



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA  
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

Akademien för utbildning, kultur  
och kommunikation

EXAMENSARBETE  
UÖÄ008 15 hp  
HT 2009

## Tidig engelskundervisning ett utvecklingsprojekt i förskoleklass

How to Learn English at Early Ages

Elisabet Schönberg

Handledare: Helena Darnell-Berggren  
Examinator: AnnaCarin Billing

# Innehållsförteckning

1. Inledning .....	3
1.1 Syfte och forskningsfrågor .....	3
2. Litteratur .....	4
2.1 Bakgrund .....	4
2.2 Styrdokument .....	5
2.3 Tidigare forskning .....	5
3. Metod.....	11
3.1 Beskrivning av genomförande .....	13
4. Resultat .....	17
4.1 Inventering/Slutsummering.....	17
4.2. Frågor ställda till barnen .....	17
4.3 Frågor ställda till pedagogerna .....	19
5. Diskussion.....	19
6. Avslutning.....	25
Referenslista.....	26
Bilaga 1 .....	28
Bilaga 2.....	29
Bilaga 3.....	30
Bilaga 4.....	31
Bilaga 5.....	32
Bilaga 6.....	33

# 1. Inledning

Samhället har förändrats på så sätt att vi idag, till skillnad från tjugo år tillbaka, i det närmaste översvämmas av information från olika medier. Barnprogram visas under i stort sett dygnets alla timmar och då många av barnprogrammen som sänds har engelskt tal så möter barnen tidigt det engelska språket. Ett ökat datoranvändande och resande samt tillgången till Internet bidrar också till att många barn tidigt introduceras till engelska ord och fraser. När jag växte upp på sjuttioalet var vi inte i närheten av den exponering av det engelska språket som barnen idag är utsatta för och vi påbörjade vår engelskinläring i tredje klass. Idag varierar starten för engelskundervisningen mellan olika orter och skolor, men på skolan där utvecklingsprojektet genomförts börjar man med engelskundervisning i år 2 genom att ha 40 minuter per vecka avsatt för ämnet.

Under mina vfu-perioder har jag uppmärksammat att många barn använder sig av engelska, ofta actionbetonade, uttryck i sin lek och dialog vilka verkar härröra från just filmer, tv-program och olika spel. Barnen har således vissa kunskaper i det engelska språket trots att man från skolans sida inte börjat med någon formell undervisning i ämnet. Jag är övertygad om att barnen har mycket att lära varandra och att de genom ett upplevelsebaserat lärande, snarare än ett traditionellt läs- och skrivinriktat lärande kan utveckla en grundläggande kunskap i det engelska språket.

## 1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med utvecklingsprojektet är att undersöka hur mottagliga barn i förskoleklass är för engelskundervisning samt att undersöka vilka aktiviteter som lämpar sig i undervisning för barn i 6-årsåldern. Min målsättning är att jag genom utvecklingsprojektet kommer att öka min egen kunskap inom ämnet och att detta kommer att gynna mina framtida elever.

Förhoppningsvis kan även andra lärare som vill arbeta med tidig engelskundervisning dra nytta av utvecklingsprojektet, såväl av mina erfarenheter som av den bifogade lektionsplaneringen.

De frågeställningar jag vill besvara genom detta arbete är följande:

*Är barn i förskoleklass mottagliga för engelskundervisning?*

*Vilken typ av aktiviteter gynnar lärandet i engelska i förskoleklass?*

## 2. Litteratur

### 2.1 Bakgrund

Utredningar på 1940-talet visade redan att undervisning i ett främmande språk skulle införas i den svenska obligatoriska skolan för att på så sätt möta samhällets behov av kunskaper i åtminstone ett främmande språk. På 1950-talet inleddes en försöksverksamhet med obligatorisk engelskundervisning i år 5-7 samt möjlighet att i år 8-9 välja engelska som ett tillvalsämne. 1962 togs ett beslut i riksdagen att obligatoriet nu i läroplanen Lgr 62 skulle gälla år 4 – 7 och när den senare läroplanen Lgr 69 infördes hade engelskämnet ytterligare stärkt sin position och obligatoriet sträckte sig från år 3 upp till år 9 (Holmstrand, 1983:13-15). När sedan läroplanen Lgr 80 infördes fanns även möjligheten att senarelägga engelskstarten till år 4. En tänkbar anledning till detta var resultatet av det tioåriga forskningsprojektet Epål, skriver Holmstrand (1983:76). Projektet redogör jag närmare för under rubriken litteratur och tidigare forskning. Ett ytterligare skäl var lågstadieläraarnas svårigheter att upprätthålla sin kompetens i engelska, då de oftast enbart undervisade vart tredje år i ämnet, enligt Malmberg (2000:4).

Utgångspunkten i så väl Lgr 62 som i den efterföljande Lgr 69 är ord, grammatik, fraser och uttal, de s k elementen är den grund som eleverna först måste stå på för att sedan skall kunna utöva de fyra färdigheterna *höra, tala, läsa och skriva*. Från och med Lgr 80 går man mer på dessa fyra färdigheter utan att nämna nödvändiga element som ordförråd och grammatik (Malmberg, 2000:12).

I betänkandet inför den nuvarande läroplanen, Lpo94, framgår att ”man vill ha en timmässigt blygsam introduktion av engelskan och att undervisningen från och med det fjärde skolåret får en med reguljär karaktär och med ett större timtal” (Malmberg, 2000:5). Starten av engelska regleras inte i Lpo94, utan endast hur många timmar som ska läggas på ämnet totalt sett i grundskolan, skriver Malmberg (2000:5).

I samband med Sveriges inträde i EU, Europeiska Unionen ökade vikten av att behärska det globala språket engelska, skriver Einarsson (2004:70). Det svenska språket har försämrat sin ställning i förhållande till engelskan inom vissa områden, exempelvis ekonomi och vetenskap och det kan ge konsekvenser för politiken och debatten inom dessa områden om experterna inte fullt ut kan formulera sin expertkunskap på svenska, menar Einarsson (2004:70).

Av ett pressmeddelande daterat 25 maj 2009 framgår att Utbildningsdepartementets Globaliseringsråd vill stärka den svenska konkurrenskraften genom satsningar på kunskapspolitiken och de förslår bland annat att engelskundervisning bör införas från första klass (<http://www.regeringen.se/sb/d/11252/a/126879> (hämtad 28aug2009)).

## 2.2 Styrdokument

”Skolan skall sträva efter att varje elev lär sig att kommunicera på främmande språk”  
(*Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo-94*,  
Utbildningsdepartementet, 1994).

Vikten av att behärska det engelska språket i en alltmer globaliserad värld framgår i den  
obligatoriska skolans kursplan för ämnet engelska:

Engelska är modersmål eller officiellt språk i ett stort antal länder, förmedlar många vitt skilda kulturer  
och är dominerande kommunikationsspråk i världen. Förmåga att använda engelska är nödvändig vid  
studier, vid resor i andra länder och för sociala eller yrkesmässiga internationella kontakter av olika slag.  
Utbildningen i engelska syftar till att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga och sådana  
språkkunskaper som är nödvändiga för internationella kontakter, för en alltmer internationaliserad  
arbetsmarknad och för att kunna ta del av den snabba utveckling som sker genom informations- och  
kommunikationsteknik samt för framtida studier. (Skolverket, 2000).

Att dagens barn omges av världsspråket engelska i sin vardag framgår också:

Det engelska språket och olika kulturyrtringar från engelskspråkiga länder finns lätt tillgängliga i det  
svenska samhället. Eleverna stöter i dag på många varianter av engelska utanför skolan. De möter  
engelska i skiftande sammanhang: i teve, i filmer, i musikens värld, via internet och datorspel, i texter  
och vid kontakter med engelsktalande. (Skolverket, 2000).

I slutet av år 5 bör eleverna bland annat ha uppnått följande mål (Skolverket, 2000):

- kunna förstå det mest väsentliga i enkla instruktioner och beskrivningar som ges i tydligt tal och i lugnt tempo inom för eleven välbekanta områden
- kunna delta i enkla samtal om vardagliga och välbekanta ämnen
- kunna i enkel form muntligt berätta något om sig själv och andra

## 2.3 Tidigare forskning

Noam Chomsky menar att barns språk byggs upp i samspel med människor i dess omgivning,  
men att förmågan att lära sig språk är medfödd, skriver Britt-Louise Lindström (1998:26-27).

Denna medfödda förmåga brukar kallas LAD (*Language Acquisition Device*) eller UG (*Universal Grammar*). LAD är något för människan unikt och fungerar enligt vissa forskare från födseln till den tidiga puberteten. LAD ger människan möjlighet att konstruera språk med hjälp av underliggande regler och inflöde av språk. LAD kan möjligen i sig ha vissa universella drag karakteristiska för alla kända språk och som gör att en viss regelbundenhet kan ses i barns språkutveckling (Britt-Louise Lindström, 1998:26-27).

Det finns en allmän uppfattning att barn är bättre på att lära sig språk än vuxna och att de lär sig snabbare och effektivare samt oftare når en lika nivå som en infödd, skriver Åke Viberg (1993:21). Undersökningar gjorda i USA (Krashen m fl) gällande invandrades tillägnande i engelska har visat att det finns samband mellan i åldern tidig inläring och närmandet av en

infödd språklig nivå, de yngre inlärarna nådde en högre slutnivå, skriver Viberg (1993:21-22). En tidigare inläring betyder att mer tid kan läggas på att lära sig det nya språket, men resultatet behöver ej förklaras med detta. Även vid andra studier där man låtit personer i olika åldersgrupper ha lika lång inläringstid har yngre individer visat sig lära mer effektivt, menar Viberg (1993:21-22). Det råder dock delade meningar och en viss osäkerhet kring detta, tillägger Viberg (1993:21-22) och ger ett exempel på en undersökning som kommit fram till motsatt resultat: Snow & Hoefnagel-Höhles ettåriga studie av amerikaner i olika åldrar som vistades i Nederländerna och då tillägnade sig landets språk på naturlig väg. Denna studie visade att vuxna och barn i 12-15 årsåldern gjorde de snabbaste framstegen och de klarade sig bäst på alla deltest (framförallt de som berörde grammatik), medan de yngsta klarade sig sämst. Man följde dock försökspersonerna i enbart ett år varför ingen nådde en infödd språklig nivå, skriver Viberg (1993:21-22).

Enligt Viberg (1993:25) så har Genesee 1988 undersökt effekterna av en tidig respektive sent introducerad franska för engelskspråkiga elever i Canada och kommit fram till att det inte finns någon kritisk period för inläring och att äldre elever lär sig snabbare än yngre. Skälet till detta är de äldre elevernas kognitiva mognad, vilket är särskilt utslagsgivande vid inläring i skolmiljö. Trots detta menar Genesee att det finns det skäl för en tidig undervisning i främmande språk, då detta medför en längre inläringstid, skriver Viberg (1993:25).

Vissa forskare har hävdats att det finns en biologisk betingad *kritisk period* för språkinläring. Om inläringen påbörjas efter den kritiska perioden, är det enligt denna åsikt omöjligt att nå en fullt infödd nivå. Traditionellt har den kritiska perioden tänkts upphöra vid puberteten, dvs. runt 13-årsåldern (Viberg, 1993:22).

Niclas Abrahamsson och Kenneth Hyltenstam (2003:33-34) redogör för ovanstående hypotes som framfördes av neurofysiologen Eric Lenneberg 1967. Som stöd för hypotesen hade Lenneberg forskning gällande barns återhämtning efter hjärnskador som lett till språkförlust i olika grad. Barn med skador som inträffat före 12-årsåldern återhämtade sig ofta helt, medan detta inte var fallet för dem som passerat denna ålder. Förklaringen till detta var enligt Lenneberg att hjärnans plasticitet avtar med ålder och att språkförmågan hos vuxna är lateraliserad, dvs. i hög grad är koncentrerad till den ena hjärnhalvan, hos de flesta individer den vänstra, skriver Abrahamsson och Hyltenstam (2003:33-34). Enligt Lenneberg skulle tidpunkten för lateraliseringen vara vid puberteten, därefter förlorar hjärnan sin flexibilitet, ”den kritiska perioden är över, och förmågan att automatiskt och naturligt lära sig språk försvinner”(Abrahamsson och Hyltenstam, 2003:33).

Abrahamsson och Hyltenstam (2003:34) tillägger att senare undersökningar dock visar att lateraliseringsprocessen troligen fullbordas redan vid 4-5 års ålder, vilket då försvagar Lennebergs argument för en kritisk period. Sambandet mellan stigande ålder och en avtagande effektivitet i språkinläringen kan istället ha ”att göra med nervcellernas förmåga att dels göra nya och olika typer av kopplingar till varandra, dels att förstärka dessa kopplingar. Ofta pekar man på så kallade myeliniseringsprocesser som direkt ansvariga för hjärnans avtagande plasticitet med stigande ålder”(Abrahamsson och Hyltenstam, 2003:34).

Viberg (1993:24) skriver att Long menar att man borde tala om en känslig period, snarare än en kritisk och att språkets olika delar har olika känsliga perioder. När det gäller uttalet så skulle denna känsliga period, enligt Long, inträffa vid 6-årsåldern. Viberg (1993:24) menar att hypotesen om den stämmer är av högsta vikt för synen på när språkundervisning bör påbörjas. ”... även för synen på när undervisningen i främmande språk bör påbörjas, om målet är att nå ett brytningsfritt uttal” (Viberg, 1993:24). Det räcker dock inte med en tidig undervisning utan ett brytningsfritt uttal kräver infödda lärare eller andra infödda personer i omgivningen, tillägger Viberg (1993:25).

Hugo Lagercrantz skriver: ”Ett sätt att testa språkförmågan är att spela upp texter med små grammatiska fel. Ju senare man lärt sig ett språk i livet, desto svårare är det att upptäcka dessa grammatiska fel. Denna förmåga avtar särskilt efter puberteten. Intressant är också att om man lär sig ett språk vid ett till tre års ålder utnyttjas i första hand höger hjärnhalva, men ju äldre man blir desto mer tar den vänstra hjärnhalvan över”(2005:118).

Det anses vara svårt att lära sig ett andra språk efter tio års ålder, särskilt ett mycket annorlunda språk såsom japanska eller kinesiska. Det är nästan omöjligt att tala det andra språket helt utan accent efter puberteten. Detta kan eventuellt ha att göra med att hjärnans nätverk har blivit lite mer stelt och att synapsbildningen minskar (Hugo Lagercrantz, 2005:119).

Även Gunilla Ladberg (2000:19) är av uppfattningen att små barn lätt tar till sig ett nytt språks uttal och grammatik till skillnad från vuxna inlärare som har svårighet med just detta och hon tillägger i enighet med Lenneberg m.fl. att försämringarna i inlärningsförmågan gällande ett nytt språks uttal tycks inträffa under puberteten.

Dessa påtagliga och ganska snabba försämringar i inlärningsförmågan brukar ibland beskrivas med en bild: man säger att ”inlärningsfönstret stängs”. Kanske skulle man hellre säga att inlärningsfönstret sakta glider igen, från att tidigare ha stått vidöppet. [...] Det är också tveksamt om man bör tänka sig att ett fönster stängs helt, kanske kan det fortsätta att stå på glänt under livet. Kanske kan man också med rätt undervisning öppna fönstret lite mera... (Gunilla Ladberg, 2000:19).

Abrahamsson (2000:117-120) skriver att andraspråksforskaren Stephen Krashen menar att *tillägnande* respektive *inläring* av ett andra språk är två skilda processer. Tillägnandet av ett språk sker omedvetet via kommunikation i en naturlig miljö i likhet med hur små barn

utvecklar sitt första språk. Tillägnandet av språket främjas av en rik tillgång på naturligt språkligt inflöde och fokus på språkets innehåll snarare än form. Detta språkliga inflöde måste för individen vara begripligt, annars passerar det förbi utan att tas in, och det bör befinna sig på en nivå som befinner sig strax över den kompetensnivå som inläraren för ögonblicket befinner sig på för att inläringen ska drivas framåt, skriver Abrahamsson (2000:117-120).

Inläring handlar om formell språkundervisning i skolmiljö där fokus läggs på exempelvis grammatik och korrekt ordföljd och är enligt Krashen av underordnad betydelse, skriver Abrahamsson (2000:117-120). Inläraren har nämligen en slags inbyggd monitor som används för att korrigera det naturligt tillägnade språket. Denna monitor är dock inte ständigt aktiv, utan framför allt vid situationer när det finns tid för språklig planering exempelvis vid skriftlig produktion. Krashens teorier talar även om ett affektivt filter, vilket innebär att inlärarens känslor, motivation och attityd till målspråket kan påverka till vilken grad tillägnandet sker. (Abrahamsson, 2009:117-120).

Under hela sjuttioalet bedrevs forskning, *EPÅL-projektet - Engelska På Lågstadiet*, i syfte att undersöka hur den allmänna skolfärdigheten påverkades av en tidigt påbörjad engelskundervisning och vilken effekt det gav för resultaten i engelska. Forskningsprojektet omfattade omkring 1800 elever i 85 klasser som vid skolstart år 1970 delades in i tre olika grupper, en experimentgrupp och två kontrollgrupper (Holmstrand, 1983:10).

I experimentgruppen påbörjades engelskundervisningen i år 1, medan kontrollgrupperna startade i år 3 enligt ordinarie timplaner. Då projektet inte medgav ökade undervisningsresurser fick Epål-projektets experimentgrupper en tidigare start av engelskundervisning, men en mer förtunnad fördelning av undervisningstiden och en timme mindre per vecka än kontrollgrupperna i år 5 och 6. Undervisningen baserades i år 1 och 2 på ett speciellt för projektet framtaget läromedel och från år 3 användes ett befintligt läromedel för alla elevgrupper, skriver Holmstrand (1983:24-27).

Prov och mätningar gjordes vid flera tidpunkter, men framförallt i år 6 då alla grupper hade fått lika många undervisningstimmar i engelska och dessutom hade uppnått lika hög ålder. Resultatet visade att: ”det finns ingen tidig optimal ålder för *inläring* av engelska (eller andra främmande språk). Yngre individer är alltså knappast effektivare än äldre om inlärningsbetingelserna är likvärdiga”(Holmstrand, 1983:93). Det var dock inte till nackdel för resultaten i engelska med en tidig undervisning och det störde inte heller inläringen i svenska eller matematik. Holmstrand (1983:93) tillägger i forskningsrapporten att ”barn i lågstadieåldern sannolikt har förhållandevis lätt att ta till sig främmande språk”.



Beträffande inläring skriver Ladberg (2000:20) att vissa stadier av inläring kräver uppmärksamhet och att denna form av ansträngning leder till att man snabbt blir trött. Därför bör inläringen koncentreras till korta pass med omväxlande aktiviteter som innebär automatiserade handlingar. Vad gäller memorering av fakta så minns vi längre tid om dessa fakta ingår i ett sammanhang av något slag och inte nöts in som en isolerad händelse, skriver Ladberg (2000:20) vidare.

Ladberg (2000:40) förklarar att vår hjärna är indelad i vänster och höger hjärnhalva och att dessa är ständigt, men till olika grad, samverkande trots att de har olika arbetssätt eller funktioner. De språkliga aktiviteterna som talets innehåll med grammatik, ordföljd och ordförråd förvaltas hos de flesta individer av vänster hjärnhalva medan den högra har hand om språkets känslouttryck, tonfall och kroppsspråk bland annat. Vänster hjärnhalva är analytisk och minns fakta i ordningsföljd, medan höger mer minns som bilder utan någon tidsmässig organisation. Hos små barn dominerar den högra hjärnhalvan, varför de är känsliga för kroppsspråk, tonfall och stämningar, skriver Ladberg (2000:40). Varje sinne har egna nervbanor in i hjärnan och användandet av flera sinnen vid inläring leder därför till mer kunskap och bättre minne, förklarar Ladberg vidare (2000:24).

Något som också hjälper hjärnan att ta in kunskaper är rörelse, och att under lång tid sitta still direkt motverkar inläring. Störst behov av rörelse har de yngsta barnen, då förmågan att sitta still och upprätthålla koncentration ökar med åldern (Ladberg, 2000:27).

Denna uppfattning delas av Wendy. A. Scott och Lisbet. H. Ytreberg (2004:2-5) som skriver att barn i 5-7 årsåldern i allmänhet kan styra sin uppmärksamhet under en väldigt kort tid, men att de är entusiastiska och positiva till att lära sig. De tar till sig ny kunskap genom händer, ögon och öron och lär sig bäst genom lek och när de har roligt. De flesta aktiviteter för unga elever bör inkludera rörelse och involvera känslor. Att dela upplevelser med andra ger en känsla av samhörighet som också gynnar lärandet hos yngre barn. Att leka med språket genom rim, berättelser eller nonsensprat är vanligt vid förstaspråksinläring och bör vara lika naturligt även vid lärandet av ett andra språk, menar Scott och Ytreberg (2004:2-5).

I likhet med Krashens teori om ett affektionsfilter (Abrahamsson, 2000:117-120) konstaterar både Ladberg (2000:29) samt Scott och Ytreberg (2004:2-5) att självförtroendet påverkar möjlighet till framgång vid inläring. Genom positiv respons och känsla av framgång behåller eleverna sitt intresse för ämnet och att förmedla denna respons och känsla är därför pedagogens kanske viktigaste uppgift, menar Scott och Ytreberg (2004:2-5). Med vår mänskliga hjärna är det omöjligt att inte lära sig något, frågan är vad vi lär oss, menar

Ladberg (2000:29) och förtydligar att det förutom ämnesstoff kan vara positiva eller negativa lärdomar om oss själva.

Lyssnandet är en viktig del i att lära sig ett nytt språk, särskilt då eleverna ännu inte lärt sig läsa. Läraren bör därför tala engelska i så hög utsträckning som möjligt, självklart på barnens nivå, så att barnen på detta sätt får uppleva mer av språket. Det är inte alltid nödvändigt att växla språk om eleverna inte förstår vad man säger, utan ofta räcker det att förstärka visuellt, med kroppsspråk, bilder och föremål, skriver Scott och Ytreberg (2004:18-21). Man kan med fördel använda sig av lyssnarövningar som kan gå ut på att lyssna efter misstag: att det talade ordet inte stämmer överens med en bild t.ex., eller att lyssna till instruktioner i ”Lyssna-rita-övningar” och på så sätt träna på ord för föremål, siffror, färger och prepositioner, föreslår Scott och Ytreberg (2004:24).

För att barnen ska kunna tillägna sig det nya språket krävs att de känner sig trygga i gruppen och med undervisningen. Genom att låta lektionerna följa ett välbekant mönster så ökar elevernas trygghet, då de vet vad som ska hända och kan fokusera på lärande istället för att ödsla energi på oro, skriver Scott och Ytreberg (2004:10-11). Även Ladberg (2000:28) betonar att trygghet, rutiner och väl fungerande sociala relationer är viktiga för lärandet. Att använda en maskot i språkundervisningen för yngre barn kan ge trygghet och den kan även användas för att tillsammans med läraren presentera någon form av dialog, anser Scott och Ytreberg (2004:34-35).

Eric Jensen (1996/1997:37-38) menar att precis lika viktigt som rutiner vilka skapar trygghet är i inlärningssammanhang är att hålla hjärnan vaken genom att introducera någon form av nyhet som väcker känslor exempelvis spänning, överraskning eller nyfikenhet. Det bör finnas en balans mellan förutsägbarhet och nyheter, då för mycket av det förstnämnda leder till tristess och det sistnämnda till stress (Jensen, 1996/1997:37-38).

Något som däremot inte hör hemma i klassrummet är tävlingar, belöningar och pris då detta enbart gynnar de vinnande eleverna, menar Scott och Ytreberg (2004:11).

Musiken spelar en viktig roll för inlärning, då den befäster inlärd kunskaper snabbare och djupare, skriver Eric Jensen (1995/1996:256). Musik förenar grupper och ökar sammanhållningen och den ger även gruppen energi och omväxling. Musiken förbättrar elevernas prestationer genom att aktivera hjärnans tänkande del och den kan stimulera den högra hjärnhalvan att öka dess uppmärksamhet, skriver Jensen (1995/1996:256) vidare.

”Hjärnans minne fungerar bäst för kontextuella, episodiska, händelseorienterade situationer, i vilka motorik, lägeförändring, musik och rytm spelar en viktig roll”(Eric Jensen, 1995/1996:36).

Några av alla karaktärstecken för en undervisning som är anpassad efter hur hjärnan fungerar och lär är enligt Eric Jensen (1996/1997:137) att den:

- ger tät återkommande återkoppling
- berikar med musik, synintryck, arom och rörelse
- är fylld av känslor, rörelse och variation
- använder omgivande visuell stimulans
- använder alter ego, rollspel

### 3. Metod

Utvecklingsprojektet genomfördes i en förskoleklass i en kommunal F-5 skola i Mälardalsregionen under 13 lektionstillfällen fördelade på fyra veckor under höstterminen 2009. Skolans läge är centralt i en mellanstor stad och på skolan går elever tillhörande olika socialgrupper. Det finns olika nationaliteter representerade på skolan även om majoriteten av eleverna har infödda svenska föräldrar. Förskoleklassen består av 24 elever, 10 pojkar och 14 flickor.

I klassen arbetar en förskollärare och en lärare, och de har varit närvarande, men inte aktiva under engelsklektionerna. I klassen finns även en resursperson tilldelad till hela klassen beroende på det höga antalet elever i klassen. Av klassens elever har ett fåtal börjat läsa och skriva, medan flertalet inte ännu kommit så långt i sin språkutveckling.

Inför utvecklingsprojektet läste jag litteratur som berörde tidigare forskning kring barns inlärnin g av främmande språk samt litteratur som behandlar didaktiska aspekter på undervisningen och med dessa i beaktande planerade jag mina lektioner. Jag tog även del av de styrdokument som berörde utvecklingsprojektet; *Läroplaner för den obligatoriska skolan - Lpo94* (Utbildningsdepartementet, 1994) samt Skolverkets kursplaner för ämnet engelska (<http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3870/titleId/EN1010%20-%20Engelska>, Hämtad 24 aug 2009).

Jag besökte sedan pedagogerna i den berörda klassen och presenterade syftet med projektet och utformning av detta samt visade upp en preliminär lektionsplanering. Vi diskuterade

projektets omfattning och kom överens om vilka timmar som förskoleklassen skulle fördela för detta ändamål. De tidpunkter vi kom överens om att hålla oss till var: måndag 09.30 – 10.10, tisdag 08.15 – 08.55 och onsdag 12.30 – 13.15. Således var engelsklektionerna omkring 40 minuter långa och de genomfördes av schematekniska skäl i helklass, med undantag av två tillfällen som beroende på begränsningar i materialtillgång genomfördes i halvklass och då var 20 minuter långa.

Med pedagogerna bifogade jag ett brev som skickades hem från skolan till eleverna och deras föräldrar (se bilaga 4). Vetenskapsrådet (2002:7) säger att: "Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppdragets syfte." I brevet presenterade jag därför mig själv och utvecklingsprojektet i korthet; dess omfattning, syftet och under vilka former undervisningen skulle genomföras. Föräldrarna informerades även om att arbetet skulle dokumenteras genom bild och ljudupptagning och de blev ombudda att kontakta pedagogerna i förskoleklassen om de inte samtyckte till detta eller om de hade andra frågor eller invändningar gällande projektet. Vetenskapsrådet (2002:9) skriver att samtycke kan hämtas via företrädare för undersökningsdeltagare då undersökningen inte är av känslig natur och om den sker inom ramen för ordinarie arbetsuppgifter och arbetstid. I detta fall gavs samtycke av pedagogerna i klassen samt av LK, den person som är ansvarig på partnerskolan gentemot högskolan, men gav även föräldrarna möjlighet att återkomma med invändningar.

Enligt Vetenskapsrådet (2002:12) finns ett konfidentialitetskrav, vilket innebär att alla uppgifter om de personer som ingår i studien skall förvaras oåtkomligt för obehöriga. I utvecklingsprojektet har jag inte gjort observationer av, eller intervjuer med, några namngivna barn, utan enbart dokumenterat i loggbok hur klassen som helhet svarat på min undervisning. Två avslutande frågor till barnen gällande engelskundervisningen besvarades utan att kopplas till elevernas namn, utan samlades enbart som kryss vid olika svarsalternativ och anteckningar av enstaka ord. Inga uppgifter finns därmed registrerade eller sparade om enskilda individer. De bild- och ljudfiler som jag tagit under projektet har enbart använts i klassrummet och kommer efter det enda presentationstillfället på högskolan att tas bort.

Då Vetenskapsrådet (2002:15) rekommenderar att de deltagande i en undersökning erbjuds möjlighet att ta del av den färdiga rapporten kommer pedagogerna i den berörda förskoleklassen få göra detta och de i sin tur kommer att distribuera den till eventuellt intresserade föräldrar.

Under utvecklingsprojektet förde jag loggbok, i vilken jag reflekterade över arbetsprocess och resultat, samt löpande reviderade lektionsplaneringen efter de behov som uppkommit. Jag

dokumenterade dessutom vårt engelskarbete löpande genom att fotografera och samla bilder och elevarbeten i en särskild yta som döptes till "The English corner".

Inför temat berättade jag för eleverna i förskoleklassen vad vi skulle arbeta med och hur jag hade planerat undervisningens upplägg. Vid det första lektionstillfället presenterade jag Mrs. English och Teddy som skulle finnas med under hela temat.

För att besvara mina frågeställningar använde jag mig av den loggbok där jag under utvecklingsprojektet har reflekterat över de genomförda lektionerna. Jag ställde även frågor kring projektet och lektionernas innehåll till de två pedagoger som varit närvarande i klassrummet under hela utvecklingsprojektet. Eleverna i klassen fick även tala om vad de själva hade upplevt som roligast och svårast under utvecklingsprojektet.

För att på något sätt även mäta vad eleverna lärt sig under utvecklingsprojektet gjorde jag en inledande kunskapsinventering och avslutade projektet genom en liknande ordinsamling, men då med ledning av bilder inom de områden vi arbetat med. Till elevernas föräldrar skickades ett brev där de informerades om vårt resultat (se bilaga 5).

### 3.1 Beskrivning av genomförande

Utvecklingsprojektet inleddes med en kunskapsinventering med syftet att visa mig elevernas förkunskaper och förutsättningar och på så sätt hjälpa mig att nivåanpassa undervisningens innehåll. Ytterligare ett syfte med den inledande kunskapsinventeringen var att den tillsammans med en avslutande dito skulle kunna tydliggöra vad elevgruppen hade lärt sig under projektet. Inventeringen gjordes genom att eleverna i ringsamling fick tala om vilka engelska ord och fraser de kände till. Uppskattningsvis en tredjedel av eleverna bidrog inte med något ord eller fras, medan majoriteten kunde några stycken och ett fåtal kunde fler ord samt några hela fraser. Vi talade även om varför det kan vara bra att kunna engelska. Flera av barnen menade att det var viktigt att kunna om man träffade människor från andra länder och några hade varit på resor och då använt sig av språket när de hade handlat bland annat.

Jag berättade för barnen att det inte var jag som skulle ta hand om engelskundervisningen, utan att en dam, Mrs. English, skulle komma och hälsa på dem vid dessa tillfällen. Barnen ville gärna träffa damen och jag tog då på mig en hatt och scarf och presenterade mig som Mrs. English. Jag presenterade även Teddy och berättade att han också skulle vara med oss under projektet. Alla lektioner under utvecklingsprojektet började sedan med att jag blev Mrs. English genom att ta på mig hatt och scarf och de avslutades genom att barnen fick vinka och säga goodbye.

Mitt förhållningssätt till språket var genomgående att uppmuntra eleverna att försöka tala på engelska, men att det var fullt tillåtet att tala eller svara på svenska och att vi i gruppen då skulle hjälpa varandra att komma på det engelska ordet.

De områden vi arbetade med under utvecklingsprojektet var:

- presentation samt hälsnings- och avskedsfraser
- färgerna
- kroppsdelar
- antal
- djur
- verb
- frukter

Jag varierade innehåll och aktiviteter under lektionerna för att på detta sätt hålla eleverna nyfikna och aktiva samt att i olika situationer repetera ord och begrepp för att på så sätt öka förståelsen för dessa. Halvvägs in i projektet gjorde jag en repetition av alla ord vi då hade arbetat med, genom att eleverna fick plocka upp föremål ur en väska och tala om vad det var.

Då vi arbetade med färgerna gjordes detta genom att sjunga *The colour song* samt att ha skapande verksamhet där eleverna fick måla i varsitt eget sångpapper samt vika och måla en så kallad loppa. Vi lekte även en rörelse- och lyssnalek som gick ut på att barnen fick varsin färg tilldelad och när de hörde den egna färgen skulle de snabbt byta plats i ringen.

För att varje arbetspass skulle innehålla minst någon typ av rörelseaktivitet introducerade jag redan från det första tillfället sången *Head and shoulders*. Vid följande tillfällen varierade vi rörelseaktiviteterna mellan denna sång och allmänna uppmaningar att röra sig på olika sätt, exempelvis "Clap your hands five times" och på så sätt träna kroppsdelar, antal och verb. Den sist nämnda rörelseaktiviteten mynnade så småningom ut i leken *Simon Says* vilket går ut på att göra olika rörelser men enbart om uppmaningen inleds med frasen "Simon says...". Vid rörelse- och sångaktiviteterna var barnen mycket aktiva och koncentrerade.

Under våra lektionstillfällen hade vi även ringsamlingar då vi tränade på hälsnings- och avskedsfraser samt att presentera oss och fråga kamraterna om deras namn. I samband med arbetet kring olika djur fick även barnen berätta för sina kamrater om de hade något husdjur hemma och under arbetet med frukterna fick eleverna svara på frågan vilken som var deras favoritfrukt. En observation jag gjort i samband med dessa samlingar är att elevernas

uppmärksamhet och intresse markant har minskat efter några minuter och det har varit krävande att slutföra dessa, ändå förhållandevis korta, samlingar.

Frukterna var det område vi arbetade med under kortast tid, endast vid ett tillfälle samt med en repetition vid följande lektion. Vi satt i ringsamling och jag bjöd på olika frukter, vilka jag i förväg delat upp i småbitar. Jag hade några odelade frukter med mig och vi sade deras namn i kör tillsammans och sedan sjöng vi dem tillsammans. Eleverna fick tala om vilken som var deras favoritfrukt medan vi fortsatte att skicka runt faten med fruktbitar och smaka av dessa. Jag hade tillverkat ett träd av färgat papper och eleverna fick välja en fruktmall att klippa ut och sedan färglägga denna och på så sätt skapade vi tillsammans klassens eget fruktträd till The English Corner.

I arbetet med djur använde jag mig av en storbok med tillhörande cd-skiva, *Happy Farm*. Boken hade stora bilduppslag och gav möjlighet att gå igenom de olika djurens namn, antal och färger. Vi läste boken, jag ställde frågor kring den, men huvudsakligen använde vi oss av tillhörande cd och sjöng hela boken. Bitvis lade jag till några rörelser till sången. Materialet är uppbyggt så att den inspelade sången finns med olika stora luckor och på så sätt kunde vi successivt höja svårighetsgraden. Jag anknöt även till barnens verklighet under de tillfällen vi arbetade med djur genom att de fick berätta om de hade något husdjur hemma. Resultatet samlade jag på en plansch med antalet djur visuellt synligt i bilder samt staplar som visade antalet djur. Med denna som underlag repeterade vi sedan djurens namn samt räknade antal tillsammans.

För att repetera några av djuren samt introducera några nya gjorde vi tillsammans en rap (prat-sång) med tillhörande rörelser och en variation av rösterna. Som underlag för denna aktivitet hade jag en bilderbok där varje uppslag bestod av en stor färgbild men en tillhörande mening. Barnen fick på så sätt säga, eller rappa, orden samtidigt som de gjorde en rörelse samt visuellt hade djuret framför sig på bild. Innan vi rappade fick barnen gissa vad texten på det första uppslaget kunde betyda: A cat sat on a mat. Tillsammans kom de på betydelsen och såg nöjda och stolta ut. Under tillfällena då vi arbetade med djuren fick detta till viss del även spegla våra rörelselekar, bland annat i *Simon Says* där vissa av rörelserna fick ha ett djurtema. När vi genom rörelse arbetat med kroppsdelar kombinerades detta med färger och antal på olika sätt. Barnen fick bland annat i smågrupper spela ett spel som gick ut på att så snabbt som möjligt färglägga en clown med hjälp av de färger som tärningen visade. Inte alla uppskattade tävlingsmomentet.

Barnen fick även måla monster efter en muntlig instruktion och genom denna aktivitet tränade de på kroppsdelar, antal och färger. Vi färdigställde även barnens loppor genom att införa en

liten bild eller symbol för kroppsdelar och rörelser under varje färgflik. Det faktum att elevernas arbetsplatser är fördelade i två angränsande rum försvårade möjligheten att ha överblick och hinna stödja samtliga barn vid den skapande verksamheten, detta blev särskilt påtagligt vid arbetet med loppan då flera av barnen hade svårt att förstå. När vi målade monster efter instruktion gjordes detta i halvklass och barnen fick sitta samlade runt mig på golvet, vilket gjorde att alla kunde se, höra och få bekräftat att de hade förstått.

Mot slutet av projektet tittade vi på tre olika avsnitt, mellan 10-14 minuter långa, av *Kids English Zone*, ett pedagogiskt engelskmaterial producerat av BBC 2002 där all dialog i programmen sker på engelska och är riktat till skolbarn i de tidiga skolåren. De avsnitt vi tittade på behandlade färger, antal från 0 till 20, kroppsdelar samt hälsningsfraser och presentation och blev därmed en repetition av de ord och fraser vi tränat på tillsammans. Barnen hummade igenkännande när de såg programmen och de började tidigt att på egen hand upprepa repliker med förtjusning, varvid jag uppmuntrade dem att fortsätta med detta. Efter vi hade tittat på tv-programmen var flera uppyrmda och de pratade med varandra efteråt om handlingen. Innan vi tittade på det första programmet så var det en elev som frågade om programmet bara var på engelska och hur de då skulle förstå. Jag sade att jag trodde att de skulle förstå alldeles utmärkt och det visade sig att alla kunde följa med i programmet.

I takt med att utvecklingsprojektet fortskred växte vår dokumentationshörna, The English corner. På så sätt växte en liten utställning fram som kunde synliggöra vårt arbete för barnens föräldrar. Genomgående under projektet återkopplade vi till vårt material i The English corner och använde på så sätt vår dokumentation för att repetera det vi arbetat med och även visuellt visa för eleverna mängden ord de börjat lära sig. Då The English Corner fanns beläget i klassrummet tjänade det även som en omedveten repetition av de begrepp vi arbetat med.

Sammanfattningsvis så har eleverna under projektet fått uppleva och uttrycka engelska muntligt i korta dialoger samt genom skapande verksamhet, högläsning i storbok, sång, lek, rörelse och de har även fått möta språket från inhemska talare på tv. Jag har medvetet använt mig av olika typer av aktiviteter för att se vad som mest har engagerat eleverna och för att kunna sätta detta i eventuellt samband med resultatet av frågor ställda till barnen och pedagogerna samt till den avslutande summeringen av vad eleverna lärt sig. Den avslutande kunskapsinventeringen redogörs för under nästa rubrik.



## 4. Resultat

### 4.1 Inventering/Slutsummering

Vid den inledande kunskapsinventeringen samlade eleverna i klassen ihop 15 ord och 6 olika fraser (se bilaga 1). En av eleverna kunde snabbt räkna upp till 20.

Den avslutande summeringen gjordes genom att jag ur en väska plockade upp bilder och eleverna fick i uppdrag att högt och tydligt ropa vad bilderna föreställde. Bilderna visade de färger vi hade arbetat med samt alla djur, kroppsdelar och frukter. De rörelser vi hade gått igenom visade jag med kroppen och ur väskan tog jag sedan upp en bild som fick symbolisera den aktuella rörelsen. De bilder som symboliserade de ord eleverna kunde, det vill säga ropade högt, samlade jag i en hög på golvet framför oss.

När orden i väskan var slut fick barnen tillsammans högt och tydligt räkna de ord vi hade framför oss. Då vi inte hade tränat på att räkna längre än till 20 växlade jag till en ny bunt när vi nådde dit och på detta sätt samlades ordbilderna i två stycken tjugobuntar och några resterande bilder att räkna. Elevernas röster var betydligt starkare när de räknade 1 – 10 än de högre talen 11 – 20. Min uppfattning är att ett fåtal elever hade lärt sig de högre talen, medan gruppen som helhet tveklöst behärskade talen 1 – 10.

Vid det avslutande lektionspasset testades även förmågan att hälsa och säga hejdå genom att eleverna tillsammans fick ropa till mig. Vårre var dock att få ett samlat intryck av frasen "My name is..." eftersom alla barnen hördes samtidigt och därför räknade jag inte med detta i resultatet. Det var även svårt att mäta den passiva kunskap som eleverna under projektet tillägnat sig i form av en känsla för språket och en förståelse av talade ord. Den avslutande ordinsamlingens resultat var 46 ord samt räkneorden 1 – 10 (se bilaga 2).

### 4.2. Frågor ställda till barnen

Efter avslutat projekt summerade jag snabbt det vi gjort med dessa ord: "Vi har arbetat med engelska på flera olika sätt under mina lektioner. Vi har sett på tv-program, sjungit sånger med bilder, sjungit med rörelser, lekt rörelselekar och ritat/målat". Därefter ställde jag frågan:

*Vad tycker du har varit roligast under engelsklektionerna?*

Jag summerade aktiviteterna och ställde frågan i enrum för att undvika att eleverna skulle påverka varandras svar. En elev i taget fick gå in till mig i ett till klassrummet angränsande

rum, och när de besvarat frågan fick de lämna rummet genom en annan dörr och gå ut till andra utrymmen och ha fri lek. Av klassens 24 elever var 20 stycken närvarande när jag ställde frågorna. Att bortfallet på 4 elever skulle ha påverkat resultatet nämnvärt ser jag inte som särskilt troligt. Majoriteten av de tillfrågade eleverna hade svårt att till en början välja **ett** svarsalternativ och ville ha med flera stycken, men efter viss fundering kunde de till slut besluta sig för ett av alternativen. Jag förde in elevernas svar under olika de olika typer av aktiviteter vi haft på ett papper framför mig. Svaren fördelade sig enligt nedan:

Lekar/rörelse:	1
TV:	13
Sjunga:	2
Skapande:	4
Dialog:	-

Svarsalternativet TV dominerade och var alltså det som majoriteten i klassen tyckte hade varit allra roligast under utvecklingsprojektet. Jag ställde följdfrågan vad som roat eleverna mest i tv-programmet och alla svar relaterade till de olika korta sketcherna i programmen på olika sätt, exempelvis: ”tokiga doktorn”, ”de där knasiga gubbarna” och ”den där vampyren”.

Jag ställde även frågan: Vad tycker du har varit svårt under engelsklektionerna?

Till denna fråga fanns inte några särskilda svars kategorier, utan jag antecknade elevernas svar på ett tomt papper framför mig. De fördelade sig så här:

Ingenting, inget, vet inte, inga, inget.	5
Loppan (att vika)	2
Loppan (att förstå hur man skulle rita)	2
Happy farm (sjunga de rätta orden)	1
Cat on the mat (komma ihåg rörelserna)	2
Nedre raden i färgsången (svåra färger)	1
Leken ”Färgsallad” (jobbigt att lyssna)	1
Frukterna (att klippa med sax)	2
Sitta still och prata (dialog i samling)	1
Namnet på frukterna	1
Väskan (pirrigt om man inte kan)	1
Färgerna (men bara i början)	1

### 4.3 Frågor ställda till pedagogerna

Pedagogerna var positivt inställda till utvecklingsprojektet och de såg fram emot att se vad barnen skulle lära sig genom detta. Efter avslutat projekt svarade pedagogerna att de uppfattat att barnen tyckte att det varit roligt att delta och att elevgruppen hade svarat på engelskundervisningen över förväntan.

Gällande längden på lektionspassen menade båda pedagogerna att de flesta i barngruppen hade klarat av att koncentrera sig under lektionerna, medan en av dem tillade att passen emellanåt var lite för långa. Innehållet på lektionerna ansåg de bra anpassat för åldersgruppen, då det var på barnens nivå och genomfördes på ett varierat sätt.

Pedagogerna var ense om att sång- och rörelseaktiviteterna var de moment som hade fungerat bäst i klassen och som skäl till detta angavs de att barnen fick utlopp för sina rörelsebehov, att alla kunde vara med och att det blev inte någon väntan för eleverna. Det som pedagogerna upplevde hade fungerat mindre bra var när eleverna skulle tillverka loppor och i dem rita olika symboler för rörelser. Eleverna fick då för mycket information och hade svårt att förstå hur de skulle göra, menade pedagogerna.

På frågan om de efter det avslutade projektet kommer att fortsätta med engelska i någon form svarar pedagogerna att de tyvärr inte kommer att göra detta trots att de uppskattat engelskprojektet. Skälen till detta är: att barngruppen är för stor och att de har fullt upp med annat samt avsaknad av material anpassat för åldersgruppen i ämnet. Båda pedagogerna menar även att de har otillräckliga kunskaper inom ämnet. De frågor som ställdes till pedagogerna återfinns som bilaga 3.

## 5. Diskussion

Under utvecklingsarbetet har jag fått omedelbar respons på de aktiviteter jag introducerat för barnen i förskoleklassen. De har under alla aktiviteter varit engagerade, nyfikna och ivriga. Att barnen uppskattat engelskprojektet har jag känt under hela projektet, men en bekräftelse på detta fick jag när barnen skulle berätta vad som varit roligast och hade svårt att välja.

Beträffande den inledande och avslutande inventeringen är jag medveten om att jag inte har mätt varje enskild elevs kunskap och lärande, utan snarare har fått en uppskattning av hela barngruppens utveckling i det engelska språket. För att mäta varje individs lärande och utveckling skulle en inventering och någon form av avslutande summering ha gjorts enskilt med varje elev, vilket inte tiden medgav i detta utvecklingsprojekt och vilket inte heller var det egentliga syftet. Den avslutande inventeringen, mina intryck från alla lektionstillfällen,

svaren på de frågor jag ställt till pedagogerna och till barnen samt min egen loggbok har visat att barn i förskoleklass är ytterst mottagliga för engelskundervisning och att de gynnas av varierade aktiviteter.

Resultatet på frågan vad som eleverna upplevt som roligast är knappast överraskande, då tv alltid är ett populärt inslag i skolan, men det är ändå intressant att diskutera. Kan det vara så att tidpunkten för tv-tittandet, mot slutet av projektet var avgörande, då barnen på grund av detta mindes detta mest? Eller kan sättet vi använde tv-programmet på ha varit avgörande? Jag tror precis som Scott och Ytreberg (2004:2-5) samt Ladberg (2000:29) att det är viktigt att eleverna får känna framgång och jag upplever att eleverna genom att se på dessa tv-program upptäckte att de förstod vad som sades och att programmets därför var bra redskap för att visa eleverna själva vad de lärt sig. Programmen är pedagogiska och väl genomtänkta och de lämpar sig väl till introduktion och som intresseväckare, men jag tycker att det var en framgång att använda dem som repetition istället för att på så sätt höja elevernas självförtroende. Jag är medveten om att det inte är möjligt att mäta varje enskild elevs förståelse enbart genom att sitta ned och titta på tv tillsammans, men det faktum att alla i gruppen tittade koncentrerat och följde med och att de sedan började upprepa repliker på ett engagerat sätt tar jag som ett tecken på igenkännande och förståelse. Det hade varit intressant att undersöka om eleverna hade uppskattat dessa program lika mycket om de hade använts till introduktion och som intresseväckare istället.

Eric Jensen (1995/1996:255-256) skriver att musik i klassrummet gynnar lärandet och detta är även min uppfattning efter utvecklingsprojektet. Redan efter första lektionstillfället då vi sjöng en sång om färgerna noterade jag att eleverna gick omkring och nynnande på sången medan de arbetade eller lekte med annat. När vi längre fram repeterade färgerna var det flera som använde sången som en strategi för att komma ihåg färgens namn.

Av de begreppsområden vi arbetade med under projektet visade sig färgerna vara det som majoriteten av barnen verkade ha lärt sig bäst. Det finns flera tänkbara orsaker till detta: den inledande kunskapsinventeringen visade att en handfull elever kände till namnet på någon färg. En annan tänkbar orsak är att vi inledde engelskprojektet med att arbeta med färgerna och vi fortsatte sedan att uppmärksamma dem vidare under hela temat, även när vi introducerade och arbetade med andra begrepp. Färger är dessutom något konkret som omger alla barn överallt, även utanför undervisningssituationen, till skillnad från exempelvis de djur och frukter vi arbetat med. Att barnen uppmärksammade färger omkring sig och relaterade dem till engelska märktes tydligt när vi bland annat var ute i skogen eller på promenad. Jag anser det är viktigt att eleverna får lära sig något på flera olika sätt för att befästa kunskapen

och undvika att den blir bunden till enbart en situation. Att uppmärksamma ämnet i olika situationer samt involvera elevernas erfarenheter i undervisningen, vilket gjordes i arbetet med husdjur exempelvis, är viktigt för att motverka detta.

I litteraturen har det framkommit att man bör undvika tävlingar i klassrummet då detta enbart gynnar de vinnande eleverna (Scott och Ytreberg, 2004:11). Jag hade inte några sådana inslag med undantag för ett sällskapsspel, Clownspelet, vilket gick ut på att först färglägga sin clown. Vid denna aktivitet visade det sig att flera av eleverna tog mycket allvarligt på att vinna och i gruppen fanns det de som fuskade, blev arga eller ledsna. I framtiden kommer jag att vara försiktig med aktiviteter som denna.

Scott och Ytreberg (2004:2-5) och Ladberg (2000:28) anser alla att barns lärande gynnas när de får känna sig som en del i en gemenskap och det kan ha varit en tänkbar framgångsfaktor för projektet då barnen i förskoleklassen till stor del arbetat tillsammans hela klassen i lekar, rörelse och sång. Även den skapande verksamheten mynnade ut i en gemensam slutprodukt då vi tillsammans gjorde ett fruktträd.

Både Ladberg(2000:27), Jensen (1996/1997:137) och Scott och Ytreberg (2004:2.5) menar att barns lärande gynnas av aktiviteter som involverar hela kroppen och flera sinnen och jag håller helt med om detta. De moment i min undervisning som jag genomgående under projektet upplevt som mest utmanande och krävande var de som **inte** involverade fler sinnen utan handlade om korta dialoger i olika former, eftersom dessa förutsatte att eleverna satt still och lyssnade uppmärksamt utan att göra eller tala om annat. Samtidigt har jag värdesatt dessa tillfällen, eftersom vi då kunnat föra in elevernas erfarenheter och verklighet i vårt arbete.

Barns förmåga att hålla koncentrationen ökar med stigande ålder, menar Ladberg (2000:27). Jag kan konstatera att längden på lektionerna är en aspekt lika viktig som innehållet att ta hänsyn till, då jag överlag upplevt de 40 minuter vi har haft till förfogande som aningen för långa trots att jag har varierat aktiviteter och lagt in rörelsemoment. Eleverna har klarat av att arbeta 40 minuter, men de har varit trötta efteråt och jag är benägen att hålla med Ladberg (2000:27) som skriver att korta pass med täta repetitioner av varierad art gynnar lärandet. Det leder dock till den intressanta frågan om vad som kan räknas som ett kort pass?

Jag har kommit fram till att pass på omkring 20 minuter är ett minimum om man vill hinna med vissa organiserade aktiviteter och de som innebär skapande verksamhet kräver garanterat detta. Även om det inte finns någon timplan för förskoleklassen så ska dagens innehåll balanseras mellan fri lek och organiserade lärandetillfällen, och jag menar inte att engelskan ska ta plats på bekostnad av andra språkutvecklande aktiviteter samt den fria lekens utrymme. Alla lektionstillfällen i engelska behöver nödvändigtvis inte schemaläggas, utan det engelska

språket kan få plats i den dagliga verksamheten ändå. Exempel på detta är att vid skoldagens början och slut sjunga på engelska, att vid byte av aktivitet ha pausgymnastik då man tränar antal, kroppsdelar och verb. När det gäller ett begreppsområde som färger kan man låta eleverna till exempel gå ut efter den färg de har på sina kläder eller liknande. ”All children with blue clothes may leave...”. Och när någon i klassen fyller år; varför inte sjunga på både svenska **och** engelska?

Jag upplever det intressant att resultaten av den tidigare forskning som gjorts kring tidig språkinlärning går isär och att det finns undersökningar som visat att äldre inlärare tillägnar sig det nya språket snabbare än de yngre, medan andra resultat talar emot detta och hävdar att yngre barn tillägnar sig språk lättare. Epål-projektets (Holmstrand, 1983:93) slutsatser var att tidig inlärning inte förbättrade engelskkunskaperna, men att den inte heller ledde till sämre kunskaper eller störde andra ämnen. Beträffande Epål-projektet tycker jag att det finns flera anledningar att fundera över forskningsresultatet, dels att experimentgruppen fick en tidigare start men även en förtunnad undervisning och att kontrollgrupperna därför hade fler undervisningstimmar vid tidpunkten för majoriteten av de test som genomfördes. Jag anser det vara orimligt att elevernas utveckling i ett nytt språk skulle stödjas genom en uttunning av undervisningstiden, utan den borde snarare ha ökat i takt med stigande ålder. En annan tänkbar påverkansfaktor är det sätt man genomförde undervisningen, samt den osäkerhet och bristande kompetens i ämnet som Malmberg (2000:4) nämnde. Vi läser i både Jensen (1996/1997:137) och Ladberg (2000:27) att yngre språkinlärare behöver varierade aktiviteter som stimulerar alla sinnen och att rörelse stimulerar lärandet. Undervisningen i Epål-projektet baserades på ett särskilt framtaget, samt ett befintligt, läromedel och jag ställer mig tveksam till att detta gynnade inlärningen för de yngre barnen.

Även Viberg (1993:21-22,25) nämner fler undersökningar som visat att barn inte lär sig språk lättare än vuxna och som orsak till detta nämns bland annat att en med åldern högre kognitiv mognad underlättar vid inlärning i skolmiljö. Jag tänker mig även då att undervisningen varit av traditionell skolkarakter, det vill säga sitta still och lyssna, och givetvis kan det då ha påverkat resultatet. Även provens innehåll, utformning och i vilken miljö dessa gjordes kan även ha påverkat resultatet till fördel för de äldre, för visst är det väl så att vi generellt med åren ökar våra erfarenheter från provsammanhang och utvecklar en slags test-smarthet?

Frågan är också när det är möjligt att mäta resultatet av en tidigt påbörjad inlärning av ett främmande språk? Ett prov som görs efter ett eller några år kan visa var inläraren befinner sig

vid detta ögonblick, men omöjligt om individen i vuxen ålder kommer att uppnå en infödd nivå.

Rörelse gynnar lärandet, menar Ladberg (2000:27) och jag håller helt med om detta, då de aktiviteter vi hade som involverade rörelser överlag fungerade mycket bra och eleverna visade sig ha lärt sig ord vi arbetat med i samband med rörelser. Jag är dock medveten om att man liksom vid alla verksamheter får anpassa rörelseaktiviteterna efter den elevgrupp man befinner sig i och välja rörelser som alla barn kan följa med i och utmanas av, trots eventuellt motoriska svårigheter eller överaktivitet. Överlag uppmuntrar jag ett ämnesöverskridande samarbete och ser mycket väl att lekar och rörelse kunde genomföras på engelska i ämnet idrott.

Utvecklingsprojektet har visat att det kan finnas andra fysiska hindrande faktorer för att kunna bedriva en optimal tidig engelskundervisning, exempelvis att lokalerna inte är lämpliga för alla aktiviteter eller brist på material. Andra tänkbara hinder eller försvårande faktorer är elevgruppens storlek samt eventuella behov av särskilt stöd som kan finnas bland barnen i gruppen man arbetar med. Detta kan påverka möjligheten att utforma undervisningen på det sätt man önskar och genomföra de aktiviteter man planerat för.

Under detta projekt hade det underlättat att ha alla elever sittande tillsammans i samma rum, exempelvis i hästskoplacering vilket hade möjliggjort ringsamling på golvet samt arbete vid sittplatser med en stor medvaro från mig. Min ursprungliga plan var att tala så mycket engelska som möjligt i klassrummet och att Mrs. English närvaro (d.v.s. påklädning av hatt och scarf) skulle signalera språkskiftet från svenska till engelska. Att få ta del av ett stort inflöde på målspråket är ju väsentligt enligt Krashens teorier (Abrahamsson, 2000:117-120). Även Ytreberg och Scott (2004:18-21) skriver att det är viktigt att få höra språket man lär sig i så stor utsträckning som möjligt och de menar att man kan förstärka lärandet visuellt för att få eleverna att förstå det man säger.

Jag tycker att det har fungerat bra att enbart tala engelska och förstärka med bilder, föremål och kroppsspråk vid de flesta aktiviteterna, men vid de instruktioner som berört praktiska detaljer inför vissa skapande moment har jag känt mig nödgad att växla till svenska. Som huvudsaklig anledning till detta ser jag lokalernas utformning och det faktum att elevernas arbetsplatser är fördelade i två rum. Jag har provat att göra några av övningarna i en förstaklass där barnens bänkar var placerade i en hästskoformation och skillnaden är slående. Möbleringen möjliggjorde en närapå konstant elevkontakt med omedelbar återkoppling samt en ökad möjlighet att förstärka visuellt. Jag kunde enkelt röra mig i klassrummet medan jag talade och bekräftade därmed elevernas frågor med tecken och svar på engelska.

Nu gjorde den avsatta tiden för utvecklingsprojektet att övervägande tillfällen organiserades i helklass, men vid vissa aktiviteter, exempelvis skapande eller i dialoger, hade det av flera skäl varit lämpligare att arbeta i halvklass. Dels hade närheten till eleverna möjliggjort för mig att tala engelska i ännu högre utsträckning, men detta hade även ökat arbetstempot och minskat elevernas väntan vid de korta dialoger som genomfördes.

Karaktären Mrs. English har trots att hon inte varit enbart engelskspråkig fyllt en funktion för utvecklingsprojektet genom att med på- och avklädning av hatt och scarf signalera engelskaktiviteternas början och slut, ett exempel på den återkommande struktur som enligt Scott och Ytreberg (2004:10-11) och Ladberg (2000:28) är viktig för att lärande ska kunna ske. Genom att låta karaktären Mrs. English vara lite virrig och säga fel emellanåt har jag testat elevernas uppmärksamhet och kunskap, exempelvis genom att peka på en bild föreställande en häst och konstatera ”This is Mr. Dog”. Den här typen av rollspel är en del i det hjärnbaserande lärande som Eric Jensen (1996/1997:137) förespråkar och lyssnarövningar som dessa rekommenderas av Scott och Ytreberg (2004:24). Eleverna har genomgående uppmärksammat felen och högljutt rättat Mrs. English under skratt och glada tillrop och med Mrs. English har engelskan blivit en lekfull aktivitet.

Scott och Ytreberg (2004:34-35) menar att det lämpar sig väl att använda sig av en maskot vid språkundervisning för yngre barn och exempelvis använda sig av denna för att presentera dialoger. Då jag hållit dialogerna på ett minimum på grund av den stora elevgruppen och istället till stor del fokuserat på sång och rörelse så har maskoten Teddys roll i projektet inte blivit så stor som jag hade planerat. Jag upplever dock i enighet med Scott och Ytreberg (2004:34-35) att det är gynnsamt vid just dialoger att använda en maskot och min uppfattning är att många av barnen blev mycket fästa vid Teddy.

En alltmer globaliserad värld förutsätter kompetens att uttrycka sig på det världsspråk som engelskan är och från styrande håll talas om att öka svensk konkurrenskraft genom ökad språkundervisning. När man tittar tillbaka på engelskämnets förekomst i den svenska skolan sedan mitten av 1950-talet så har undervisningen ökat, men jag upplever att ökningen är blygsam med tanke på rådande samhällsförändringar. Även i läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo-94, som även inkluderar förskoleklassen framgår att barnen ska lära sig främmande språk - varför är det då inte fler som arbetar med tidig engelskinläring? En hindrande faktor kan vara att lärare inte känner sig bekväma med ämnet och anser sig ha för ringa kunskaper i ämnet, vilket visade sig vara fallet i Epål-projektets undersökningar (Holmstrand, 1983:93). Denna uppfattning återfinns till viss del i svaret på de frågor jag ställde till förskoleklassens pedagoger, som menar att de saknar kunskaper och material



anpassat till åldersgruppen samt att andra arbetsuppgifter behöver prioriteras i den pedagogiska verksamheten.

## 6. Avslutning

Genom utvecklingsprojektet har jag ökat min kunskap kring tidig engelskinlärning och jag kommer att kunna dra nytta från de erfarenheter jag gjort i mitt framtida läraryrke. Jag skulle gärna arbeta vidare med engelska i förskoleklass och det vore intressant att driva ett projekt som pågick under en längre tid. Jag skulle inte tveka att utgå från den lektionsplanering jag har använt vid detta projekt, men jag skulle se över grupperingen och i större utsträckning arbeta i mindre grupp för att på så sätt kunna möta eleverna mer individuellt. Något som jag också skulle vilja lägga till är aktiviteter där barnen skulle få möjlighet att ta del av kulturen från engelsktalande länder.

Jag ser inga hinder, enbart möjligheter, med en tidig engelskundervisning. Om fokus flyttas från inlärning av språk till ett tillägnande som sker omedvetet under engagerade och lustfyllda former i gemenskap med andra är jag övertygad om att barn i förskoleklassåldern kan ta till sig ett främmandespråk utan någon större ansträngning. En tidig engelskinlärning ger eleverna fler undervisningstimmar i ämnet och borde rimligtvis leda till en större förtrogenhet och känsla för språket i ett längre perspektiv.

Förhoppningsvis kan intresserade pedagoger ta stöd eller få inspiration av resultatet och även använda sig av den bifogade lektionsplaneringen i sin undervisning. Framtida debatt och forskning gällande tidig engelskundervisning anser jag borde fokusera mindre på åldersfrågan och istället mer på hur man på ett lustfyllt och kreativt sätt kan arbeta med språkundervisning som är anpassat efter unga barns lärostilar och behov. Jag tror, och hoppas, att tidig engelskundervisning inom en snar framtid kommer att vara en realitet i de flesta av landets skolor!

## Referenslista

- Abrahamsson, Niclas. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Abrahamsson, Niclas & Hyltenstam, Kenneth. (2003). Barndomen – en kritisk period för språkutveckling? I: Bjar, Louise & Liberg, Caroline. (red.) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Einarsson, Jan. (2004). *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmstrand, Lars. (1983). *Engelska på lågstadiet. Utbildningsforskning FoU RAPPORT 45*. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Jensen, Eric. (1996). *Aktiv metodik*. (Ulrika Junker Miranda, övers.) Jönköping: Brain Books. (Original publicerat 1995).
- Jensen, Eric. (1997). *Hjärnbaserat lärande*. (Marianne Assarsson, övers.) Jönköping: Brain Books. (Original publicerat 1996).
- Ladberg, Gunilla. (2000). *Skolans språk och barnets*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagercrantz, Hugo. (2005). *I barnets hjärna*. Stockholm: Bonnier Fakta.
- Lindström, Britt-Louise. (1998). *De första skolårens engelska*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, HLS förlag.
- Malmberg, Per. (2000). *De moderna språken i grundskolan och gymnasieskolan från 1960 och framåt*. [http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/22/32/115632\\_historik.pdf](http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/22/32/115632_historik.pdf) (Hämtad 25 nov 2009).
- Scott, Wendy. A., och Ytreberg, Lisbeth. H. (2004). 2 uppl. *Teaching English to Children*. UK, London: Longman group.
- Skolverket (2000). Kursplan för engelska. Inrättad 2000-07 SKOLFS: 2000:135. <http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3870/titleId/EN1010%20-%20Engelska> (Hämtad 24 aug 2009).
- Utbildningsdepartementet. (2009). Pressmeddelande, Globaliseringsrådet. (25.05.2009.) <http://www.regeringen.se/sb/d/11252/a/126879> (Hämtad 28 aug 2009)
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, LPO -94*. Stockholm: Skolverket.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. [http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska\\_principer\\_tf\\_2002.pdf](http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska_principer_tf_2002.pdf) (Hämtad 16 nov 2009).

Viberg, Åke. (1993). Andraspråksinläring i olika åldrar. I: Cerú, Eva (red.): *Svenska som andraspråk – mera om språket och inläringen. Lärarbok 2*. Stockholm: Natur och Kultur.

Ord och fraser antecknade från den inledande kunskapsinventeringen.

Räkneord 1-20 *	blue
Tiger	fantastic
Green	bread *
Bye	pen
Yes	I love you
No	I hate you
White	yellow
Thank you	good morning *
My name is...	you're welcome *
Go	red
Hello	

\* Räkneord 1-20 rabblades av en elev.

Ordet bread och fraserna good morning och you're welcome sade en elev som lärt sig detta på en resa.

Ord som elevgruppen kunde vid avslutande ordinsamling.

banana	crab	jump	yellow
strawberry	turtle	run	purple
grapes	dog	dance	red
kiwi	cat	swim	blue
apple	mouse	spin	green
orange	donkey		black
pear	fish		grey
	elephant		white
mouth	cow		orange
eyes	hen		pink
nose	horse		brown
ears	goat		
head			
hand			
arm			
foot			

mat

Räkneord 1 – 10.

Hello!

Goodbye!

Frågor till förskoleklassens pedagoger efter avslutat utvecklingsprojekt.

1. Vilka förväntningar/farhågor hade du inför detta utvecklingsprojekt?
2. Hur tycker du sammantaget att elevgruppen har svarat på engelskundervisningen?
3. Hur upplever du längden på arbetspassen?
4. Hur uppfattar du innehållet på arbetspassen?
5. Vilken arbetsform under de lektioner som har genomförts tycker du har fungerat bäst i gruppen? Varför tycker du det? Vad tror du att det beror på?
6. Tycker du att någon arbetsform under de lektioner som har genomförts har fungerat mindre bra? Varför tycker du det? Vad tror du att det beror på?
7. Nu när utvecklingsprojektet avslutas, kommer du att i någon form fortsätta med engelska i förskoleklassen? Kan du i så fall ge något exempel på hur detta kommer att göras? (Om du inte kommer att fortsätta med engelska i klassen; Vad är skälet till detta?)

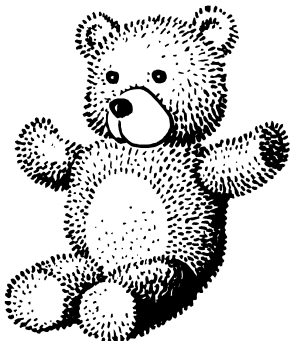
Jag heter Elisabet Schönberg och studerar min sista termin på lärarprogrammet på Mälardalens högskola. Jag har nöjet att få tillbringa vecka 42 och 43 tillsammans med era barn, då jag har min sista praktikperiod.

Som en del i mitt examensarbete, Tidig engelskundervisning, kommer jag även att besöka klassen vid några lektionstillfällen under vecka 45 och 46 för att undersöka elevernas mottaglighet i engelska. Under dessa veckor kommer jag och eleverna att arbeta med engelska på ett lekfullt sätt. Vi kommer att upptäcka det engelska språket tillsammans genom lek, musik, sång och skapande (klippa, klistra och måla).

I klassen kommer vi att sammanställa vissa av elevernas alster till en liten utställning. Den kommer ni givetvis att få möjlighet att titta på! I engelskarbetet kommer vi även att använda kamera och bandspelare för att dokumentera verksamheten. Tanken är att eleverna vid slutet på temat ska få lyssna till sin egen sång och att utställningen kompletteras med foton så att ni föräldrar kan se hur vi arbetat. Jag kommer eventuellt också att visa upp några av dessa bilder i en presentation av mitt arbete på högskolan. Om någon av någon anledning inte skulle vilja att det egna barnet fotograferas eller är med på ljudupptagningar så meddela detta till förskoleklasspersonalen så vi kan ta hänsyn till detta! Meddela även i fall ni har några frågor så kan jag återkomma med svar på dessa.

Hoppas att vi ses i förskoleklassen!

Elisabet



Hej alla föräldrar till barnen i förskoleklass A!

Tänk vad tiden går fort! Nu har jag avslutat engelskprojektet och kan konstatera att det har varit fantastiskt roligt att spendera tid med era barn och att de har lärt sig massor.

I klassrummet finns vår engelska hörna där flera av barnens alster kan beskådas. Be dem gärna att förklara vad de gjort! Som jag skrev inför utvecklingsprojektet så har vi dokumenterat arbetet även i ljud och bild och barnen kan säkert berätta vad de gör på de foton som finns uppsatta.

Vid det sista tillfället bad jag barnen att tala om vad olika bilder, föremål och rörelser hette på engelska för att undersöka vad de hade lärt sig. Alla de här orden fick de ihop tillsammans:

<i>Banana</i>	<i>crab</i>	<i>mouth</i>	<i>yellow</i>
<i>Strawberry</i>	<i>turtle</i>	<i>eyes</i>	<i>purple</i>
<i>Grapes</i>	<i>dog</i>	<i>nose</i>	<i>red</i>
<i>Kiwi</i>	<i>cat</i>	<i>ears</i>	<i>blue</i>
<i>Apple</i>	<i>mouse</i>	<i>hair</i>	<i>green</i>
<i>Orange</i>	<i>donkey</i>	<i>head</i>	<i>black</i>
<i>Pear</i>	<i>fish</i>	<i>hand</i>	<i>grey</i>
	<i>elephant</i>	<i>arm</i>	<i>white</i>
<i>jump</i>	<i>cow</i>	<i>foot</i>	<i>orange</i>
<i>run</i>	<i>hen</i>		<i>pink</i>
<i>dance</i>	<i>horse</i>	<i>mat</i>	<i>brown</i>
<i>swim</i>	<i>goat</i>		
<i>spin</i>			

Det har varit lärorikt även för mig att se hur barnen tar till sig olika övningar. Det som återstår för min del är nu att skriva en rapport om detta och presentera mitt resultat och dokumentation på högskolan. Förhoppningsvis kommer barnen att fortsätta att uppmärksamma engelska ord i vardagen omkring dem.

Med vänliga hälsningar

Elisabet (Mrs. English)



Tillfälle 1, Hello, start-up and colours.

Kunskapsinventering. Vi skriver upp alla engelska ord som barnen kan på blädderblock. (sparas till den avslutande summeringen om temat för att kunna mäta kunskapsutvecklingen på ett för eleverna synligt sätt) Vi talar tillsammans om *Varför är det bra att kunna engelska?*

Jag presenterar Mrs. English och Teddy som kommer att följa barnen under temat och berättar att vi kommer att samla nya kunskaper i vårt 'English corner'. Vi tränar på fraserna *Hello! My name is...* och *What's your name?*

Vi inleder arbetet med färgerna då Teddy viskar till Mrs. English att han vill sjunga *The Colour song*. Vi tränar tillsammans genom att kör-säga färgernas namn. Sedan sjunger vi *The colour song* några gånger med färgerna liggande framför oss på golvet. Mrs. English pekar på färgerna medan vi sjunger dem.

Vi avslutar med rörelse genom att ställa oss upp och sjunga *Head and shoulders*.

Tillfälle 2; Hello and colours

Repetition av *Hello! My name is... What's your name?* I ringsamling säger vi vad vi heter.

Vi arbetar vidare med *The Colour song* och eleverna får efter att ha sjungit några gånger varsitt papper där de får måla i färgerna i tomma rutor och på så sätt färdigställa sitt eget exemplar av sångtexten.

Vi leker "*Färgsallad*" (en variant av leken *Fruktsallad*) som går ut på att alla elever 'är' varsin färg och när jag ropar upp den färgen skall de byta plats i cirkeln vi står i. För att hjälpa alla att komma ihåg den egna färgen, samt möjliggöra assistans från mig, tilldelas alla elever varsin inplastad färgremsa att hålla i. Leken kan göras sittande på stolar.

Vi avslutar med att röra på oss efter uppmaningar som: "Jump three times", clap your hands five times. Den sista rörelsen är att höja armen, titta på Mrs. English medan man vinkar och säger goodbye.

Tillfälle 3, Colours

Repetition av *What's your name* och *My name is...* Vi säger vårt namn och frågar kamraten bredvid oss medan vi skickar vidare en liten nalle som symboliserar vem som har ordet. Om man inte vill möta kamraternas blickar kan man istället vila blicken på nallen.

Repetition colours. Vi sjunger *Colour Song* två gånger.

Repetition lek "*Färgsallad*".

Rörelsesång *Head and shoulders*.

Vi viker loppor och målar färger på framsidan. Vi sparar lopporna till ett senare tillfälle då vi ska ge dem ett innehåll.

#### Tillfälle 4; Animals

Vi läser, lyssnar och sjunger *Happy Farm*. På bilderna räknar vi och uppmärksammar både innehåll så väl som antal.

Vi avslutar med rörelse och tränar på antal, kroppsdelar och verb. Ex. "Jump four times!" eller "Touch your nose!".

#### Tillfälle 5, Animals

Vi arbetar vidare med *Happy Farm*.

Vilka djur har barnen i klassen? Vi sitter i ringsamling och barnen får svara på frågan "Do you have any pets?". Vi skriver upp barnens djur på ett stort pappersark och räknar efter vilka det finns flest och 'färst' av. Till vårt English corner gör jag ett stapeldiagram även antalet djur i klassen.

(Om tid finns kan detta även göras gemensamt).

#### Tillfälle 6, Animals

Vi repeterar vilka djur barnen har i klassen och tittar på stapeldiagrammet medan vi kör-säger djurens namn och räknar högt tillsammans hur många de är till antalet.

Vi rappar *Cat on the mat* tillsammans och lägger till rörelser och olika röstlägen till varje djur. Känner barnen igen djuren?

Rörelser i ringsamling. Vi går igenom några rörelseverb med hjälp av stora bilder och kroppsspråk. Med bilderna och kroppsspråk till stöd leker vi *Simon Says* som går ut på att göra det ledaren säger, men bara om uppmaningen föregås av 'Simon says...'. Rör man sig annars är man lurad! De rörelser vi har med är: run, walk, stand up, dance, be mad, shake hands och jump.

#### Tillfälle 7, colours and numbers, halvklass.

Teddy viskar att han vill spela spel. Vi spelar spel med tärning där det går ut på att så fort som möjligt måla färdigt en clown. Tärningen visar vilken färg som ska användas och vilket fält på bilden som ska färgläggas. Eleverna delas in i grupper om två, tre eller fyra. Material; kriter i sex olika färger till varje elev, en tärning per grupp och varsin clownspelplan.

#### Tillfälle 8, repetition

Då vi på grund av lovveckan har haft uppehåll med engelskan så är detta ett repetitionstillfälle med innehåll från de sex tidigare lektionerna; färger, djur, antal och verb.

*What's in the bag?* Mrs. English har en liten väska fylld med olika föremål (alla djur och färger som vi arbetat med) med sig. I ringsamling får eleverna en i taget lyfta ur ett föremål

och lägga på golvet i mitten av ringen och säga vad det är för något. Om möjligt på engelska, annars på svenska och då hjälper vi varandra att komma på det engelska ordet. Vi upprepar ordet tillsammans i kör.

*Cat on the mat rap.* Vi gör vår rap med rörelser.

*Simon says.* Vi leker denna lek än en gång. Nu finns två nya rörelser med; spin och swim.

#### Tillfälle 9, Our bodies, colours and numbers. 20 minuter x 2 halvklass

Eleverna får rita små monster efter instruktion; olika antal kroppsdelar i olika färger. Man ber först eleverna att rita en cirkel mitt på papperet och förklarar att detta är en kropp. Sedan följer instruktioner som exempelvis: Please draw: three purple heads, four green arms, three blue legs, yellow hair, three brown hats and three red scarves. Colour the body orange. Finally draw eyes, nose and mouth on the three heads and write your name with the purple crayon.

Vi avslutar med att ställa oss upp och sjunga *Head and shoulders*.

#### Tillfälle 10, Our bodies.

*Oh, oh, oh... What's the matter?* Teddy har ont någonstans. Mrs. English och barnen får fråga var det gör ont.

Vi tittar på *Kids English Zone*. Avsnitt 3. *Head, arms, hands, legs and feet*. 13 minuter.

Vi sjunger *Head and shoulders*.

Vi fyller våra loppor med innehåll (rörelser och antal från *Simon says* och *Cat on the mat*).

Om tid finns: *Oh, oh, oh... What's the matter? Oh, my .....(stomach, leg, arm, head.....)*  
Eleverna får gå runt och "ha ont" en liten stund och fråga varandra vad som är på tok och svara genom att säga kroppsdelan (eller peka).  
Mallar till klippdockor kopieras upp till extraarbete/aktivitet för den som vill.

#### Tillfälle 11. Fruits and tree.

Teddy bjuder barnen på frukt. Vad heter de olika frukterna på engelska?

Vi sitter i ringsamling och skickar runt fruktfaten. Vi sjunger frukternas namn efter improviserad melodi (skalan do re mi....) och pekar samtidigt på de hela upplagda frukterna. Först sjunger vi fyra frukter: Apple, orange, pear, banana... Vi bygger på med kiwi och grapes.

Vi frågar varandra i tur och ordning *What is your favourite fruit?* Samtidigt äter vi upp den sista nu uppskurna frukten. Teddy berättar att han snart är färdig i skolan (björnar går inte så länge) och att han önskar att barnen gör ett fruktträd med alla sina favoritfrukter i klassrummet så att de kan titta på det och minnas honom.

Bland olika ritmallar får barnen välja frukt att klippa ut och måla. Trädet görs av färgat papper, brun stam och en stor grön krona. Nedanför finns grönt papper (gräs) och där placeras eventuella bär.

#### Tillfälle 12.

Vi tittar på *Kids English zone*. Avsnitt 4. *She's got red hair*.

Vi repeterar frukterna med hjälp av vårt träd i the English corner.

Vi sjunger *Happy farm*, *Colour Song* och gör våran rap *Cat on the mat*. Vi spelar in oss själva på band.

Vi ser ett till avsnitt av *Kids English zone*, nr.5. *He's wearing a green hat*.

#### Tillfälle 13, What have we learned, reward and Goodbye!

Avslutande kunskapsinventering sker genom att Mrs. English lyfter hon ut en bild i taget ur sin väska och barnen får tala om vad det är för något. I väskan finns bilder på alla djur, färger, kroppsdelar och frukter. Det finns även bilder med symbolerna för de rörelser vi haft i leken *Simon Says* och Mrs. English håller upp bilden och visar rörelsen för barnen som får tala om vad det heter. På tavlan finns de ord/fraser barnen kunde före engelsktemat och vi uppmärksammar dessa. Vi räknar och jämför med antalet nya ord som ligger i mitten av vår ring i form av objekt. Genom att räkna till 10 eller 20 och lägga de samlade orden i högar ser vi även hur bra vi lärt oss att räkna.

Vi talar även om vår engelska hörna och att det vi lärt oss även syns där. Eleverna uppmuntras att berätta för mamma och/eller pappa vid hämtning någon dag. Sedan lyssnar vi på vår egen inspelade sång och delar ut diplom och en liten belöning. Till sist säger vi goodbye en sista gång till Mrs. English och Teddy.

#### Materialförteckning för lektionsplanering:

ELI – European Language Institute. (1992/1995). *Happy Farm - Tell and sing a story*.

Recanati, Italy: ELI – European Language Institute. (Finns att beställa på Betapedagog).

Musk, Nigel. & Wessman, Karin. (2003). *Steps 1, Beginners. Teacher's book*.

Stockholm: Natur och kultur. (Innehåller bl.a. kopieringsunderlag för *The colour song*.)

Wildsmith, Brian. (1982) *Cat on the mat*. Oxford, U.K: Oxford University Press.

*Kids English Zone* (2002). UR Utbildnings Radion. [www.ur.se](http://www.ur.se)  
<http://www.ur.se/mb/pdf/6421119101.pdf> (Hämtad 04 dec 2009).

Ritmallar (användes för frukterna) <http://www.coloring-pages-kids.com/> (Hämtad 18 nov 2009).

Mallar för klippdockor. [http://www.makingfriends.com/f\\_Friends.htm](http://www.makingfriends.com/f_Friends.htm) (Hämtad 18 nov 2009).