empiriska materialet då jag vet att de arbetar på skolor i mångkulturella kommuner som har valt att införa engelska i årskurs 1. Efter dessa bortfall har jag istället valt att tacka ja till intervjuer där pedagoger i vissa fall inte har någon längre erfarenhet samt de som inte har mer än någon enstaka elev med annat modersmål och som dessutom har goda svenska kunskaper. Valet att använda de intervjuerna gjordes med tanke på att få en bredare syn på fenomenet och att de på olika sätt känns aktuella i min studie.

5.5 Forskningsetiska principer

För att de som deltar i min forskning och det material som framkommer under processen ska tillvara tas på rätt sätt har jag valt att utgå från de forskningsetiska principer som finns hos Vetenskapsrådet gällande humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning. (*Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning* 2002). I dessa principer finns fyra huvudkrav på mig och min forskning. Tanken kring dessa är att informanterna ska kunna känna sig trygga att delge mig sina tankar och synpunkter och att allt material hanteras på rätt sätt.

Deltagarna i min forskningsstudie har, allt enligt *informationskravet*, informerats tidigt i forskningsprocessen kring att all medverkan är frivillig och att när helst informanterna önskar kan de avbryta sitt deltagande. I samband med utskick av förfrågningar och i början av intervjuerna informerades även studiens syfte för de berörda.

De deltagande pedagogerna har fått godkänna sitt deltagande, enligt *samtyckeskravet*, och det har inte varit aktuellt att kräva målsmans samtycke då alla informanter varit över 15 år.

Konfidentialitetskravet ser till den känslighet som råder kring förvarandet av personuppgifter, material och dylikt som framkommer under studien. Min målsättning har således varit att förvara material utom tillgång för obehöriga och anonymisering av allt material i arbetet.

Det material som framkommer under studien får enbart användas i forskningssyfte vilket framkommer i *nyttjandekravet* som är det fjärde och sista huvudkravet i de forskningsetiska principerna.

5.6 Studiens tillförlit

Mitt syfte är här att reda ut betydelsen i begreppen reliabilitet och validitet samt diskutera mina eventuella felkällor.

Reliabiliteten står för tillförliten i arbetet och som jag nämnde under metodvalet så har en kvalitativ forskning lägre reliabilitet än en kvantitativ forskning. (Stukát 2009) I mitt fall så handlar det om antalet pedagoger som deltagit i studien och om dessa kan sägas representera Sveriges lärarkår, vilket jag anser att det inte gör. Men jag anser att det kan ge en indikation på hur pedagoger tänker eller, som resultatet senare visar, kanske inte tänker kring engelskundervisningen i samband med andraspråks elever. Vidare handlar reliabiliteten kring eventuella feltolkningar från både min och informantens sida. Hur uppfattar de mina frågor och hur tolkar jag deras svar? Läger jag något speciellt fokus i deras svar och förbiser det viktiga eller lyckas jag hålla mig så pass neutral att min förförståelse till fenomenet inte bryter igenom? Kan min förförståelse kanske påverka arbetet på ett positivt sätt? Dessa frågor dyker upp hos mig när jag ser till studiens reliabilitet.

Validiteten i en kvalitativ forskning står för om huruvida forskaren söker information kring det hon avser att undersöka. Validitetens svårigheter i mitt arbete ligger i vilka frågor jag har ställt till mina informanter och om det är dessa frågor som jag egentligen behöver få svar på. (Stukát 2005:125) Fördelen med en kvalitativ intervju är som jag tidigare beskrev chansen till att ställa följdfrågor under intervjuerna och på det sättet se till att få en djupare förståelse för det studerade fenomenet. Samtidigt så är det en ganska pressad situation man befinner sig i som forskare under intervjutillfället och det är inte lätt att formulera nya frågor under tiden som man sitter där med informanten. Dels på grund av den korta tid som är avsatt till intervjun och dels på grund av mina pratglada informanter som velat tala om annat än min problemställning. Mer erfarenhet av kvalitativa ostrukturerade forskningsintervjuer skulle sannolikt minska denna påverkande faktor.

En annan faktor som kan påverka är den så kallade intervju-effekten. Larsen (2009, s.27) menar i sin beskrivning av den kvalitativa metoden att det finns en viss risk att informanten blir påverkad av mig som forskare. Informanten kan välja att ge de svar som hon tror är mest relevanta och hennes eget förhållningssätt försvinner i och med att svaren speglas av det som hon anser är mest allmän accepterat.

Jag ser en risk i att mina informanternas svar speglas av den rådande diskussion som förs angående flerspråkighet i samhället. Pedagogerna har säkerligen tagit del av debatter och kanske även olika forskning kring ämnet. Jag tänker mig att rektor och kollegor diskuterar mer eller mindre allmänt om flerspråkighet och även en tidig engelskstart. Dessa diskussioner och samtal kan ha speglat mina informanternas svar.

6. Resultat och analys

I det här kapitlet kommer resultatet av de intervjuer jag gjort att redovisas utifrån de centrala innehåll som jag funnit i det empiriska materialet. Efter varje redovisningsdel följer en kort sammanfattning där litteraturen behandlas och analyseras med intervjumaterialet. Allt material vävs senare ihop i den efterföljande slutdiskussionen.

6.1 Vad säger pedagogerna kring engelskundervisning i år 1?

Samtliga pedagoger förhåller sig positiva till att engelskundervisningen inleds redan i år 1 och frågan kring vad de pedagogerna anser om engelska, i år 1, kontrasteras i flera av motfrågan; *Varför inte engelska i år 1?* Faktum är att det verkar vara helt naturligt för pedagogerna och att det snarare är svårt att förstå de skolor som väljer att starta senare.

En del i det naturliga tänkandet är att eleverna utsätts för det engelska språket dagligen och pedagogerna framhåller att vi lever i ett globalt och mediestyrt samhälle där engelskan har en hög status och att det finns en vilja hos de yngre eleverna att lära sig det nya språket. Eleverna kommer till skolan med ett förråd av engelska ord och det är naturligt att fortsätta bygga på den nyfikenhet som redan finns hos eleverna.

I dagens samhälle så möter de ju engelska eller amerikanska överallt och hela tiden, så varför inte? De kan ju så mycket hela tiden. Jag kan inte se varför man inte skulle starta med det. Sen så får man ju göra det på ett lekfullt sätt. (Pedagog F)

Engelskans höga status och det faktum att eleverna möter språket dagligen konstateras av pedagog D genom en jämförelse med att engelskan som främmandespråk nu övergått till att bli elevernas andraspråk.

Engelskans introduktion i årskurs 1 framhålls som viktig då pedagogerna menar att eleverna har lättare för att lära sig ett nytt språk ju yngre man är och att det blir svårare äldre upp i åldrarna. Pedagog A konstaterar att eleverna i hennes klass lär sig nya saker snabbt och att de nästan mer eller mindre suger åt sig ny kunskap som hon hoppas kommer att befästa hos eleverna.

Att engelskan introduceras tidigt är självklart hos pedagogerna men det är lika solklart att fokus ska flyttas från grammatik och fonetik i de yngre åldrarna.

Varför inte börja tidigt även fast det inte behöver bli en jätteundervisning i det grammatiska eller gå in på djupet så har du ju ändå en början att få i ettan. Att höra de här, som alla begrepp, höra de här orden och dom här sångerna. Så fastnar ju någonting. Hoppas jag! (Pedagog C)

6.1.1 Hur ser pedagogerna på engelska i år 1 för elever med annat modersmål än svenska?

Även ur ett andraspråksperspektiv, där pedagogerna är medvetena om att engelskan för många elever blir en tredjespråksinlärning, framhålls engelskundervisning i årskurs ett som något positivt och naturligt.

I flera av intervjuerna diskuteras tanken kring att elever med annat modersmål än svenska har en möjlighet att känna sig på samma nivå som sina klasskamrater i engelskan, som för alla blir ett nytt ämne med samma förkunskaper. I vårt samhälle ställs krav på kunskaper i det engelska språket som genomsyrar vår vardag oavsett om man har svenska som modersmål eller inte. Eleverna ser på samma filmer och tv-kanaler, spelar samma data- och tv-spel och läser samma slags böcker oavsett kulturell bakgrund.

Svenskar använder ju engelskan så mycket det måste du ju kunna. Även om du är invandrare i Sverige måste du ju kunna engelska. Du kan ju inte säga att du måste ta bort och koncentrera sig på svenskan, jag tycker det är jättemärkligt! (Pedagog D)

Även under den gemensamma intervjun med pedagogerna A, B och C leder diskussionerna till att engelskan kan bli ett ämne där eleverna som håller på att lära sig ett ytterligare språk kan få känna sig jämbördiga med sina klasskamrater.

Precis som svenskan som måste va gångbar för att du ska klara av att förstå i skolan. Så är ju engelskan, jag tänker mig just ettor, så kan det ju vara så att, då är det ju i alla fall ett språk som är för alla, lika nytt. Och då är det kanske mer okej att man inte kan det där riktigt. (Pedagog A)

Att inlärningen av engelska i årskurs 1 på något sätt skulle ta tid från den tid som eleverna med annat modersmål behöver till sin svenskinlärning nämner pedagogerna D och G under intervjuerna som en vanlig föreställning. Dessa pedagoger är båda inne på att

engelskundervisningen snarare stärker det svenska språket hos de flerspråkiga eleverna och att det inte på något sätt försämrar det svenska språket.

Som jag tidigare kommit fram till så är pedagogerna väldigt överens om att det bara är positivt att låta andraspråkseleverna få delta i engelskundervisning. Viss tveksamhet råder dock kring hur bra svenska eleven behöver kunna. Flera av pedagogerna menar att en nyanländ elev som inte kan svenska och där det är tillräckligt kämpigt att lära sig nya svenska ord bör få vänta med att involveras i den engelska undervisningen. Dels för att inte försvåra för eleven och på så sätt förvirra honom eller henne i vad som är svenska och vad som är engelska. Dels så tar det på krafterna att lära sig ett nytt språk, såsom svenska och att då kräva att eleven ska börja med engelska kan i vissa fall bli för mycket.

Jag tror inte det är något handikapp, men jag kan tänka mig en nyanländ som inte pratar svenska alls kanske får man ta det lite försiktigt med... (Pedagog D)

Pedagog F har för en tid sedan själv haft flyktingbarn som elever och funderar kring hur hon agerade då:

Och där kan jag känna att nä, då hade de fullt upp med att lära sig svenskan för dom kunde inte ord när de kom och då kunde jag känna att engelskan det är ingenting att dra in.

Pedagogerna A, B och C nämner inte direkt frågan kring flyktingbarn men dock tanken på att modersmålsundervisningen är oerhört viktig för att andra ämnen ska fungera. Att engelskan lärs in bäst och mest effektivt i fall eleverna har goda kunskaper i sitt modersmål är deras synpunkter och de menar att i de fall där eleverna har ett sämre modersmål kan de inte dra några slutsatser samt likheter och skillnader mellan språken, vilket i vissa fall kan vara lättare när man lär sig ett nytt språk.

Pedagogerna i samtliga intervjuer är rörande överens om att elever som har relativt goda kunskaper i svenska bör få ta del av engelskundervisningen tidigt. De menar att det inte alls försvårar inläringen av svenskan utan att det snarare stärker elevernas samtliga språkinläringar.

6.1.2 Analys kring den tidiga engelskundervisningen i år 1

Både informanter och litteratur framhåller en tidig engelskundervisning som någonting positivt, både för elever med svenska som modersmål och de med annat modersmål. I frågan

framhålls engelskan som ett internationellt verktyg där eleverna möter språket dagligen och pedagogerna anser att det är en naturlig del av skolgången att redan tidigt starta med engelskundervisningen. Hos Hyltenstam (2004:52) återfinns den tanke som pedagog D har kring att engelskundervisningen har blivit ett andraspråk för dagens barn då de ständigt översköls av engelska ord och begrepp, enligt D oavsett vilken språklig bakgrund barnet har.

Litteraturen verkar däremot en aningen splittrad i frågan kring en tidig engelskundervisning. Enligt Lundbergs avhandling, *Teachers in action* (2007), är en tidig engelskundervisning bara ett positivt fenomen då eleverna hinner känna sig trygga i att använda språket innan skolans kunskapskrav ökar och deras språkliga medvetenhet får chans att grunda sig tidigt.

Eleverna har enligt Myndigheten för skolutveckling (2008:27), större chanser att nå ett bättre betyg i 9an om engelskan inleds tidigt, vilket ger eleverna mer kunskaper och längre tid att inhämta och befästa dem innan de nationella målen ska uppnås. Samtidigt menar skolverkets nationella utvärdering, NU03, att en tidig engelskstart inte alls påverkar elevernas framtida skolprestationer. (Skolverket 2004:48)

Svartvik (1999: kap 13) menar att det finns både fördelar och nackdelar med en tidig engelskstart där fördelarna kan vara att det är lättare att lära sig nya språk desto fler vi behärskar och att som barn är det lättare att lära sig nya kunskaper, vilket även pedagog A, nämner i sin intervju. Svartvik menar att det är lättare att lära sig ett språk som barn i jämförelse med att vara vuxen och att det ger eleverna en god uppfattning om den mångkulturella värld vi lever i. (Svartvik 1999:332) De nackdelar Svartvik (1999:335) nämner är att elevernas modersmål inte ännu hunnit grundats tillräckligt och att det i högre åldrar finns mer kompetenta språklärare. Han menar att det inte finns någon forskning som visar att en tidig engelskundervisning ger bättre skolframgång. Hans åsikter säger då emot det myndigheten för skolutveckling(2008:27) säger här ovan kring de nationella målen och snarare ligger i samma linje som den nationella utvärderingen, NU03.

Det som Svartvik (1999: kap 13) säger kring att avvakta med engelskundervisningen tills det att eleverna fått en god grund i det svenska språket stödjer pedagogernas tankar kring att avvakta med engelskan i de fall där elever nyss kommit till Sverige och ännu inte hunnit lära sig någon svenska. Dock menar pedagogerna att dessa elever ska få delta i undervisningen så fort som möjligt den stärker elevernas svenskinläring.

Ser man till den forskning som gjordes på 70-talet där eleverna introduceras för engelska i år ett så fann man ingen negativ effekt på en tidig engelskundervisning, snarare en förbättring i det svenska språket. Det man vidare såg som positivt var att eleverna med annat modersmål än svenska kunde känna sig jämbördiga med lika förutsättningar med sina klasskamrater som hade svenska som modersmål. (Holmstrand 1982, refererad i Sundin 2001:152)

6.2 Säger sig pedagogerna påverka sin engelskundervisning utifrån det faktum att de har elever med annat modersmål än svenska i sin klass?

Under intervjuerna ställdes frågan kring huruvida pedagogerna tror att de anpassar sin undervisning till eleverna med annat modersmål än svenska där de vet att engelskan blir en tredje- eller fjärdespråksinläring. Svaret blev att de inte tror sig anpassa sin undervisning och flera av pedagogerna säger sig istället se alla elever som individer oavsett om de har svenska som andraspråk eller inte.

Nej, alltså, ärligt talat så, alltså, jag har aldrig låst mig vid såna tankar utan jag har planerat för att det är elever, det är en åldersgrupp och jag har nog aldrig satt in dom i att, jaha, det är "såna" elever. Jag tycker, låser man upp sig så... det är elever på sju år, dom ska ha engelska, that's it! Sen om de har, är inne på sitt femtespråk, det kopplas inte så mycket på det sättet. Jag tror man låser sig då och karakteriserar upp dom på något sätt. (Pedagog G)

Pedagog F drar paralleller med att hon tänker på samma sätt som om hon hade elever med språkstörningar och att hon då är tvungen att se till individerna både i det stora och det lilla men att hon inte anpassar undervisningen i engelska för de flerspråkiga eleverna. Hon betonar även att hon enbart har ett fåtal elever som har svenskan som andraspråk och att dessa elever har goda svenska kunskaper:

Nä, det gör jag inte. Jag tänker att jag måste ju se till varje elev och det är så hela vår skola är uppbyggd. Nämen har du ADHD eller annat modersmål eller är du... jag vet inte... en elev som inte kan sitta still eller en elev som är trött eller inte kan sitta still. Det är strunt samma för jag måste ju försöka att göra undervisningen så den passar alla, men så att den passar dig! Åh, ibland undrar man vad man håller på med, är det verkligen genomförbart? Du måste se individen men du måste också ha det i det stora.

Pedagogerna tycker att det är svårt att svara på frågan kring huruvida de tar hänsyn till elevernas andraspråk vid planering av engelsklektioner. De säger sig inte ha reflekterat över frågan tidigare. Under intervjun med pedagog E säger även hon att tanken inte direkt funnits där tidigare men att hon nu, under intervjun kan reflektera över sitt användande av konkret material i sin engelskundervisning för att kunna vara extra tydlig för eleverna med annat modersmål än svenska. I tanken kring att enbart undervisa elever med svenska som förstaspråk tror hon att användandet av konkret material skulle vara mindre.

Ja, jo, till viss del gör det ju det. Jag tänker mer på att använda konkret, att vi använder färgpennor för att visa att det här är röd alltså... (Pedagog E)

Pedagogerna A, B och C verkar också ha problematiserat frågan en del vilket mer syns under deras sätt att se till andraspråkseleverna svårigheter med att lära sig engelskan. De talar om begreppsförklaringar och att pedagogen har en viktig roll i att vara extra tydlig i sin undervisning.

6.2.1 Analys kring pedagogernas påstådda förhållningssätt till andraspråkselever

Pedagogerna säger att elevernas andraspråk inte påverkar undervisningen vilket kommer att visa sig senare i resultat inte alltid stämmer med verkligheten. Pedagog E är den som är mest tydlig på att hon anpassar sin undervisning och om än att hon anser att frågan är svår så märks det att hon problematiserar frågan vilket jag inte har funnit i intervjuerna med de andra pedagogerna gör.

Enligt Ladberg (2003:177) bör pedagogen vara väl medveten om den problematiska situation som eleverna med annat modersmål än svenska ställs inför i samband med engelskundervisning. De behöver en engelskundervisning där tempot är långsammare och faktumet att eleverna gör en dubbelinläring är väl känt hos pedagogen.

En vidare analys kring detta finns längre fram i resultatdelen, då kopplat med engelskundervisning ur ett andraspråksperspektiv.

6.3 Hur undervisas engelskan i år 1 enligt pedagogerna?

Mellan 30-45 minuter varje vecka har eleverna engelska i årskurs 1 hos de intervjuade pedagogerna. Hos flera av dem delas tiden upp i mindre pass, fördelat under veckan. Pedagog D har engelska 30 minuter varje måndag och sedan 10 minuter ytterligare till förfogande

under resten av veckan. Pedagog D är noga med att poängtera att det inte går att följa timplanen helt och hållet eftersom hon ser engelskan som en metod att lära in andra ämnen och hon har engelska betydligt mer än 40 minuter vissa veckor;

[...] det ger så mycket effekter, förstärkning i alla ämnen och det ger uppmärksamhet och kommunikationsförmåga. Språkkunskap, språkkänsla och det liksom... engelska för mig är, liksom, inget ämne, det är en metod. (Pedagog D)

Det integrerade arbetssättet som D använder sig av liknar det förhållningssätt pedagog F arbetar utefter. F använder sig inte av något schema i sin planering utan har som mål att införa engelska minst en gång i veckan men att det ofta blir annorlunda då engelskan används betydligt mer och då som korta inslag i den övriga ämnesinläringen. Till exempel så kan hon under en no-lektion utomhus fråga eleverna vad träd heter på engelska eller lägga in en annan typ av engelsk övning;

Vi har, alltså... jag har inte ett schema jag jobbar efter utan vi har engelska lite då och då. Vi har engelska varje vecka men det kan vara på en mattelektion så räknar vi på engelska eller, ja, men såna saker så jag försöker att väva in det i alla situationer som finns. Därför jag tycker det är bra att få en annan förståelse, att få, få höra engelska lite då och då. (Pedagog D)

Ett tematiskt tänkande framhålls inte på ett lika självklart sätt hos pedagog G som har valt att dela upp sina 40 minuters engelskundervisning i kortare pass på cirka 20 minuter. Engelskan har han alltid i halvklass för att försäkra sig om att alla elever blir sedda och att det blir lättare för eleverna att våga använda sig av språket inför en mindre grupp åskådare. När det gäller det ämnesintegrerade tänkandet menar pedagog G att det nästan krävs en superpedagog för att behärska sådan form av undervisning. När jag frågar om han medvetet plockar in engelskan i den övriga undervisningen svarar han:

Nä, men då är jag bara sån där superpedagog helt plötsligt och tycker jag ska använda sånt där. Men tanken finns... Nä, alltså att man ska kunna koppla det här med att kunna ha lite fraser varje dag... [...] men det har jag väl inte men alltså jag väl tänkt men så blir jag väl duktig någon gång men sen tappar jag bort och så kommer jag tillbaka... så, så blir det! (Pedagog G)

I timplanen hos pedagogerna A, B och C finns engelskan inskrivet med 30 minuter i veckan i årskurs 1. Pedagog C menar att det inte alltid är möjligt men att deras strävan är att hålla 30 minuter varje vecka. Pedagog D däremot har engelska 45 minuter en gång i veckan.

Ett lekfullt arbetssätt med fokus på muntliga övningar genomsyrar pedagogernas engelskundervisning. Pedagog B erkänner att eleverna möter engelskan med en skräckblandad förtjusning och menar på att det både är lockande, skrämmande och lite ovant att försöka kommunicera på ett helt nytt språk. Då nämns begreppet avdramatisering, som även fler pedagoger talar kring, som viktig då syftet blir att göra engelskan som ett naturligt inslag där eleverna får chans att känna en trygghet i att använda språket. Eleverna sägs uppskatta ämnet och att de ser engelskan som positivt och roligt.

6.3.1 Vilka material och metoder används?

Hos de informanter jag har intervjuat finns ingen direkt metod kopplad till engelskundervisningen förutom hos pedagog G. Han säger sig använda ordbildsmetoden i sin engelskundervisning på samma sätt som i sin vanliga svenskundervisning. Framförallt utgår han från engelska fraser och ord i olika typer av körläsningar. Han menar att engelsklektionerna på så sätt avdramatiseras och att eleverna vågar tala engelska, vilket inte ska ses som någonting märkvärdigt. Även de övriga pedagogerna som då inte utgår från en direkt metod använder sig av talkörer i syfte att få även de blyga eleverna att tala och att våga använda språket. Pedagog D använder även hon talkörer men hon ser en risk med att det blir en form av mekaniskt rabblade där eleverna bara ”*apar efter*” pedagogen utan förståelse för ordens innebörd. Istället ser hon gärna till olika former av elevspridande där hon uppmärksammar sådant som eleverna nämner och som de är intresserade av. Det kan vara något de har sett på tv eller något ord de hör i ny musik och så vidare.

Ingen av de 7 intervjuade pedagogerna använder sig av läroböcker. Pedagog G och E använder däremot en lärarhandledning som de utgår från i sin planering av undervisningen. Pedagog E betonar att hon egentligen inte alls är speciellt förtjust i den lärarhandledning som hon har och som hon använder tillsammans med de övriga pedagogerna som har engelska med ettorna på hennes skola. Hon väljer att utgå från det tema som framhålls i handledningen men använder inte de kopieringsunderlag som tillhör materialet. Likt de andra informanterna utformar hon sitt eget undervisningsmaterial.

Pedagogerna A, B och C använder sig av material från den övriga undervisningen som de gör om till engelska. De hittar ofta material på internet eller i gamla pärmar och övningsböcker

från tidigare klasser. Rim och ramsor på svenska översätter de till engelska vilket gör att eleverna förhoppningsvis har förkunskaperna på svenska. De är noga med att se till att eleverna med annat modersmål än svenska har kunskaper kring begrepp och uttryck innan de introducerar det på engelska så att det inte skapas förvirring hos eleverna.

Pedagogernas syfte med planeringen av engelskundervisningen är, som sagt, att göra den rolig och lekfull för eleverna där estetiska uttrycksformer har en betydande roll för att fånga elevernas nyfikenhet och lust till att lära sig det nya språket. Drama, rörelse, sånger, filmer och bilder används flitigt i klassrummet under engelsklektionerna.

6.3.2 Vad säger sig pedagogerna ha som mål att lära eleverna i år 1?

En generell slutsats jag kan dra av intervjuerna är att under hösten i årskurs 1 får eleverna arbeta mycket med enkla vardagshälsningar och fraser. Man får lära sig hälsa, presentera sig och fråga hur man mår. Eleverna sitter antingen i ring eller går runt i klassrummet och hälsar på sina klasskamrater. Siffror, färger och andra enkla teman tas in tidigt i undervisningen.

Pedagogerna betonar att det enbart är muntliga övningar som de använder under årskurs 1 och att det handlar om väldigt enkla övningar som eleverna i de yngre åldrarna får arbeta med. Det handlar om grundläggande saker såsom olika begrepp och uttryck som eleverna vanligtvis använder sig av rent allmänt annars och som tas upp i undervisningen av de övriga ämnena.

Som resultatet redan visat så förekommer som sagt inte ren grammatikundervisning hos någon av informanterna och pedagog G menar att det är viktigare att våga använda sig av språket och att våga uttrycka nya ord och fraser istället för att lägga fokus på grammatik och fonetik. I den rena leken kan pedagog G så småningom diskutera med barnen vad man säger om man har två katter istället för bara en katt och på så vis få in reglerna kring plural och andra grammatiska regler på ett lekfullt sätt utan att ens engagera eleverna i själva pluralformerna.

Att skriva på engelska är samtliga pedagoger rätt eniga kring att avvakta med till senare år då eleverna har mer kunskaper i språket. Det är tillräckligt svårt att skriva på svenska och det blir för ansträngande att även ta in det i engelskan då risken är att eleverna tidigt tröttnar på språket.

Det jag tänker är att lära sig vad färgerna heter, ja, det är bra. Att lära sig hur färgerna stavas, det kan vi vänta med, det behöver vi inte alls göra nu. Nämen så det blir ju det talade språket vi jobbar med. (Pedagog F)

Du ska ju ha kunskapen först innan du lär dig skriva. Så gör du ju i svenskan. Du lär dig ju tala först och sen lär du dig skriva. Hur ska det kunna vara annat på engelska? (Pedagog D)

Den pedagog som säger sig använda skrivandet i viss utsträckning är pedagog E som låter eleverna skriva enstaka ord till bilder de ritat och så vidare. Större delen av hennes undervisning baseras, precis som de andras, på muntliga övningar. Det eleverna hos pedagog E ritat och skriver under engelsklektionerna sparas i pärmar med syftet att göra egna böcker av det materialet så småningom.

Under lektionerna hos pedagog D får eleverna undersöka och jämföra ord med varandra. Att se likheter och skillnader mellan svenska och engelska ord. D benämner det som att ”samla ord” i klassrummet. Själv tycker D att det är väldigt spännande med olika ord och det är intresset som hon försöker förmedla till eleverna och få dem att också bli intresserade av språket:

Det är ju målet att man ska uppleva och så det är det som är viktigast. Tycka det är spännande med språk och förstärka sin egen språkkänsla. Så det är bara kul tycker jag! (Pedagog D)

När frågan kring samtal och dialoger lyfts upp betonar pedagogerna svårigheterna med att eleverna inte har speciellt goda kunskaper i språket och att föra samtal är svårt. Användandet av dialoger skiftar en del mellan pedagogerna men i stort så förekommer dialoger mellan elev – lärare oftare än mellan elev – elev. Samtalen har ändå en rätt stor roll i pedagogernas syfte att sätta fokus på muntliga övningar;

Ja, det som är först är, först och främst är det bara att lyssna och förstå och sen är det att känna igen ord och känna igen uttryck och bevandra sig och jämföra skillnader mellan språken och sen är det att samtala och det får man inte alla barn till att göra. (Pedagog D)

I dialogerna och samtalen är eleverna delaktiga och ingen av pedagogerna märker direkt av att någon inte vågar testa att prata. Självklart är det både spännande och lite jobbigt att pröva sig fram på ett nytt språk men eleverna är villiga att försöka och det är det viktigaste enligt pedagogerna.

6.3.3 Analys kring engelskundervisningen hos pedagogerna

Den kommunikativa språksynen som råder i skolorna och som framhålls i styrdokument och läroplaner syftar till den muntliga framställningen i klassrummen och under engelskundervisningen. (Myndigheten för skolutveckling 2008:30) Litteraturen i ämnet tidig engelsk undervisning framhåller hur fokuset ska riktas mot att eleverna ska våga använda sig av språket och att avdramatisera elevernas felsägningar. Det språkliga medvetandet ska tidigt ges en chans att stärkas genom lek- och lustfyllda övningar. En god språkmiljö där eleverna kan känna sig trygga gör att eleverna vågar prata på det nya språket. (Lundberg 2010:21, 25) Som nybörjare vill man använda sitt språk och visa vad man lärt sig, så även 7 åriga nybörjare i det engelska språket. (Sundin 2001:156)

Resultatet visar tydligt att informanterna arbetar i princip enbart med muntliga övningar under engelsklektionerna i år 1. Vissa har tänkt ett steg länge och till och med halverat klasstorleken under dessa lektioner för att skapa den här trygga språkmiljön som litteraturen pratar om. Hos pedagogerna används talkörer i stor utsträckning där pedagog G till exempel valt att basera sin engelskundervisning till mycket stor del på ordbildsmetoden och därigenom körläsning med ord och fraser. Pedagog D använder också talkörer men varnar för riskerna av ett innehållslöst rabblande där eleverna bara härmar efter utan att tänka på vad de säger och att det finns bättre alternativa vägar att gå. Litteraturen framhåller en undervisning som baseras på klassen som helhet där individuella samtal och dialoger bör undvikas i syfte att inte skrämna eleverna och göra dem avogt intresserade till språkinläringen. Körläsning är i det fallet, enligt litteratur, en lämplig metod då även de blyga eleverna kommer till tals. (Lundberg 2010:21)

Hedström (2001:74) varnar för att undervisa i engelskans grammatik i de yngre åldrarna då det finns risk att eleverna tröttnar tidigt och tappar intresset för språkinläringen. Mot bakgrund av detta tolkar jag pedagogernas tankar kring grammatik och fonetik in i samma slags tänkande då de liksom Hedström (2001:74) ser leken som en rik inspirationskälla för eleverna att inhämta den typen av kunskaper i ett tidigt skede.

Två av pedagogerna utgår från ett ämnesinriktat arbetssätt med syfte att fånga upp engelskan i skolans alla andra ämnen. Pedagog D ser engelskan som så mycket annat än ett ämne och benämner det snarare som en metod hon använder till att stärka de andra ämnena med. Pedagog G har även han haft tankar på att försöka plocka in engelskan i den dagliga undervisningen men har kommit fram till att det då behövs någon form av ”superpedagog” som behärskar den typen av undervisning. I litteraturen framhålls ett ämnesintegrerat

arbetsätt som någonting positivt och som ett sätt att effektivisera undervisningen. (Lundberg 2010:27) Eleverna får då chans till att se engelskan som något naturligt och inte som ett ämne som bara talas under exakt 40 minuter varje vecka. (Sundin 2001:156)

Ingen av pedagogerna har gjort valet att låta eleverna skriva på engelskan i år 1 förutom, i vissa fall enstaka ord, eftersom de anser att det muntliga kommer före. Sundin (2001:156) framhåller även hon vikten av att låta eleverna få vänta med skrivandet men att det samtidigt inte går att bortse från allt engelskt skrivande. Tanken är antagligen att eleverna möter så pass mycket engelska i sin vardag, att engelska texter inte går att förbi se. Pedagogerna skriver också mycket på tavlan vilket eleverna möts av under engelsklektionerna, det är snarare just deras eget skrivande som det avvaktas med.

6.4 Vad framkommer kring engelskundervisning ur ett andraspråksperspektiv i intervjuerna?

Även om pedagogerna inte säger sig anpassa sin undervisning, efter vetskapen om att de har elever med annat modersmål än svenska i sin klass, så framkommer det en del intressanta aspekter ur ett andraspråksperspektiv i den övriga informationen kring engelskundervisningen. Här tänkte jag presentera den information som jag anser tyder på ett tänkande utifrån ett andraspråksperspektiv och som inte kommit fram i de tidigare avsnitten av resultatdelen.

Pedagogerna A, B och C kan se vissa svårigheter med att de begrepp som de använder i undervisningen inte finns hos eleverna med annat modersmål än svenska. 7 åriga elevers förkunskaper i deras språkliga bakgrunder skiljer markant mellan eleverna. I sin undervisning använder dessa pedagoger ett tydligt språk där mindre allmänt kända begrepp förklaras och tydliggörs på svenska innan de presenterar det på engelska. De framhåller också vikten av en god modersmålsundervisning så dessa elever får begreppen befästa på både sitt modersmål, svenskan och engelskan.

Ja, det har jag också i min klass, alltså jättestora skillnader i svenskabiten och då är det ju att man får ju visa med hela kroppen. Men sen så får du ju förklara alla ord som egentligen man tar förgivet som vi använder i vårt svenska språk utan att tänka på det. Att man vet vad lödder är till exempel, så går ju inte det för då får du ju förklara vad det är till exempel. Såna där småord som man inte tänker på.

Som är självklara för oss så är det så det blir väldigt mycket begreppsförklaring och ordförklaring. (Pedagog C)

Vissa av informanternas elever har modersmålsundervisning och den verkar se ut på liknande sätt vid pedagogernas olika skolor. Först och främst så ligger den utanför undervisningstiden och eleverna möter sina modersmållärare efter skoltid. Pedagogerna har ingen kontakt med modersmållärarna och det finns inget samband mellan deras undervisningar. Hos pedagog D finns i alla fall den syrianska modersmålläraren på skolan och det händer att hon frågar henne om olika begrepp och liknande. Informanternas tankar kring modersmålsundervisningen är förutom att undervisningen är viktig att det vore klokt att ha ett samarbete sinsemellan så att undervisningarna kan stödja varandra.

Pedagog E visar återigen att hon problematiserat frågan kring engelskundervisningen för andraspråkselever då hon ser till svårigheterna med att förklara begreppen på svenska;

När jag är osäker på hur mycket de förstår på svenska, det är mest dom jag tänker på lite extra, då jobbar jag mer med bilder och förstår du verkligen det här innan eller liksom när jag översätter till svenska så hjälper ju inte om de inte kan ordet. Därför jobbar vi mycket med bilder och så då kan dom ju förstå på sitt sätt eller de förstår vad det är.

Pedagogerna A och C säger sig hålla ett långsammare tempo på engelskundervisningen om de ser till den undervisning de bedrev på sin förra arbetsplats där flertalet elever hade svenska som modersmål. Likt de andra informanterna säger de sig behöva tänka på ett mer upprepande arbetssätt där syftet är att hela tiden gå tillbaka och repetera begreppen så även om de presentera ett nytt begrepp så kan de inte släppa det de tidigare gjort utan behöver återkomma till det under längre period.

6.4.1 Vad säger pedagogerna om målspråket?

I den här delen har jag valt att se till vilket språk pedagogerna säger sig använda under lektionerna, det vill säga undervisningsspråket. Det visar sig vara ett ganska likartat tänkande hos informanterna som mer eller mindre blandar engelskan med svenska. Ingen säger sig enbart undervisa på målspråket, engelska, och anledningen till detta är att de har en känsla av att alla elever inte förstår undervisningen och att de använder svenskan för att förstärka engelskan. Jag upplever det som om pedagog A är den som till störst del talar engelska på

lektionerna och hon framhåller att eleverna faktiskt förstår mycket mer än vad vi tror av undervisningen och om de inte förstår så säger de till;

Jag brukar prata på engelska, jag brukar gör det och sen så märker man ju att de förstår mer än man tror men så gestikulerar man ju väldigt mycket och så där men annars så kan jag ju säga på engelska och så säga det på svenska efteråt. Men jag prata, det gör jag! Sen som en tydlig övergång att nu har vi engelska och dom svarar mer än man tror eller så säger dom; - Det vet jag inte!

Pedagogerna C och B säger sig vara mer varierande i sitt målspråksanvändande och talar engelska och svenska mer parallellt. Risken är annars, menar C att eleverna sitter där och inte förstår någonting alls och då tappar de fort intresset:

Jag brukar prata eller inleda med något så där, "Good morning" och så säga någonting på engelska och så sen svenska, ja för annars sitter de där alla och ser ut som nå fågelholkar först. Och så säger jag på svenska eller så kan jag fråga "Vad tror ni det här betyder?" och så får de gissa massor och så tar man nästa på engelska och så på svenska. Så jag kör nog väldigt parallellt!

Pedagog D använder sig också mycket av det engelska språket men poängterar att hon samtidigt förstärker med det svenska språket. En intressant aspekt är att hon i slutet av intervjun, efter ett antal upprepande kring att hon inte anpassar sin undervisning för andraspråkseleverna, säger sig förstärka mer med svenskan när hon är medveten om att hon har invandrarelever i klassen så de ska förstå bättre;

Det är mest engelska jag talar och så viftar jag mycket i början. Men har jag invandrarelever så man kan jag förstärka med svenska. Så det kan vara en skillnad, att jag förstärker mer med svenskan. Att jag kan upprepa mer på svenska. När jag har svenska barn, eller mer svenska barn, så kanske jag inte säger det på svenskan utan bara visar prylen och säger det på engelska eller gör någonting och säger det på engelska. Men har jag invandrarelever kan jag passa på att säga det på svenska också.

Pedagog G använder sig också av en blandad form av engelska och svenska samtidigt som det är ett medvetet val att allt mer försöka tala mer engelska. Han framhåller risken med att man som pedagog inte själv mäktar med att hela tiden undervisa på det engelska språket då

eleverna inte förstår allt. Han tycker således att det är viktigare är att få med sig eleverna och att få dem att förstå och lära sig något.

Pedagog F blandar engelska och svenska och frågar ofta eleverna, på svenska, om de förstod vad hon sa, i syfte att få bekräftelse på att eleverna faktiskt förstår vad hon säger. Även hennes mål är att införa mer engelska under lektionerna i och med att eleverna faktiskt förstår mer och mer.

Faktum är att pedagogerna verkar göra på ungefär samma sätt där pedagogerna säger någonting på engelska och eleverna får sedan chans till att gissa sig till vad det betyder på svenska. Ingen av pedagogerna har enbart engelska som undervisningsspråk och flera säger sig använda svenskan som ett förklarande språk så att de även får med sig eleverna med annat modersmål. Flera av pedagogerna ger i intervjuerna uttryck för att ha problematiserat frågan då de ser till de svårigheter andraspråkseleverna utsätts för.

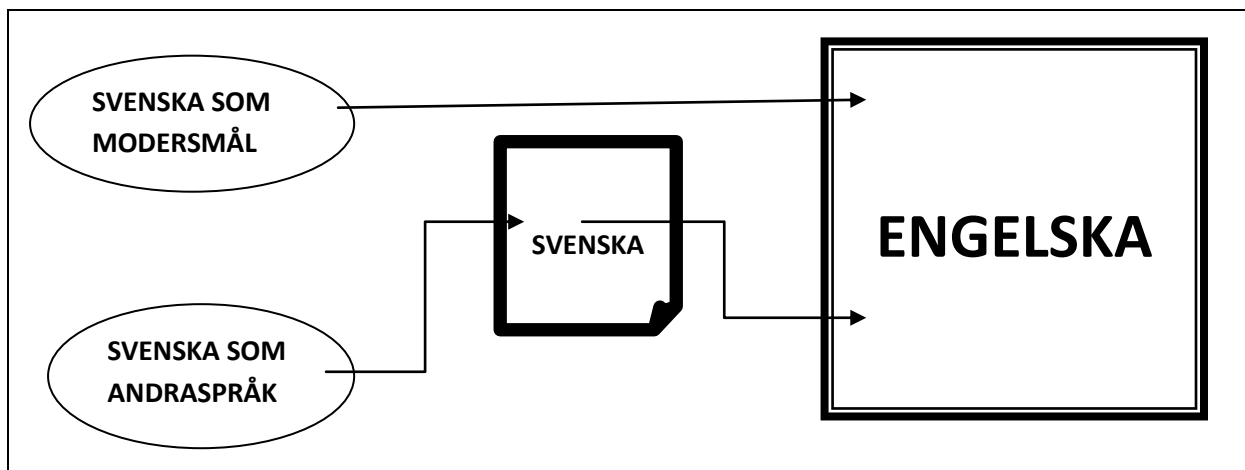
6.4.2 Analys kring engelskundervisning för elever med annat modersmål än svenska

Resultatet visar att pedagogerna på många sätt anpassar sin undervisning utifrån att de ska göra engelskan begriplig för elever med annat modersmål än svenska och att det inte alltid är en, för pedagogen, synlig anpassning. Ladberg (2003:177) varnar för att hålla ett för högt tempo i samband med engelskundervisningen då elever med annat modersmål än svenska är delaktiga. Pedagogerna behöver vara medvetna om att det tar längre tid för dessa elever att lära sig engelskan eftersom de utsätts för en dubbelinlärning i den bemärkelsen att de behöver gå via svenskan för att nå engelskan. (Ladberg 2003:177) Vilket pedagogerna A, B och C fastslår sig vara då de konstaterar att tempot i den nuvarande skolan med stor andel andraspråkselever är långsammare än tidigare skolor med fler elever med svenska som modersmål. Även pedagog E har problematiserat frågan och ser till svårigheterna med att kunna förklara ord och begrepp på svenska då andraspråkseleverna inte kommer att kunna ta in den informationen på grund av sviktande svenskkunskaper.

Ladberg(2003:178) kritiserar tanken kring att eleverna har svårt med att lära sig för många språk och konstaterar att det snarare handlar om vilket undervisningsspråk som det nya språket lärs ut på. Detta är inget som jag upplever att merparten av informanterna i den här studien har problematiserat förut då de snarare använder svenskan för att lära ut engelskan oavsett elevernas modersmål. Ladberg (2003:178) förstår med att förespråka att

engelskundervisningen ska ske på modersmål för eleverna vilket skulle innebära en likartad situation för alla elever. Ingen av informanterna verkar vara inne på det spåret men framhäver modersmålsundervisningen som ytterst viktig eftersom de då kan befästa begrepp och fraser på både modersmål, svenska och engelska. De flesta verkar se det som ett likartat utgångsläge för eleverna om de tar till svenskan som ett förklarande språk.

I figuren här nedan illustrerar jag den svårighet andraspråkseleverna utsätts för i engelskundervisningen;



(Egen illustration)

Eleverna lär sig engelskan genom det svenska undervisningsspråket. För eleverna med annat modersmål än svenska innebär det en omväg då behöver gå genom svenskan för att lära sig engelskan. Om dessa elever behärskar svenskan bra genererar det i sig inga problem. Om de däremot inte har speciellt goda svenskkunskaper så blir det ett problematiskt utgångsläge då de behöver gå via ett svårt, ej grundat, språk för att lära sig ett nytt språk. Under intervjuerna upplever jag vissa pedagoger inte har reflekterat kring det trots att de säger sig utgå från ett individualistiskt förhållningssätt där de ser till varje individ i både helhet och i delar oavsett om de har annat modersmål än svenska, ADHD eller till exempel en språkstörning.

Pedagog D uttalar sig tydligast kring användandet av svenskan som en stöttande funktion i engelskundervisning för andraspråkselever men hon är inte ensam om det tänkandet. Hon menar att i de fall hon har andraspråkselever i klassrummet så förklarar hon det engelska begreppet även på svenska. Frågan är om dessa elever förstår begreppet på svenska och om dessa elever har de förkunskaper som pedagogerna A, B och C diskuterar i sin intervju. De menar att det krävs en extra tydlighet i undervisningen för andraspråkselever då de kanske inte har begreppen befästa på svenska.

Pedagog E är den som säger sig anpassa sin undervisning mest och det märks i hennes sätt att alltid använda konkreta material som bilder och färgpennor. Hon har kommit till en viktig insikt där hon ser att eleverna inte förstår vissa begrepp och att det då inte räcker med att enbart förklara dem på svenska då de inte förstår på grund av sviktande svenskkunskaper. Pedagog G däremot anser att ett konsekvent målspråksanvändande blir jobbigt för pedagogen och att man inte riktigt mäktar med den typen av undervisning. Trots att han säger sig vilja införa mer engelska som undervisningsspråk.

Den kommunikativa språksynen som ska avspeglas i alla undervisning i skolorna innebär enligt Sundin (2001:156) att målspråket, i detta fall engelska, ska användas som undervisningsspråk i så stor utsträckning som möjligt. Detta är något som skulle kunna framkomma tydligare i läroplanerna.

En intressant tanke som Ladberg (2003:185) utgår från är att eleverna med annat modersmål än svenska lyckas bra i engelska tack vare att de har en hög motivation att vilja lära sig språket i och med dess höga status och internationella ställning. Kanske kan detta ha en del i att pedagogernas elever är så pass intresserade och vilja att lära sig trots att de möts av engelskan på ett besvärligt språk?

Pedagogerna använder sig av ett tydligt kroppsspråk med gester som visar vad de menar när de talar engelska. Informanterna har även tänkt på användandet av konkret material för att förtydliga och säger sig inte skulle konkretisera lika mycket med enbart svensktalande barn i klassen.

7. Slutdiskussion

Syftet med min studie har varit att, utifrån en kvalitativ metod, undersöka hur engelskundervisning i år 1 planeras och genomförs och om pedagogerna anpassar sin undervisning utifrån det faktum att de har elever med annat modersmål än svenska. De frågeställningar jag utgick från handlade om hur engelskundervisning med andraspråkselever kan se ut i år 1, hur pedagogerna ser på den tidiga engelskstarten och huruvida pedagogerna säger sig ta hänsyn till eleverna med annat modersmål än svenska.

När det gäller frågan kring en tidig introduktion av engelskan i årskurs 1 är informanterna positivt inställda medan litteraturens åsikter går isär. Vid urvalet av informanter till studien var det stor del av de skolor som fick förfrågan om att delta i undersökningen inte aktuella på

grund av att de inför engelskan senare. Det förvånar mig att skolor i samma län, skiftar så oerhört i valet av vilket år engelskan införs. Hos de deltagande informanterna är det en självklarhet med tidig engelskundervisning då elevernas språkliga medvetenhet stärks och ett livslångt intresse för språk grundas. Engelskan är, precis som litteraturen och pedagoger framhåller, ett internationellt språk som det ställs krav på skolorna att lära ut. En fråga för framtida forskningar är hur det kommer sig att skolor inte börjar tidigt eftersom det skulle bidra till mindre stress hos eleverna. Med sen start riskerar engelskan istället att bli ett skrämmande ämne då eleverna ställs inför muntliga övningar på ett främmande språk under mellanstadiet som är en känsligare ålder.

Om vi först ser till den studie som utfördes under 70-talet, EPÅL (engelska på lågstadiet) så stärker den övriga litteratur som är positiv till en tidig engelskstart. EPÅL - studien antyder att engelska tidigt enbart gav positiva effekter och att den till och med förstärkte elevernas svenskinlärning i viss grad. Studien stödjer Lundbergs avhandling, *Teachers in action: att förändra och utveckla undervisning och lärande i engelska i de tidigare skolåren*, (07) där hon ser en tidig engelskundervisning som positivt i den bemärkelsen att eleverna bland annat får god tid på sig att grunda ett språkligt självförtroende. Vidare är det märkligt att material från Skolverket och från Myndigheten för skolutveckling skiljer sig så markant i frågan kring om elevernas prestationer i samband med nationella målen i år 9 kan hänföras till den tidiga engelskundervisningen. (Myndigheten för skolutveckling 2008 & Skolverket 2004)

Engelskundervisningen ser i stort sätt lika ut hos informanterna och deras undervisning genomsyras mer eller mindre av den kommunikativa språksynen då de utformar sin undervisning utifrån muntliga övningar. (Myndigheten för skolutveckling 2008:30) En av den kommunikativa språksynens andra intentioner är ett konsekvent målspråksanvändande. Där är pedagogerna inte riktigt ännu om man ska se till hur de säger sig använda engelskan under lektionerna. Förhoppningsvis arbetar de vidare med att införa mer av det engelska språket eftersom deras målsättning verkar vara att öka målspråksanvändandet.

Pedagogerna säger sig inte direkt anpassa undervisningen efter andraspråksleverna och att de istället ser till eleverna som enskilda individer och i samband med detta vilja göra så att engelskundervisningen passar alla elever. En fortsättning på det förhållningssättet kan vara att fundera kring vilket språk som de lär ut engelskan på. En elev med annat modersmål som behöver en undervisning, som inte går via svenskan, är också en individ som engelskundervisningen ska anpassas för. Det framkommer tydligt, efter att ha granskat

litteraturen att engelskan ofta är väldigt svår för andraspråkseleverna då pedagogerna undervisar på svenska. I intervjuerna framhålls svenskan som ett förstärkande medel för att underlätta andraspråkselevernas engelskinläring.

För att kunna ta hänsyn till alla elever och då i detta fall andraspråkseleverna behöver pedagogerna problematisera frågan. Ett sätt att tänka vidare kring kan vara att fundera kring vem som tjänar på att användandet av svenskan som undervisningsspråk. Är det för andraspråkseleverna som antagligen inte kommer att förstå på grund av sina bristande kunskaper i svenska? Eller är det för att hjälpa de elever som har svenska som modersmål så de inte behöver anstränga sig för att förstå vad pedagogen säger på engelska? En intressant aspekt är såsom Lundberg (2010:24) menar att de svensktalande eleverna lätt blir bekväma av att pedagogen översätter och att de då inte anser sig behöva sig anstränga sig att försöka förstå. Eller kan det vara så att det handlar om pedagogernas egen inställning? Som pedagog G framhåller så är det en tuff situation, att som pedagog, lämna det trygga svenska språket för att enbart tala engelska. G framhåller tanken vid att pedagogen inte mäktar med att tala engelska hela engelsklektionerna och att det viktigaste är att se till att eleverna förstår. Men förstår verkligen alla elever vad man talar om?

Kan det finnas någon fortsättning på den tanke pedagog E har utvecklats kring, att istället för att förklara på svenska så kan konkret material användas istället. Kanske kan det vara ett alternativ och att tydligt säga ordet *pen* och sedan visa en penna? En viktig reflektion jag skulle vilja göra är att påpeka pedagog Ds tankar kring att använda svenskan som förklarande språk inte enbart kan ses som negativt. I den biten syns det att hon har funderat kring att det kan vara svårt för eleverna att förstå engelskan. Att hon, ibland, väljer att använda svenska som hjälp att förklara är hon inte ensam om att göra. Det svenska språket som hjälpande faktor genomsyrar alla pedagogers arbete. Om det är på gott eller ont är jag inte rätt person att uttala mig om förutom den analysering och reflektion jag gjort till litteratur och tidigare forskning.

I samband med intervjuerna framhålls modersmålsundervisningen som ett viktigt moment för att befästa kunskaper på både svenska och modersmål och så småningom på det engelska språket. Sett till den studie som Collier och Thomas (Collier, Thomas 2002. Refererad i Löthagen, Lundenmark, Modig 2008:154–156) utförde i USA 1982-1996 så har modersmålsundervisningen en stor effekt i elevernas övriga skolprestationer. Att få hela sin undervisning på modersmålet är så klart optimalt och de eleverna presterade i genomsnitt bäst

i studien. Dock en undervisning som kanske inte är så vanlig i de svenska skolorna. De elever som inte fick någon modersmålsundervisning alls presterade sämst och det tyder på att mina informanter är inne på samma spår i sina funderingar kring elevernas modersmålsinläring. Som det ser ut hos informanterna så får eleverna modersmålsundervisningen utöver den vanliga undervisningen och de elever som hade likartade utgångslägen i Collier & Thomas studie presterade i och för sig sämre än de med all undervisning på modersmålet men i alla fall bättre än de eleverna som inte alls fick modersmålsundervisning.

Jag har inte kunnat finna någon forskning som belyser just engelskundervisning i år 1 för elever med annat modersmål ännu och därför anser jag att min studie kan ge en indikation på hur verkligheten kan se ut. Jag kommer i min framtida yrkesroll ta lärdom av min studie och problematisera ämnet och försöka utgå från individen. Individen kan i detta fall vara en andraspråkselev och även han eller hon behöver få undervisningen anpassad till sitt lärande, precis som vilken elev som helst som har problem att förstå engelskundervisningen.

Här i slutet av slutdiskussionen skulle jag vilja framhålla de deltagande pedagogernas intresse för att undervisa engelska i år 1. Även om det framkommit delar i intervjuerna som tyder på att det finns en del problematik kvar kring fenomenet ute på skolorna så tycker jag att det är viktigt att belysa det faktum att informanternas elever har engelskundervisning i år 1. Pedagogerna utgår från lustfyllda arbetssätt med den kommunikativa språksynen i fokus. Eleverna är, enligt pedagogerna, intresserade och vill lära sig engelska när de kommer till skolan, vilket är ett ypperligt tillfälle till att börja grunda en språklig medvetenhet och ett språkligt självförtroende. Det syns i litteratur och i diskussionerna ett intresse i frågan kring vad en bra engelskundervisning är.

8. Slutsats

Min slutsats är att en anpassning av engelskundervisningen med hänsyn till andraspråkselever kan se olika ut och att pedagogen inte alltid är medveten om den eventuella anpassning som hon gör. Problemet i sig tror jag ligger i att pedagogerna inte har problematiserat frågan och tänkt igenom sin undervisning och antagligen därför svårt att ta hänsyn till andraspråkseleverna.

Det pedagogerna kan göra är att börja problematisera fenomenet med andraspråkselever i samband med tidig engelskundervisning. Genom att utgå från den kommunikativa språksynen och arbeta vidare med de muntliga framställningarna kan medveten om de problem

andraspråkseleverna kan vara utsatta för uppmärksammas. Extra tydlighet, starkt kroppsspråk, konkret material, lustfyllt arbetssätt och en rik och trygg språkmiljö utgör, enligt mig, grunden i en bra engelskundervisning och givetvis det engelska språket som utgångsläge och undervisningsspråk för alla elever, oavsett modersmål.

9. Vidare forskning

Det skulle vara intressant och se hur pedagogerna arbetar med engelskundervisning i klasser där engelskan introduceras senare än i årskurs 1. Hur förhåller de sig till den kommunikativa språksynen och hur använder de målspråket? Anpassar de sig och tar hänsyn till de flerspråkiga eleverna i större utsträckning än pedagogerna i årskurs 1?

Vidare skulle det vara av intresse att undersöka hur fördelningen av introduktionen av engelskundervisning ser ut. När startar engelskundervisningen på de svenska skolorna? Finns det något samband med introduktionen utifrån att skolorna är belägna i städer eller i mindre orter?

9. Käll- och litteraturförteckning

Tryckta källor

Abrahamsson, Niclas (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur

Allström, Maria. (2010) Internationalisering. I: Estling Vannestål, Maria & Lundberg Gun (Red.) (2010). *Engelska för yngre åldrar*. 1. Uppl. Lund: Studentlitteratur.

Engelska: en samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning.(2008). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Hedström, Karl Erik (2001). Grammatikinläring. I: Ferm Rolf & Malmberg Per (red.) (2001). *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring*. Stockholm: Statens skolverk.

Hyltenstam, Kenneth (2004). Engelskan, skolans språkundervisning och svensk språkpolitik. I: *Engelskan i Sverige. Språkval i utbildning, arbete och kulturliv.* (2004). Stockholm: Nordstedts ordbok.

Håkansson, Gisela (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur

Ladberg, Gunilla (2003). *Barn med flera språk: tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. 3. Uppl. Stockholm: Liber

Ladberg, Gunilla (1994). *Tala många språk*. Stockholm: Carlsson

Larsen, Ann Kristin (2009). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. 1. uppl. Malmö: Gleerup

Lundberg, Gun (2010). *Perspektiv på tidigt engelsklärande*. I: Estling Vannestål, Maria & Lundberg Gun (Red.) (2010). *Engelska för yngre åldrar*. 1. Uppl. Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, Gun (2007). *Teachers in action – Att förändra och utveckla undervisning och lärande i engelska i de tidigare skolåren*. Licentiatavhandling Umeå: Umeå universitet 2007

Löthagen, Annika, Lundenmark, Pernilla, Modigh, Anna (2008) *Framgång genom språket – verktyg för språkutvecklande undervisning av andraspråkselever*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Skutnabb – Kangas, Tove (1981). *Tvåspråkighet*. 1 uppl. Lund: LiberLäromedel.

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Sundin, Kerstin (2001). *Nybörjarundervisning I språk för barn mellan sju och tio år*. I: I: Fern Rolf & Malmberg Per (red.) (2001). *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring*. Stockholm: Statens skolverk.

Svartvik, Jan (1999). *Engelska: öspråk, världsspråk, trendspråk*. 1. Uppl. Stockholm: Nordstedts Ordbok

Thomassen, Magdalene (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis: introduktion till vetenskapsfilosofi*. 1. Uppl. Malmö: Gleerups utbildning "

Elektroniska källor

Malmberg, Per (2000). *De moderna språken i grundskolan och gymnasieskolan från 1960 och framåt*. Skolverket. (Elektronisk) Tillgänglig:

<http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.83613!Menu/article/attachment/115632_historik.pdf> [2011-11-08]

Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: sammanfattande huvudrapport. (2004).

(Elektronisk) Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1369>> [2011-10-24]

Nationalencyklopedin. *Flerspråkighet*. (Elektronisk) Tillgänglig:

<<http://www.ne.se/lang/flersprakighet>> [2011-11-24]

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

Stockholm: Skolverket Tillgänglig på Internet:

<<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>> [2011-11-01]

Muntliga källor

Intervju 1: 2011-10-24 Pedagogerna A, B och C ca. 80 min

Intervju 2:	2011-10-26	Pedagog D	ca. 90 min
Intervju 3:	2011-10-27	Pedagog E	ca. 30 min
Intervju 4:	2011-11-01	Pedagog F	ca. 60 min
Intervju 5:	2011-11-07	Pedagog G	ca. 50 min

Bilaga 1.

Intervjuguide

Allmänt

- Ålder
- Utbildning/ engelsk utbildning
- Antal år i skolans värld
- Hur länge har du undervisat engelska i årskurs 1?
- Hur ser din nuvarande klass ut, gällande andraspråkselever?
- Hur ofta har ni engelska i ettan? Hur lång lektionstid?
- Skulle du kunna kort beskriva hur en vanlig engelsklektion kan se ut?

Engelskastart

- Hur ser du på att engelskundervisningen inleds i år 1?
- Vilka fördelar tror du att den tidiga undervisningen kan ge andraspråkselever?

Andraspråksperspektiv

- Hur tror du att eleverna kan dra nytta av sitt modersmål i inläringen av engelskan?
- Hur kan du som pedagog stödja andraspråkseleverna?
- Vilka hinder och utmaningar möts du av i engelskundervisningen med andraspråkselever?

Material/metod

- Använder du någon specifik metod?
- Vad för slags material använder du dig av i din engelskundervisning?
- Hur tänker du kring valet av dessa material?

- Hur använder du dig av estetiska uttrycksformer i din undervisning?
- Tror du att elevernas tredjespråksinläring har någon betydelse för hur du planerar dina lektioner?

Samtal och interaktion

- Hur får eleverna möjlighet att samtala under lektionerna?
- Mest dialoger mellan lärare och elev eller mellan elev och elev?

Avslutande del

- Vad upplever du att eleverna har svårt med i engelskan? Är det någon skillnad hos de andraspråkseleverna?
- Vilket språk använder du mest under lektionerna? Svenska eller engelska?
- Hur upplever du att det är att undervisa i engelska?