Malmö högskola
Lärande och samhälle
Barn unga samhälle

Examensarbete
15 högskolepoäng, Grundnivå

I kölvattnet av *the English Speaking Year 2012 Program*:

En studie av andraspråksinlärning vid en thailändsk grundskola

In the wake of *the English Speaking Year 2012 Program*:

A study of second language learning in a Thai elementary school

Sriwika Pan Andersson

Johanna Kornfält

Lärarexamen 210 hp
Barn- och ungdomsvetenskap
2012-11-07

Examinator: Jonas Qvarsebo

Handledare: Gun Persson

Sammanfattning

Andraspråksundervisning är en vital del av många elevers skolgång. I Thailand har detta aktualiserats, i och med att en ekonomisk gemenskap med engelska som huvudspråk är på väg att skapas av länder i regionen. Engelskkunskaperna är generellt bristfälliga i landet och den thailändska regeringen har därför utarbetat ett åtgärdsprogram, *the English Speaking Year 2012 Program*. Programmet antas leda till förändringar i skolorna som på sikt ska göra invånarna betydligt bättre på engelska.

Syftet med examensarbetet var att undersöka engelskundervisningen vid en thailändsk grundskola som jobbar utifrån *the English Speaking Year 2012 Program.* Det avsågs att identifiera om åtgärdsprogrammet lett till förändringar i undervisningen och även åskådliggöra eventuella förändringar. Vidare ämnades elevernas attityder gentemot engelskan att studeras.

Studien genomfördes med kvalitativ forskningsmetodik i form av intervjuer av sju lärare och sju elever. Därtill gjordes observationer av undervisningen i Kindergarten till Mattayom 3. Det framkom att formell undervisning var vanligt förekommande men också att funktionell undervisning aktualiserats. Lärare och elever antydde att engelskundervisningen förändrats på ett flertal punkter sedan åtgärdsprogrammet implementerades. Den mest uppenbara förändringen var att antalet engelsklektioner hade utökats till minst fyra per vecka. Under en hel dag varje vecka pratade skolans personal dessutom enbart engelska med eleverna. Eleverna själva ansåg att de blivit bättre på ordförståelse och korta kommunikationsfraser. Överlag verkade eleverna ha positiva attityder gentemot det engelska språket. Ett flertal av dem bar dock på en ängslan över att göra bort sig när de pratade engelska.

Nyckelord: andraspråksundervisning, attityder, engelska, the English Speaking Year 2012 Program, grundskola, Thailand

Förord

My father is a police officer. He is tall and thin.
My mother is a nurse. She is short and fat.
My favourite food is steak.
My favourite colours are purple and green.
I have two elephants […]

Till mångt och mycket är vi alla lika. Våra föräldrar kan vara långa och smala, eller korta och tjocka. Vi vågar dock påstå att få svenska elever har två elefanter hemma! Citatet är hämtat från en lärobok i engelska för thailändska elever i årskurs två. Vi tycker att det tydligt belyser att elever som kommer till Sverige kan bära med sig upplevelser som lärare i den svenska skolan har svårt att relatera till. Vi hoppas att detta examensarbete kan åskådliggöra att elevernas bakgrund till stor del formar deras undervisningsbehov.

Vi som skrivit detta examensarbete är två lärarstudenter som blivit intresserade av multilingualism och multikulturalism. En orsak till intresset är att en av oss (Pan) vuxit upp med två språk i hemmet. Ansvarsfördelningen blev därför ganska given när vi beslutade oss för att genomföra vår studie vid en thailändsk grundskola. Tillsammans satte vi oss in i problemområdet och utarbetade en projektskiss. De intervjuer som genomfördes nere i Thailand delade vi upp så att Pan höll i de intervjuer som genomfördes på thai och Johanna i de intervjuer som genomfördes på engelska. Analysen av empirin samt skrivandet av arbetet har vi sedan gjort sida vid sida. Efter otaliga timmar, fyllda av såväl utbyte av idéer som av skratt och tårar, känner vi oss stolta att båda kunna stå för arbetets utformning och innehåll.

Ett stort tack vill vi rikta till alla som möjliggjort att vårt arbete kunnat genomföras. Först och främst vill vi tacka våra informanter för att de så öppenhjärtigt delade med sig av sina tankar. Ett speciellt tack riktas också till skolledningen som välkomnade oss för att granska deras verksamhet. Sist, men inte minst, vill vi framhäva vår handledare Gun Persson för hennes uppmuntran och kritiska granskning av vårt skrivna alster.

Pan Andersson & Johanna Kornfält

Lund 2012-10-31

Innehållsförteckning

1. INLEDNING 7

1.1. BEGREPPSFÖRKLARING 8

1.2. INTRODUKTION TILL PROBLEMOMRÅDET 8

2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR 10

3. LITTERATURGENOMGÅNG 11

3.1. TIDIGARE FORSKNING OCH TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER 11

3.1.1. Klassrumssituationen och den språkliga exponeringen 11

3.1.2. Språkens ursprung och likhet 12

3.1.3. Attityder 12

3.2. INTRODUKTION TILL DEN THAILÄNDSKA SKOLAN 14

3.2.1. Skolsystemet i Thailand 14

3.2.2. Det thailändska klassrummet 14

3.2.3. Kulturens och religionens inverkan på den thailändska skolan 15

3.3. ENGELSKA I THAILAND UR HISTORISKT OCH NUTIDA PERSPEKTIV 16

3.3.1. Engelskans intåg i den thailändska skolplanen 16

3.3.2. Elevernas engelskkunskaper 17

4. METOD 18

4.1. METODVAL 18

4.1.1. Kvalitativa intervjuer 19

4.1.2. Observationer 20

4.2. URVAL OCH UNDERSÖKNINGSGRUPP 21

4.3. GENOMFÖRANDE 22

4.4. FORSKNINGSETISKA ÖVERVÄGANDEN 23

4.5. ANALYSBESKRIVNING 24

5. RESULTAT OCH ANALYS 26

5.1. THE ENGLISH SPEAKING YEAR 2012 PROGRAM 26

5.1.1. Medvetenhet om *the English Speaking Year 2012 Program* och *ASEAN Economic Community* 26

5.1.2. *Speak English on Mondays* – en inkubator för tävling i språk? 27

5.1.3. Kunskapstörst och nya pedagogiska verktyg 29

5.1.4. Förändrat interaktionsmönster 30
5.1.5. Förbättrat samarbete mellan inhemska och utländska lärare 32
5.2. ELEVERNAS ATTITYDER 35
5.2.1. Positiva attityder med inslag av rädsla och blyghet 35
5.2.2. Från föreställning till handling 37
6. DISKUSSION OCH SLUTSATSER 39
6.1. METODDISKUSSION 39
6.2. RESULTATDISKUSSION OCH SLUTSATSER 40
6.3. AVSLUTANDE DISKUSSION 42
7. REFERENSLISTA 44

Bilaga 1 – Intervjuguide för elever (på svenska)

Bilaga 2 - Intervjuguide för lärare (på svenska)

Bilaga 3 - Intervjuguide för elever (på thai)

Bilaga 4 - Intervjuguide för lärare (på thai)

Bilaga 5 - Intervjuguide för elever (på engelska)

Bilaga 6 - Intervjuguide för lärare (på engelska)

1. Inledning

Andraspråksundervisning är en vital del av många elevers skolgång. Det gäller såväl första och andra generationens invandrare som elever som vuxit upp med två språk i hemmet. Ämnets vikt betonas i den svenska samlade läroplanen (*Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr 11) 2011*:239), där det står att läsa:

> Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människan sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker.

Ur citatet framgår att språket är viktigt för människans tänkande. Enligt Sandström Madsén (2007:46-47) menade Vygotskij att en tanke som förvandlas till språk ändrar sin form. Han ansåg att tankar inte formas i orden utan fullbordas i dem. Utvecklat bidrar språket följaktligen till att organisera vår tankevärld, eftersom tankarna blir tydliga först när vi sätter ord på dem. Goda språkkunskaper uttrycks vidare vara av betydelse för lärandet och är avgörande för att andraspråkseleven ska klara skolundervisningen i andra ämnen. Att så är fallet har synliggjorts i en del klassrum där det uppdagats att bristande språkkunskaper misstagits för inlärningssvårigheter (Jensen 2009:11). Om eleven har positiva attityder gentemot andraspråket och dess kultur är förutsättningarna dock goda att lära sig språket och, sedermera, bemästra övriga skolämnen. Just vilka attityder eleven uppvisar brukar nämligen slå igenom i hur väl språket utvecklas (Abrahamsson 2009:199-200).

I det nutida samhället märks en tilltagande rörelse över landsgränser. Med en ökad andel elever med ursprung i andra länder än Sverige går det att hävda att kraven på god andraspråksundervisning också har ökat. Styrdokumenten för den svenska skolan är mål- och resultatinriktade men de uttrycker inte hur lärarna ska förmå eleverna att uppnå målen (Carlgren & Klette 2008:128). Studier kring språkundervisning i andra länder kan bidra med nya pedagogiska influenser. Eventuellt kan dessa omvandlas till metoder som går att implementera i den svenska språkundervisningen. Studierna kan även synliggöra att olika elever har skilda förutsättningar och behov vid språkinlärning. Examensarbetet fokuserar därför på hur engelskundervisning bedrivs vid en thailändsk skola, samt vilka attityder gentemot andraspråksundervisningen och andraspråket som existerar där. Att fältstudien förlagts till just Thailand beror på att landet genomgår en reform där engelskan avses lyftas upp till thailändarnas officiella andraspråk.

1.1. Begreppsförklaring

I examensarbetet förekommer ett antal namn på organisationer och dokument. Då det varit svårt att finna en etablerad svensk översättning har vi valt att behålla den engelska beteckningen. *The English Speaking Year 2012 Program* är ett sådant namn där vi valt att behålla den engelska terminologin. I de fall namnet förekommer upprepade gånger inom samma avsnitt har vi i brödtexten använt oss av beteckningen *programmet*.

Begreppet *andraspråk* tolkar vi i denna studie som det språk en person börjar tillägna sig efter det att dennes *förstaspråk* etablerats. Termerna har alltså med ordningsföljden att göra och inte nödvändigtvis med hur väl språken behärskas.

1.2. Introduktion till problemområdet

Association of Southeast Asian Nations (ASEAN) är en politisk och ekonomisk organisation i Sydostasien. I dagsläget utgörs organisationen av Thailand och dess grannländer; Burma, Kambodja, Laos och Malaysia; samt Brunei, Indonesien, Filippinerna, Singapore och Vietnam (Utrikesdepartementet 2012). Organisationen bildades 1967 med primärt mål att skapa en konfliktfri region med ekonomisk tillväxt. Sedan 1992 är handeln mellan medlemsländerna tullfri (a.a.). Först nyligen har det däremot klubbats igenom att medlemsländerna ska bilda en ekonomisk gemenskap, *ASEAN Economic Community (AEC)*. Gemenskapen ska börja gälla 2015 och kommer bland annat innebära fri rörlighet av arbetskraft över medlemsländernas gränser (ASEAN Secretariat 2011:xiii). Det har redan beslutats att det gemensamma språket kommer att vara engelska (ASEAN Secretariat 2008:Article 34). För invånarna i Thailand kommer gemenskapen innebära att de får konkurrera om arbetstillfällen med individer från de andra medlemsländerna. Det som gör situationen speciell är att i flera av medlemsländerna har engelskan en stark position som andraspråk, sedan tiden då länderna utgjorde en del av det brittiska kolonialimperiet (Methitham & Chamcharatsri 2011:58). I de länderna exponeras invånarna för språket genom reklamskyltar och TV etcetera (Barrow 2012a). I Thailand däremot har engelska varit att betrakta som ett främmande språk.

Historiskt sett har invånarna i Thailand i princip bara exponerats för engelska i klassrummen och få har kunnat kommunicera på språket när de slutat skolan. Den thailändska regeringen hyser nu farhågor kring hur landet ska klara av den kommande konkurrensen på arbetsmarknaden. Röster har dessutom höjts att undervisningen är för starkt inriktad på grammatik, på bekostnad av funktionell användning (Barrow 2012b). Utbildningsministern har därför utlyst 2012 till det engelsktalande året och ett åtgärdsprogram, *the English Speaking Year 2012 Program*, har utarbetats av utbildningsministeriet. Programmet innefattar ett antal aktiviteter som ska implementeras i skolorna för att stärka språkkunskaperna. Beträffande dessa aktiviteter så ligger tonvikten på att öka den verbala kommunikationen på engelska. Förhoppningen är att en ökad funktionell användning ska stärka elevernas självförtroende så att de vågar tala utan att vara rädda för att göra fel. Initialt avses programmet enbart testas på ett antal frivilliga skolor men avsikten är att det snabbt ska antas av flera. Målsättningen är att engelska inom en snar framtid ska ses som thailändarnas officiella andraspråk (Public Relations Department, Thailand 2011).

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att, utifrån observationer och intervjuer med elever och lärare, undersöka engelskundervisningen vid en thailändsk grundskola som jobbar utifrån *the English Speaking Year 2012 Program.* Studien avser ta reda på om programmet lett till förändringar i undervisningen och åskådliggöra dessa eventuella förändringar. Vidare ämnas elevernas attityder till engelskundervisningen och det engelska språket att undersökas.

Studien ämnar besvara följande frågeställningar:

- Anser lärare på skolan att *the English Speaking Year 2012 Program* förändrat undervisningen? Om förändringar anses ha skett, hur beskriver lärarna dessa?

- Om det skett några förändringar i engelskundervisningen sedan *the English Speaking Year 2012 Program* började implementeras, vilka förändringar talar då eleverna om?

- Vilka attityder gentemot engelskundervisningen och det engelska språket kan identifieras hos eleverna?

3. Litteraturgenomgång

Inledningsvis presenterar detta kapitel forskning som är kopplad till andraspråksinlärning. Därefter följer en introduktion till det thailändska skolväsendet. Avslutningsvis beskrivs hur det engelska språket nådde regionen samt hur de generella engelskkunskaperna ser ut i dagsläget.

3.1. Tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter

Nedan redogörs för ett flertal faktorer av betydelse i andraspråksinlärning. Tillsammans formar de förutsättningarna för språkinlärningen.

3.1.1. Klassrumssituationen och den språkliga exponeringen

För många andraspråkselever utgör läraren den främsta källan till inflöde och kommunikation. En studie utförd av Lindberg (1988) tyder däremot på att interaktion elever emellan leder till mer naturlig kommunikation som är främjande för språkutvecklingen. Ytterligheter när det gäller klassrumsundervisningen är formell respektive informell inlärning. I formell inlärning är undervisningen starkt inriktad på grammatik och ordkunskap. De språkliga beståndsdelarna tränas som delfärdigheter som sedan ska sammanfogas i tillämpade språksituationer (Malmgren 1996:54-57). I informell inlärning tillägnar man sig språket genom att exponeras för det genom till exempel TV och musik, samt genom att kommunicera utanför klassrummet (Abrahamsson 2009:16). Med utgångspunkt i den informella inlärningen finns även klassrumsbunden funktionell undervisning, där kommunikationssituationer inom skolan sätts i fokus. Teorin kring funktionell språkundervisning lyfter fram språkets helhet och det sociala samspelets vikt för inlärningen (Malmgren 1996:54-60). Enligt Jensen (2009:33-34) menar den amerikanske språkpedagogen Krashen att det är möjligt att även i vuxen ålder tillägna sig ett andraspråk genom språkligt inflöde och kommunikation med folk som behärskar språket väl. Han menar dock att det även krävs kvalificerad klassrumsundervisning för att lära sig språket riktigt bra. Risken är annars att utvecklingen avstannar på grund av inarbetade felaktigheter i uttal eller grammatik (Jensen 2009:34).

3.1.2. Språkens ursprung och likhet

En betydande faktor när det gäller hur lätt andraspråksinlärningen kan förväntas gå är likheten hos språken, det vill säga hur nära besläktade de är. Tyskar har till exempel många gånger lätt för att lära sig svenska eftersom båda språken tillhör den indoeuropeiska språkfamiljen (Jensen 2009:33; Svantesson 1991:43). De flesta asiater har däremot större svårigheter att lära sig svenska då deras förstaspråk tillhör en annan språkfamilj (Jensen 2009:33). Beträffande thai och engelska befinner de sig inom två skilda språkfamiljer, vilket alltså kan försvåra inlärningen. Engelskan har sitt ursprung i den indoeuropeiska språkfamiljen eller mer explicit i den germanska språkgruppen från Nord och Västeuropa. Någon gång på 400-talet började engelskan spridas med kolonisatörer som begav sig iväg från de brittiska öarna. Med tiden har språket utsatts för påverkan av andra språk, inte minst franskan och latin. Dagens engelska ordbank har därför i princip tappat sitt germanska ursprung men grammatiken är fortfarande att betrakta som germansk (Svartvik 1993:91-93). När det gäller thai så tror man att språket har sitt ursprung i den språkfamilj som kallas för kadai. Även om det saknas enighet bland språkforskarna anser många att kadaispråken spridits från de södra delarna av Kina, med start någon gång under 1100-talet. Kolonisatörer därifrån trängde undan tidigare språk i de delar som nu utgör Thailand. Språket har sedan utvecklats till dagens thai som brukar delas in i fyra olika dialekter. Den mest utbredda dialekten är centralthai som lärs ut i skolorna över hela landet. När det gäller skrift så skrivs thai med ett alfabet av indisk typ (Svantesson 1991:14-16, 39-40). Bokstäverna är således radikalt skilda från det latinska alfabet som bygger upp de engelska orden.

3.1.3. Attityder

En faktor som har beskrivits ha tydliga effekter på andraspråksinlärning är motivationen att vilja lära sig det nya språket (Jensen 2009:30). En av de första forskarna att studera motivationens och attityders roll vid andraspråksinlärning var Gardner (1960). Han hävdade att en individs attityder gentemot andraspråket, de som talar språket och den kultur som förknippas med språket formar graden av motivation till att vilja lära (a.a). En elev med positiva attityder har ofta en hög motivation att lära sig språket för att kunna interagera med andra och bli socialt accepterad av dem som talar språket bra (Abrahamsson 2009:205-207). Indirekt går det alltså att påstå att attityder är av stor

betydelse för resultatet vid andraspråksinlärning. Det kan därför vara intressant att bryta ner en attityd i dess definitionsmässiga komponenter och studera var del för sig. Enligt språkforskaren Einarsson (2009:217-218) kan en attityd definieras som en benägenhet att alltid reagera positivt eller negativt mot en viss sak. I mer detalj kan man säga att den byggs upp av tre delar. Den första delen är *attitydens kognitiva komponent*, vilken utgör alla de föreställningar man har om det som attityden riktar sig mot. Till varje uppfattning kan sedan en känslomässig värdering kopplas. Denna känslomässiga värdering brukar kallas för *attitydens evaluativa komponent.* Tillsammans skapar de nämnda komponenterna individens handlingsberedskap gentemot det attityden riktar sig mot. Handlingsberedskapen brukar sedan benämnas *attitydens konativa komponent* (a.a.).

3.2. Introduktion till den thailändska skolan

För att tillgodogöra sig vår undersökning är det viktigt att ha en viss kunskap om den thailändska skolan. Nedan ges därför en sammanfattning av det thailändska skolväsendet och vad man kan förvänta sig av eleverna i skolan. Kulturen och religionen har en stor påverkan på det mesta som sker i Thailand. Det följer därför även beskrivning av fenomen som kan tänkas påverka vad som sker i skolan.

3.2.1. Skolsystemet i Thailand

Enligt den rådande thailändska skollagen har alla thailändska medborgare nio års skolplikt, samt rätt till ytterligare tre år av fri grundskoleutbildning. Normal skolstart sker vid 6-års ålder och eleverna träder då in i det skolstadium som kallas *Prathom*. Efter att ha genomgått sex årskurser i Prathom avancerar eleverna vidare till nästa skolstadium, *Mattayom*. Detta skolstadium består även det av sex årskurser men endast de tre första är obligatoriska. Sista året i Mattayom är de flesta elever alltså 17-18 år gamla. Om de då vill studera vidare måste de klara intagningsprov för högre utbildningar (Ministry of Education, Thailand 2008).

Den rådande skolplanen implementerades 2002 och lyfter åtta skolämnen som så kallade kärnämnen. Dessa ämnen består av thailändska, matematik, samhällskunskap, religion och kultur, hälsa och idrott, konst, teknologi samt engelska (Ministry of Education, Thailand 2008).

3.2.2. Det thailändska klassrummet

I Thailand är det vanligt att mellan 40 och 60 elever utgör en klass. Enligt Deveney är engelskundervisningen till stor grad baserad på formell inlärning (Deveney 2005:166). Eleverna är uppfostrade till att vara tysta och lyssna på sin lärare. En enkätundersökning bland utländska lärare, som varit och undervisat i Thailand, har identifierat typiska personlighetsdrag hos eleverna. Utifrån enkäten beskrivs eleverna som lagspelare som är vänliga och respektfulla, samt toleranta och positiva till sin inlärning. De framställs också som passiva och rädda. Det hävdas att om de får en fråga de inte är säkra på så gör de ogärna ett tappert försök. Hellre sitter de tysta eller skrattar bort situationen (Deveney 2005:158, 166).

Under lång tid har det förkommit en preferens hos skolledningarna runt om i landet att anställa utländska lärare för att undervisa eleverna i det engelska språket. Upp till 75 procent av eleverna uppges någon gång ha undervisats av engelsktalande utländska lärare (Grubbs, Jantarach & Kettem 2010:559, 565). Från en enkätundersökning utförd av Grubbs med flera (2010) framkom det att de flesta eleverna föredrog att ha utländska lärare för att undervisa dem i uttal, läsning och hörförståelse. De inhemska lärarna föredrogs dock när det gällde undervisning i grammatik och skrivning. Elevernas preferenser blir begripliga då det vägs in att många av de inhemska lärarna sägs prata thailändska upp till 90 % av lektionstiden, medan många utländska lärare helt saknar kunskaper i thai (Foley 2005:231; Grubbs m. fl. 2010:565).

3.2.3. Kulturens och religionens inverkan på den thailändska skolan

Den thailändska kulturen är hierarkisk men kollektivistisk till sin natur. I mångt och mycket har den formats ur landets dominerande trosuppfattning, Buddhismen. De otaliga templen som går att finna runt om i samhället påminner invånarna om fenomenet kallat k*arma*. Karma är ett nyckelbegrepp för Buddhismen och kan beskrivas som en sammanställning över en persons goda och dåliga gärningar (Foley 2005:227). Buddhisterna menar att den karma man bär med sig när man dör avgör i vilken gestalt och position man sedan återföds. Foley (2005:227) hävdar att tron på karma kan verka avtrubbande på studiemotivationen eftersom att acceptera sin position i samhället anses generera god karma. Just att acceptera sin position genomsyrar den kollektivistiska kultur som bygger upp landet. Invånarna uppfostras ofta i stora familjer, i vilka banden till kusiner och mor-/farföräldrar är snarlika de till ens syskon och föräldrar. Typiskt för kollektivistiska samhällen är att gruppens mål i regel går före individens (Deveney 2005:156). Detta förhållningssätt återspeglas i det thailändarna kallar *Krengjai*. Innebörden i uttrycket kan beskrivas som att man ska visa hänsyn och inte störa andras lycka, även om det innebär en uppoffring av ens egna intressen. Det har även beskrivits som att man ska ha medvetenhet om andras känslor samt visa respekt och hövlighet för folk som står högre upp i den hierarkiska kedjan (Foley 2005:229). Högt upp i den kedjan finner man lärarna. Deras status är så hög att föräldrarna endast undantagsvis involverar sig i det som sker i skolan. Eftersom lärarna anses göra en personlig uppoffring för elevernas skull menar Deveny (2005:156) att eleverna hamnar i en

tacksamhetsskuld till lärarna. Skulden bör återgäldas genom att uppträda respektfullt och föredömligt i skolan. Ett sätt för eleverna att göra detta är att delta vid den årliga tillställningen som kallas *Wan Wai Khruu*, eller *dagen då lärarna äras*. En gång om året samlas då alla elever och sjunger en traditionsenlig sång för att ära lärarna (Foley 2005:227). Respekt för lärarna är alltså något som ska kännetecknа den thailändska skolan. Huruvida den respekten vuxit fram ur Krengjai, eller det faktum att olydnad kan leda till bestraffning i form av ett slag med linjalen över knogarna, är oklart (Deveney 2005:164).

3.3. Engelska i Thailand ur historiskt och nutida perspektiv

Här under redogörs för hur det engelska språket kom till Thailand och hur de thailändska elevernas engelskkunskaper ser ut i dagsläget.

3.3.1. Engelskans intåg i den thailändska skolplanen

Det engelska språket nådde landet i samband med den europeiska kolonialismen i Sydostasien. Thailand föll aldrig under styre av någon kolonialmakt men samtliga grannländer föll under kontroll av antingen Storbritannien eller Frankrike. Ledningen i Thailand insåg dock att goda relationer till de engelsktalande var viktigt för landets välstånd. Handelsavtal slöts därför med såväl England (år 1825) som med USA (år 1832) (Methitham & Chamcharatsri 2011:59). Ungefär samtidigt försökte amerikanska missionärer sprida sitt kristna budskap i landet. Deras mission misslyckades men de förde med sig teknologiska uppfinningar och nymodigheter, till exempel tryckpressen och apotek. Den sittande kungen, Kung Rama IV, ansåg att sådan kunskap kunde gynna landet och började därför lära sig engelska av de amerikanska missionärerna (Methitham & Chamcharatsri 2011:59-61). Det dröjde dock till 1921 innan engelskan infördes som ett obligatoriskt ämne i skolan (Foley 2005:224; Methitham & Chamcharatsri 2011:61). Vid denna tid låg fokus i undervisningen främst på grammatik och översättning (Punthumasen 2007:3).

Under 1960-talet ändrades den pedagogiska inriktningen mot verbal kommunikation. En bidragande orsak lär ha varit det stora antal amerikanska soldater som vistades i Thailand i samband med Vietnamkriget (Foley 2005:224). 1980 beslutades det dock att engelska inte längre skulle vara obligatoriskt. Pedagogiken förespråkade då att ett andraspråk skulle läras in först efter det att eleven behärskade sitt förstaspråk väl (Foley 2005:224). Under 1980-talet ökade emellertid såväl turismen som de utländska investeringarna i Thailand (Methitham & Chamcharatsri 2011:60). 1996 beslutades därför att engelskämnet återigen skulle vara obligatoriskt i grundskolan. Än i dag är så fallet och Foley beskriver att alla elever börjar studera engelska från årskurs 1. Från och med skolplanen som infördes 2002 så har undervisningen också blivit tydligt resultatinriktad med klara målsättningar som ska uppnås för varje årskurs (Foley 2005:224-225).

3.3.2. Elevernas engelskkunskaper

Foley (2005:231) beskriver att utbildningsministeriet i Thailand genomfört undersökningar kring elevernas engelskkunskaper. Resultatet visade att en majoritet av eleverna misslyckats att leva upp till regeringens målsättningar. Punthumasen (2007:4) tar upp ett antal anledningar till varför eleverna inte presterar så väl i ämnet. Hon menar att många tycker att det är svårt att hänga med när språkets delar, exempelvis grammatiken, förklaras på ett främmande språk. Vidare hävdar hon att undervisningsmetoderna är oattraktiva och fokuserar för mycket på läsning och skrivning, på bekostnad av hörförståelse och muntlig färdighet. Ytterligare en punkt skulle kunna vara att undervisningsmaterialet inte är tillräckligt attraktivt för att väcka studenternas lust till självstudier inom ämnet (Punthumasen 2007:4).

Genom granskning av ett flertal studier har Wei och Zhou (2002) identifierat ett antal uttalsrelaterade delar av det engelska språket som utgör extra utmaningar för de thailändska eleverna. En av de största svårigheterna har med betoning att göra. Thailändarna tenderar att konsekvent lägga betoningen på den sista stavelsen i orden. En annan svårighet är att uttala avslutande vokaler eftersom de alltid är tonlösa i thai. Vidare finns det vissa bokstäver eller kombinationer som förefaller problematiska. Exempelvis uttalas bokstaven ”r” många gånger som ”l” och bokstavskombinationen ”th” som ”s” (a.a.).

4. Metod

I det här kapitlet avhandlas hur vi gick till väga för att genomföra studien. Initialt beskrivs vilka metoder vi använde oss av, samt vilka överväganden som gjordes under metodvalet. Därefter presenteras urvalsgruppen och hur urvalet gick till. Vidare följer en redogörelse för det faktiska genomförandet vid insamlingen av empirin och de forskningsetiska överväganden som beaktades. Kapitlet avslutas med en beskrivning av analysförfarandet.

4.1. Metodval

När studiens syfte granskas går det att urskilja två separata teman. Det första är kopplat till fenomenet *the English Speaking Year 2012 Program*. Syftet var där att gå på djupet och identifiera vilket genomslag programmet haft på skolan samt åskådliggöra de eventuella förändringar som programmet medfört. Det andra temat har med språkliga attityder att göra och avsikten var att undersöka elevernas attityder gentemot engelskundervisningen och det engelska språket.

Patel och Davidson (2011:88) menar att den mest använda metoden för att mäta attityder är genom en så kallad *Likert-skala*. En sådan skala bör innehålla minst 40 påståenden och en graderad skala mellan två ytterligheter, exempelvis ”stämmer helt” och ”stämmer inte alls”. För att utarbeta en effektiv Likert-skala krävs dock prövning på en grupp likvärdig som den grupp som ska studeras. Likaså bör gruppen vara relativt stor för att fånga upp ytterligheterna. Även utvärderingen av den formen av attitydformulär är tidskrävande (Patel & Davidson 2011:88-91). Vi bedömde därför att en Likert-skala var utanför det här arbetets resurser.

Patel och Davidson beskriver att kvalitativa intervjuer har som avsikt att upptäcka och identifiera beskaffenheten hos, och uppfattningarna kring, ett fenomen (Patel & Davidson 2011:82). Vidare påpekar de att observationer är en effektiv forskningsmetod för att bli mer insatt i problemområdet innan de kvalitativa intervjuerna genomförs. Det som framkommer under observationen kan dessutom verka kompletterande till den information som erhålls genom de kvalitativa intervjuerna (Patel & Davidson 2011:83,91). Larsen (2009:23) beskriver kvalitativa metoder som de bästa då det gäller att erövra en helhetsförståelse av enskilda fenomen. Hon påpekar dessutom att alla metoder har svagheter och att det många gånger kan vara fördelaktigt att nyttja mer än

en metod i samma undersökning (Larsen 2009:28). Med detta stöd i litteraturen valde vi att angripa alla tre frågeställningarna med kvalitativ forskningsmetodik i form av observationer och kvalitativa intervjuer. Nedan utvecklas beaktanden som gjordes vid metodplaneringen.

4.1.1. Kvalitativa intervjuer

För att kunna analysera och jämföra intervjupersonernas svar mot varandra utformades en stomme med färdigformulerade frågor som ställdes i samma ordning till alla intervjupersoner. Vi tillät oss sedan att inflika spontana följdfrågor om det krävdes ett förtydligande eller om det ansågs värt att spinna vidare på något som en intervjuperson svarat. Några fasta svarsalternativ konstruerades inte utan intervjupersonerna fick fritt spelrum att uttrycka sig. På så sätt antogs mesta möjliga information erhållas under den begränsade tid som var tillgänglig.

Två snarlika intervjuguider utarbetades (Bilaga 1 och 2), en anpassad för eleverna och en för lärarna. I grova drag bestod formulären av tre delar. Den första delen efterfrågade information, om intervjupersonerna, vilken ansågs nödvändig för den kommande analysen. Svaren på de frågorna antogs vara enkla och skulle således bidra till att intervjupersonerna slappnade av och började känna sig bekväma med att bli intervjuade. Vid intervjuer är denna typ av inledande upplägg frekvent använt, enligt Patel och Davidson (2011:77). Eftersom vi enbart var intresserade av de thailändska elevernas attityder, och inte attityder hos personer med utländskt påbrå, innehöll den första delen av formuläret även inklusionskriterier. Endast elever med thailändska som modersmål, och med båda föräldrarna från Thailand, inkluderades i utvärderingen av attityderna. I del två och tre i intervjuguiderna låg fokus på varsitt tema, attityder respektive *the English Speaking Year 2012 Program*.

Till vartdera temat utarbetades mellan fyra och åtta intervjufrågor. Intervjuguiderna gjordes först på svenska och översattes sedan till såväl thai som engelska (Bilaga 3-6). Anledningen var att intervjuerna genomfördes på intervjupersonernas förstaspråk. Avsikten med det var att undvika att de hämmades i sina svar på grund av språkliga otillräckligheter.

4.1.2. Observationer

Observationerna var relativt ostrukturerade, det vill säga vi hade inte i förväg bestämt exakt vad som skulle observeras (Patel & Davidson 2011:93). Syfte med dem var istället att erhålla så mycket information som möjligt kring engelskundervisningen. Fokus låg dock på att observera företeelser som hörde till de teman som återfinns i frågeställningarna. Vidare var de en möjlighet för oss att få en känsla för sanningsenligheten i de uttalanden som intervjupersonerna gjorde kring undervisningen.

Som observatör kan man anta olika roller i observationssituationen. Man kan vara *känd* eller *okänd* för den observerade gruppen. En känd observatör tydliggör sina intentioner, medan en okänd observatör genomför sin datainsamling utan att den grupp som observeras är medveten om det (Patel & Davidson 2011:98-100). Vi beslutade oss för att verka som kända observatörer av två anledningar. Det ena argumentet var att det hade varit svårt för oss att nästla oss in i den thailändska skolan utan att de som var där började ställa frågor om varför vi var där. Det huvudsakliga argumentet var dock att det inte hade känts etiskt rätt att observera utan att ha fått samtycke.

Som kända observatörer antog vi rollen som i*cke-deltagande,* då vi stod vid sidan och tittade på när lokala lärare ledde engelskundervisning på skolan. Vi antog även rollen som *deltagande observatörer,* då vi själva ledde engelskundervisningen under överseende av en lokal lärare. Med andra ord stod vi vid sidan av, respektive utgjorde en del av den grupp som observerades. En fördel med att vara icke-deltagande observatör anses vara att risken att påverka gruppens vanliga beteende är mindre än om man är deltagande observatör (Patel & Davidson 2011:93). Anledningen att vi ändå observerade som deltagande observatörer var att vi hoppades eleverna skulle få en större tillit till oss när vi interagerade med dem. Förhoppningen var att de skulle börja känna sig bekväma med oss och på så vis inte ändra sitt beteende på grund av vår närvaro.

4.2. Urval och undersökningsgrupp

Undersökningen utfördes vid en privat skola i närheten av Bangkok, Thailand. Att valet föll just på den skolan berodde på att skolan var en av få som välkomnade besökare. Skolan var även öppen för att låta oss vistas i klassrummen, vilket var en förutsättning för att vi skulle kunna genomföra observationer. På skolan går det cirka 1500 elever fördelade över skolstadierna Kindergarten, Prathom 1-6 samt Mattayom 1-3. Engelsklärarna har såväl thailändskt som amerikanskt och brittiskt ursprung. Eleverna bär skoluniform och samtliga pojkar är kortklippta medan flickorna har sitt hår i flätor.

Urvalet av intervjupersoner var godtyckligt. Vi valde alltså själva ut vilka informanter som skulle ingå i undersökningen. Anledningen till detta var att vi ville få med såväl inhemska som utländska lärares åsikter. Vi ville dessutom säkerställa att eleverna som intervjuades kom från olika årskurser på skolan. Sju stycken lärare intervjuades efter att vi avtalat träff med dem. Av dessa var fyra inhemska och tre utländska lärare. Deras ålder spände över intervallet 25-55 år. Eftersom könsfördelningen hos lärarna var skev har vi, med hänsyn till konfidentialitetskravet, valt att utesluta såväl kön som specifik ålder när vi senare hänvisar till enskilda lärare. Presentationen av lärarna ser därmed ut som följer:

- Lärare 1 – Lärare 4: Inhemsk lärare
- Lärare 5 – Lärare 7: Utländsk lärare

Av eleverna som intervjuades var fyra pojkar och tre flickor. Deras ålder spände över intervallet 6-15 år. Samtliga var födda i Thailand och hade föräldrar som båda var thailändska. I den kommande texten kommer eleverna att refereras till som Elev 1 – Elev 7. En mer utförlig presentation av dem följer i Tabell 1.

Tabell 1. Presentation av intervjuade elever.

Namn	Kön	Ålder	Årskurs
Elev 1	Flicka	6 år	Prathom 1
Elev 2	Flicka	7 år	Prathom 1
Elev 3	Pojke	10 år	Prathom 4
Elev 4	Flicka	11 år	Prathom 5
Elev 5	Pojke	14 år	Mattayom 2
Elev 6	Pojke	14 år	Mattayom 3
Elev 7	Pojke	15 år	Mattayom 3

Beträffande observationerna så gjordes urvalet av klass enligt vad Patel och Davidson (2011:59) kallar för tillgänglig grupp. Vi observerade helt enkelt i de klasser som vi erbjöds tillgång till. Deltagande observatörer var vi i Prathom 1 och Mattayom 2. Våra observationer som icke-deltagande observatörer sträckte sig över samtliga årskurser och totalt var vi i tio olika klasser.

4.3. Genomförande

Under våren 2012 tog vi den första kontakten med den thailändska skolan. Vid utformandet av vår projektskiss hade vi sedan löpande kontakt med en koordinator på skolan. När projektskissen var fullbordad hade vi klargjort våra intentioner för koordinatorn. I början av september åkte vi sedan ner till skolan för att samla in vår empiri under två veckor. Första dagen mötte vi upp med koordinatorn som visade oss runt och gav en introduktion till verksamheten. Vi blev introducerade för lärarna och passade då på att berätta vilka vi var och varför vi var där.

De första tre dagarna observerade vi endast som icke-deltagande observatörer. I början av varje sådan lektion höll vi en liten presentation av oss själva. Vi förklarade för barnen att vi kom från Sverige och att vi skulle bli lärare, så vi var där för att observera hur deras engelsklektioner gick till och vilken inställning eleverna hade till engelskundervisningen. Vi berättade också att när vi kom hem till Sverige skulle vi skriva ihop vad vi hade sett och lämna in till vår lärare men vi lovade att inte nämna några namn på eleverna eller skvallra för deras föräldrar. Vi informerade vidare att det var frivilligt för dem att delta i observationen. De som inte ville delta skulle inte inkluderas i våra redogörelser. Ingen av eleverna motsatte sig deltagande i observationerna. Under lektionens gång förde vi löpande anteckningar och spelade även in vissa sekvenser med videokamera. Vid arbetsdagens slut sammanställde vi våra observationer genom att mer detaljerat skriva ned hur lektionen hade gått till och saker som hade skett under lektionstiden. Vi hade då möjlighet att gå tillbaka och titta på de sekvenser vi spelat in, vilket hjälpte oss att minnas detaljer som vi inte hade hunnit med att anteckna. De sammanställda anteckningarna kom att bestå av 42 datorskrivna A4-sidor.

De resterande dagarna på skolan varvades intervjuande med observationer, såväl som icke-deltagande som deltagande observatörer. När lärarna skulle intervjuas stämde vi träff med dem i förväg, medan eleverna söktes upp på skolgården. I båda fallen informerade vi om vad vi hade för syfte med intervjuerna och att det var helt frivilligt att delta. Ingen av de tillfrågade lärarna, men en elev, valde att avstå från deltagande. Vi tolkade det som att eleven var blyg och därför valde att avstå. Intervjuerna genomfördes på intervjupersonens förstaspråk. Efter att ha fått tillåtelse från intervjupersonerna, använde vi oss av ljudinspelning som registreringsteknik. Den tekniken gjorde att vi i efterhand kunde lyssna av vad som sagts och sedan transkribera det i lugn och ro. Transkriberingen skedde först på det språk intervjun hade genomförts. För att underlätta den kommande analysen översattes alla intervjuer därefter till svenska. De transkriberade intervjuerna summerades till 20 datorskrivna A4-sidor på originalspråket och lika många efter översättning.

Som deltagande observatörer höll vi i lektionerna tillsammans, under översyn av en inhemsk lärare. Lektionerna var främst träning i verbal kommunikation och bestod mestadels av ömsesidigt frågande och svarande. Eleverna ställde allmänna frågor till oss; till exempel var vi kom ifrån, hur gamla vi var och vilken som var vår favoritmat. Vi svarade och ställde liknande frågor tillbaka till dem. Eftersom vi deltog båda två vid dessa lektionstillfällen hade den som inte blev utfrågad möjlighet att göra anteckningar. Även i detta fall sammanställdes observationerna vid arbetsdagens slut. Detta material kom att omfatta 7 datorskrivna A4-sidor.

4.4. Forskningsetiska överväganden

Under studiens genomförande beaktades flera av Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (*Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* 2002). Nedan redogörs för hur de fyra huvudkraven och hur vi beaktade dem under studiens genomförande.

Informationskravet och *samtyckeskravet* innebär att de av forskningen berörda individerna har rätt att känna till forskningens syfte. De ska även bli informerade om att deltagandet är frivilligt och att det finns en rätt att avbryta sin medverkan (a.a.). Innan vi

observerade var vi därför noga med att hålla en kort presentation av oss själva inför klassen. Vi informerade då om att vi kommer från Sverige och var där för att undersöka hur *the English Speaking Year 2012 Program* påverkat undervisning och hur eleverna kände inför engelskundervisning. Vid observationerna bedömde vi att eleverna var i en beroendeställning till skolledningen och det skulle ha varit svårt för dem att själva avbryta sin medverkan. Vi förklarade därför för eleverna att de som inte ville delta skulle meddela oss så att vi kunde utesluta dem från vårt dokumenterande. När intervjuerna genomfördes, började vi med att ge en syftespresentation. Vi förklarade också att deltagande var helt frivilligt.

Konfidentialitetskravet säger att uppgifter om i studien ingående personer ska samlas in och förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. När studien sedan avrapporteras ska det inte vara möjligt att identifiera enskilda individer. Det poängteras vidare att det kan skifta från samhälle till samhälle vad som betraktas som känsligt material och att konfidentialitetskravet är extra viktig då utsatta individer inkluderas (a.a.). I skolan var vi noga med att alltid bära med oss dagens insamlade material. Vid arbetsdagens slut tog vi med oss det hem. Vid den skriftliga sammanställningen har vi valt att avidentifiera samtliga personer som observerats och intervjuats. Istället för autentiska namn har vi använt oss av kodnamn.

Nyttjandekravet innebär att det insamlade materialet inte får användas till något annat än vad man informerat om. Vi kommer därför använda det insamlade materialet enbart till vårt examensarbete och inte distribuera någon del av materialet även om så skulle efterfrågas. Som rekommenderas av Vetenskapsrådet har vi däremot erbjudit skolledningen att få en kort sammanfattande rapport av studien (a.a.).

4.5. Analysbeskrivning

När empirin hade insamlats, började vi med att bearbeta intervjumaterialet på det sätt som Larsen (2009:97-98) tidigare beskrivit. Vi använde datorprogrammet *Excel* för att skapa en analysmatris, så som illustreras i figur 1. Frågorna vi ställt placerades i en kolumn och intervjupersonerna i en rad. Svaren vi erhållit infogades sedan i det fält som överensstämde med rätt fråga och rätt intervjuperson. I samband med infogandet uteslöts information som inte hörde till frågeställningen. Matrisen gav en bra översyn av

samtligas svar och vi började söka efter intressanta likheter och olikheter i intervjupersonernas svar. När vi fann något som var värt att ta upp så skrev vi, i anslutning till det matrisfältet, en kort kommentar om vad det var vi fann intressant. Vi gick därefter igenom observationsanteckningarna och letade efter berikande exempel. Vidare försökte vi finna kopplingar till den tidigare forskning och de teoretiska utgångspunkter vi presenterat. Vi använde oss även av Lgr 11 och undersökte om det var något som förespråkas i den svenska skolan som kunde vara värt att ta upp, i anslutning till det vi bestämt oss för att presentera.

Intervjufrågor	**Svar från lärare**		
	Lärare 1	**Lärare 2**	**Lärare 3**
Del I - Bakgrund			
Fråga	*Svar*	*Svar*	*Svar*
Del II - Tema 1			
Fråga	*Svar*	*Svar*	*Svar*
Del III - Tema 2			
Fråga	*Svar*	*Svar*	*Svar*

Figur 1. Illustration av upplägg hos använd analysmatris.

5. Resultat och analys

I det här kapitlet redogörs för de resultat som framkommit ur studien. Analys och tolkning av resultaten är kopplade till den tidigare forskning och de teoretiska utgångspunkter som presenterats i tidigare kapitel. Resultaten som framkommit ur våra intervjuer och observationer redovisas utifrån de två temana som går att finna i syftet och frågeställningarna. Kapitlet inleds med att avhandla temat som berör *the English Speaking Year 2012 Program* och därpå följer elevernas attityder gentemot engelskundervisningen och det engelska språket.

5.1. The English Speaking Year 2012 Program

Inledningsvis belyses hur medvetenheten om programmet är på skolan. Under följande rubriker behandlas sedan förändringar som föranletts av programmet, samt lärares och elevers åsikter om dessa förändringar.

5.1.1. Medvetenhet om *the English Speaking Year 2012 Program* och *ASEAN Economic Community*

Samtliga av de inhemska lärarna som intervjuades kände väl till att det fanns ett regeringsdokument vid namn *the English Speaking Year 2012 Program*. Endast en av tre utländska lärare var dock säker på vad som menades med begreppet. De två som var osäkra nämnde båda något de kallade *Speak English on Mondays*. Förklaringen till deras osäkerhet blir begriplig då man beaktar den beskrivning som Lärare 3 ger av programmet:

> Det är ett program som regeringen har gått ut med […]. Vi lärare har fått information att programmet ska rikta in sig mot eleverna. De ska bli bättre på engelska. Här på skolan har det implementerats som något vi kallar *Speak English on Mondays*. (Lärare 3, *inhemsk lärare*)

Information om programmet hade lärarna erhållit genom skolledningen men även via TV, i form av nyheter och debattprogram. Med tanke på att de utländska lärarna inte var speciellt kunniga i thai, blir deras osäkerhet kring programmet än mer förklarlig. En av dem hade dessutom bara jobbat på skolan i två månader och kan mycket väl ha missat skolledningens genomgång.

Beträffande eleverna var det bara en av de äldsta eleverna som kände till programmet. Elev 6 beskrev, precis som de inhemska lärarna, att massmedia propagerat för programmet och att engelska ska bli det stora språket i AEC. Tre av de andra eleverna beskrev att de inte kände till programmet, men att de sett planscher kring ASEAN 2015 runtom i skolan. Lärare 7 förtydligade anledningen till elevernas uttalanden:

> Vi har inte informerat eleverna om programmet, däremot vet de att de förbereds inför ASEAN 2015. De vet att *Speak English on Mondays* existerar och att man introducerar engelskan i deras vardagliga liv. Varje klassrum är skyltat med någon form av ASEAN-skylt och på skolgården finns alla medlemsländers flaggor uppsatta. (Lärare 7, *utländsk lärare*)

Våra observationer konfirmerade att varje klassrum hade planscher kring ASEAN. En plansch innehöll alla medlemsländernas flaggor, i anslutning till en karta över regionen. På samma plansch återfanns även ASEAN:s valspråk: ”One vision, One identity, One Community”. En annan plansch presenterade bilder på kända byggnader i medlemsländerna. Under var byggnad återfanns en kort text om landet. Någon specifik information kring AEC kunde vi dock inte finna bland planscherna. Det närmaste var en plansch där namnen på en mängd ASEAN-organisationer togs upp. På den stod namnet ”ASEAN Economic Community: AEC” och alldeles ovanför återfanns den thailändska översättningen.

5.1.2. *Speak English on Mondays* – en inkubator för tävling i språk?

Speak English on Mondays är en del av *the English Speaking Year 2012 Program* och det är regeringen som gått ut och uppmanat skolorna i Thailand att införa denna aktivitet. Alla skolor som deltar i programmet har blivit ombedda att se till att engelska pratas varje måndag (Barrow 2012b). Ett par av de intervjuade lärarna förklarade hur aktiviteten går till på den studerade skolan:

> Skolan tillägnar hela måndagen till engelska. Vi lärare går ut med eleverna på skolgårdens frontarena och spelar spel, läser sagor eller spelar teater. Allt sker på engelska. Jag har också gjort Youtube-klipp med mina elever där de sjunger på engelska. Eleverna kan sedan kolla på det hemma. (Lärare 6, *utländsk lärare*)

> Vi försöker prata engelska hela dagen. Vi intervjuar eleverna och de får spelrum att prata fritt. Vi uppmuntrar att de pratar engelska hela dagen. Om de gör det på måndagar nu så blir de bekväma att göra det hela veckan sedan. (Lärare 5, *utländsk lärare*)

Ur beskrivningarna kan man utläsa att undervisningen har inriktats mot det Malmgren (1996:54-60) kallar för funktionell undervisning. Innehåll och kommunikations-situationer sätts i fokus. Eleverna lär sig språket i ett för dem meningsfullt sammanhang. Att titta på teater eller kika på sina Youtube-klipp i hemmet innebär även att eleverna exponeras för språket utanför klassrummets väggar. Det är troligt att de då snappar upp delar av språket på ett omedvetet sätt, det vill säga det som Abrahamsson (2009:16) kallar för informell inlärning. Meningens och exponeringens betydelse för språkinlärningen förklarades tydligt av två elever på skolan. Elev 6 beskrev att musik var en stor del av honom och att det var viktigt för honom att förstå vad låtarna handlar om. Genom den ökade kommunikationen i skolan tyckte han att det blivit lättare att tillgodogöra sig låttexterna. För honom fanns det alltså ett klart incitament att lära sig språket och *Speak English on Mondays* hade hjälpt honom på vägen. Elev 7 berättade att han bara umgicks med thailändska vänner på fritiden och därför inte pratade engelska utanför skolans väggar. Han menade att man lär för stunden men glömmer snabbt. Han ansåg dock att hans ordförståelse ökat på senare tid. Lärare 5 beskrev att aktivitetens avsikt är att eleverna ska bli bekväma med att prata engelska. Betydelsen av det tydliggjordes av Elev 6 då han talade om varför det är viktigt att kunna kommunicera på engelska:

> Många utlänningar kommer hit […]. Att vi är blyga inför att prata med dem är för att vi är rädda för betoningen och grammatiken, att vi inte gör rätt. Utlänningarna förstår oss ofta men det är vi själva som inte tror på oss. (Elev 6, *pojke 14 år*)

Under våra observationer noterade vi att skolan skapat en hel del prestige kring engelskundervisningen. En av de utländska lärarna berättade att skolan var en bra arbetsplats men att förväntningarna på eleverna var höga. Redan från Prathom 1 börjar de högpresterande eleverna skiljas ut från de andra. De som hamnat i toppen när de haft prov fick ha avskild lektion i något som benämndes *Kungarummet*. Enligt läraren var lektionerna inte avsevärt annorlunda än i det vanliga klassrummet men det märktes att eleverna skiljde sig från mängden. Om de fick välja så skrev de hellre i sina böcker än spelade spel på engelska. En av de inhemska lärarna förklarade vidare:

> Våra elever åker runt och tävlar i engelska och många av dem går ut härifrån med goda resultat. (Lärare 2, *inhemsk lärare*)

I ett av klassrummen satt en plansch som beskrev en sådan tävling. Eleverna hade tävlat utifrån vilka årskurser de gick i. De hade fått förbereda ett tal som de sedan framförde. En jury hade sedan bedömt de tävlande, bland annat utifrån deras förmåga att prata flytande. Uttalen hade också bedömts och målsättningen var att prata likt de som har engelska som förstaspråk. Vinnarnas tal hade titlar som ”How to get benefit from social media” och ”How to encourage people to enhance English ability”.

5.1.3. Kunskapstörst och nya pedagogiska verktyg

Punthumasen (2007:4) har beskrivit att oattraktivt undervisningsmaterial skulle kunna vara en anledning till att de thailändska eleverna, historiskt sett, misslyckats att leva upp till skolplanens målsättningar. När lärarna på skolan intervjuades var det märkbart att denna synpunkt delas av många på skolan. Flera av de inhemska lärarna nämnde mer kunskapssökande och jakt efter nya pedagogiska material som en stor förändring under det senast året:

> Vi söker hela tiden efter ny information och olika saker att jobba med som vi försöker få in i klassrummet. (Lärare 2, *inhemsk lärare*)

> Vi söker efter mer kunskap varje dag för att kunna dela med oss av det till våra elever. (Lärare 3, *inhemsk lärare*)

> Vi lärare är mer insatta i ämnet och får dessutom mer utbildning kring det. Vi söker efter nya saker att leverera till eleverna. (Lärare 4, *inhemsk lärare*)

Lärare 2 beskrev också att personalen var mer engagerad i engelskan än någonsin tidigare. Från att bara ha haft några enstaka engelsklektioner per vecka så har de yngsta eleverna nu fyra och de äldsta fem lektioner per vecka. Att det skett förändringar i undervisningen under det senaste året verkade även ha uppmärksammats av eleverna:

> Lärarna har mer kunskap och är mer insatta i språket. (Elev 4, *flicka 11 år*)

> Det (*undervisningen*) har blivit bättre. Nu har vi lektioner fyra gånger i veckan. (Elev 5, *pojke 14 år*) [vår kursiv]

Elev 6 förtydligade hur det nya kunskapssökandet kom eleverna till godo:

> Lärarna har fått mer utbildning för att lära ut till oss elever. Detta gör att vi får ett enormt intresse för språket. En lärare som har mycket kunskap har också visionen att dela med sig till sina elever, vilket märks på lektionerna. (Elev 6, *pojke 14 år*)

Att lärarna utbildats och sökt nya pedagogiska influenser verkade givet men vad var det egentligen för förändringar som skett i undervisningen? Både Lärare 2 och Lärare 3 klargjorde att bilder var en sak som de hade börjat jobba mycket med för att öka barnens förståelse. Att jobba med bilder förespråkas bland annat av literacyforskaren Fast (2009:114). När bilder används tillsammans med ord så kan bilderna bidra till att klargöra ordens innebörd. Under en observation i Kindergarten noterades detta bruk av bilder. Inför klassen höll läraren upp vad hon kallade för *flash cards*. På dessa kort fanns bilder på olika objekt; som stol, linjal och penna. Läraren sade först vad objektet kallades och hela klassen fick sedan säga efter i kör. Efter det momentet kom ett tävlingsmoment in i undervisningen igen. Eleverna delades upp i tre lag och när läraren höll upp ett kort gällde det att svara först. Det lag som vann tävlingen belönades med klisterstjärnor på sina skoltröjor.

5.1.4. Förändrat interaktionsmönster

Lärare 3 belyste interaktionsmönstret som en stor förändring i undervisningen sedan programmet implementerats. Tidigare lät man mest eleverna säga efter läraren men nu fick eleverna mycket friare spelrum att fråga och svara på frågor, menade hon. Även en av de andra lärarna var inne på samma spår:

> Förr riktade man bara in sig på grammatiken men sedan programmet kom fokuserar man lika mycket på konversationen. (Lärare 1, *inhemsk lärare*)

Påståendena ovan antyder att undervisningen inte längre baseras enkom på det Malmgren (1996:56) kallar formell undervisning. Elev 4 menade dock att hon blivit mycket bättre på engelska det senast året för att de fick mycket upprepningar på lektionerna.

> På lektionerna får vi säga efter läraren mycket och stava tills vi kan. (Elev 4, *flicka 11 år*)

Elevens uttalande signalerar att undervisningen i själva verket fortfarande har inslag av formalisering. Vanligt inom den formella undervisningen är nämligen repetitiva inslag och färdighetsträning. Eleverna avses lära sig ett mönster som går att tillämpa i kommunikationssituationer utanför skolan (Malmgren 1996:54, 87). Under observationerna noterades att eleverna jobbar mycket med att lära sig fraser, vilket kan

betraktas som utantillinlärning avsedd att överföras till reella kommunikationssituationer. Nedan ges ett exempel på sådan inlärning i Prathom 1:

> Eleverna tilldelades ett papper med frågor. På ena halvan av tavlan skrev läraren upp frågorna: ”What is your nickname?”, ”How old are you?”, ”What day is it today?” och ”Where are you from?”. På den andra sidan av tavlan skrev läraren svaren till frågorna: ”My name is…”, ”I am 6/7 years old”, ”Today is Tuesday” och ”I am from Thailand”. Eleverna fick sedan skriva ner svaren på sina papper. (Observation från Prathom 1)

Då eleverna tillfrågades vad de tyckte blivit bättre i undervisningen under det senaste året så var just fraslära det som nämndes mest frekvent. Flera av eleverna beskrev att de gjort framsteg inom det området:

> Jag förstår enkla ord och fraser nu som ”Vad heter du?” och ”Jag heter […]”. Innan kunde jag ingenting. (Elev 1, *flicka 6 år*)
>
> Jag har blivit bättre på korta konversationsmeningar. (Elev 2, *flicka 7 år*)
>
> Jag har blivit bättre på att förstå ord och säga små konversationsmeningar. (Elev 4, *flicka 11 år*)
>
> Jag kan förstå kommunikationsfraser och ord lättare. (Elev 6, *pojke 14 år*)

Ytterligare ett intressant observationsexempel är hämtat från Prathom 1. Lektionen inleddes med att läraren ställde frågor i stil med: ”What time is it?”, ”What month is it?” och ”What is the weather like?”. Eleverna svarade med ett ord eller en kort fras. I de fall eleverna inte förstod frågan så fanns det en inhemsk lärare till hands som gick in och förklarade på thai, eller i vissa fall engelska med thailändsk accent. Efter denna introduktion bytte lektionen skepnad:

> Läraren sträckte sig efter en ask och plockade fram en tråd. Hon höll upp den inför klassen och frågade: ”What is this?”. När ingen svarade förklarade hon: ”It is a string”. Samma förfarande skedde med en tejprulle, tre gummiband och en sax. Läraren klippte sedan snöret i tre delar och tejpade fast delarna på ett papper. I ena änden av varje snöre tejpades ett gummiband. Läraren förklarade vad konstverket skulle föreställa: ”It is three balloons!”. Efter detta fick eleverna göra samma sak men först skrev läraren ner korta instruktioner på tavlan. När sakerna delades ut till eleverna var de tvungna att svara på frågan ”What is this?”. Kunde de svaret fick de den sak som avsågs. Kunde de inte svaret så berättade läraren igen. (Observation från Prathom 1).

En av lärarna beskrev att övningar likt dem som exemplifierats är vanligt förekommande. Hon beskrev vidare att det är studielitteraturen som avgör vad de gör på lektionerna:

> Vi följer en bok för varje årskurs och håller därmed takten efter det. Det är en konversationsbok men även en bok om praktiska saker, hur eleverna ska tillverka saker. Vi följer skolans order, till exempel heter kapitel 1 ”Introduce yourself” och då är det det man fokuserar på. (Lärare 3, *inhemsk lärare*)

Den formella undervisningen har beskrivits som momentsplittrad, eftersom färdighetsövningarna sällan har med varandra att göra (Malmgren 1996:54,87). Om man beaktar lektionsexemplen från Prathom 1 så går det att finna just sådana inslag. Eleverna hoppar från den ena övningen till något helt annat. Vidare är kommunikationen i den formella färdighetsträningen ofta avlägsen en reell kommunikationssituation (Malmgren 1996:54,87). Kommunikationen i lektionsexemplen är kraftigt enkelriktad eftersom läraren frågar och eleverna svarar. En naturlig interaktion mellan elever, som Lindberg (1988) beskrivit vara språkutvecklande, återfinns inte alls. Detta framgår även ur den beskrivning Elev 5 ger av undervisningen:

> För tillfället pratar vi om Asien. Vi gör allt ihop med läraren. (Elev 5, *pojke 14 år*)

När eleverna får jobba med att konstruera saker kan det dock hävdas att de lär sig språket i ett för dem meningsfullt sammanhang, vilket förespråkas i funktionell språkinlärning (Malmgren 1996:60). En annan sak som rekommenderas i funktionell språkinlärning är att eleverna får engagera sig för att undersöka världen runtomkring dem (Malmgren 1996:55). Ur den beskrivning Elev 5 gav av undervisningen, verkar sådana undersökande inslag existera men alltid tillsammans med läraren.

5.1.5. Förbättrat samarbete mellan inhemska och utländska lärare

Under vår närvaro på skolan beskrev rektorn att de gärna anställer utländska lärare för att undervisa eleverna i engelska. Rektorn förklarade vidare att skolan företrädesvis anställer lärare med amerikansk accent, eftersom brittisk accent skulle vara svårare att förstå. Beskrivningen är intressant då den harmoniserar med den slutsats Grubbs med flera kommit fram till (2010:265), det vill säga att en stor del av de thailändska eleverna någon gång undervisats i engelska av utländska lärare. Vidare antyder beskrivningen att det finns ett starkt amerikanskt ideal på skolan. Den amerikanska accent som introducerades i landet av missionärer under 1800-talet (Methitham & Chamcharatsri 2011:59-61), och befäste sina positioner i samband med Vietnamkriget (Foley

2005:224), är alltså fortfarande vad som eftersträvas. En av de utländska lärarna gav en beskrivning av hur det går till när utländska lärare rekryteras:

> Jag har ingen lärarutbildning utan kom hit via en agentur. I USA får man inget jobb om man inte har erfarenhet, så många av oss gör det här för att skaffa erfarenhet. I början gick jag med två lärare som jag lärde mig av. En veckas träning hade jag, sedan fick jag hoppa in och se vad som fungerade och vad som inte fungerade. (Lärare 6, *utländsk lärare*)

Lärare 6 beskrev även att det var vanligt för utländska lärare att bara stanna ett eller två år och att det den senaste tiden slutat flera utländska lärare på skolan. Skolan hade nu för avsikt att nyanställa för att öka personaltätheten igen.

Med tanke på att flera av de utländska lärarna saknar pedagogisk utbildning kan man anta att det krävs ett nära samarbete med de inhemska lärarna. Flera uttalanden vittnade dock om att kommunikationen mellan lärarna kan vara ett problem:

> Ibland när jag träffar de utländska lärarna så är jag rädd för att prata fel. Jag vågar då inte lika mycket. Däremot har jag aldrig undvikit det (*att prata engelska*) inför mina elever. (Lärare 4, *inhemsk lärare*) [vår kursiv]

> I skolsituationer är det mer lärarna (*de inhemska*) som är rädda och blyga för att prata engelska medan barnen oftast gärna gör det. (Lärare 6, *utländsk lärare*) [vår kursiv]

> Om vissa ord är svåra att förstå så låter jag det (*situationen*) passera. Man vill liksom inte vara en börda för de andra och störa dem. (Lärare 1, *inhemsk lärare*) [vår kursiv]

Uttalandena från Lärare 4 och Lärare 6 antyder att kommunikationssvårigheterna bottnar i en rädsla hos de inhemska lärarna att göra bort sig. Förklaringen som Lärare 1 ger bottnar mer i det thailändska begreppet *Krengjai*. Man kan utläsa att läraren inte vill vara till besvär för sina utländska kollegor. Det fanns emellertid ett yttrande som tydligt talade för att just kommunikationen mellan de inhemska och utländska lärarna blivit bättre sedan programmet implementerades:

> Det är väldigt svårt att kommunicera med varandra men under det senaste året har jag hört att det fungerat bättre. Samarbetet mellan den thailändska och utländska läraren har blivit bättre. (Lärare 7, *utländsk lärare*)

De inhemska och utländska lärarnas ömsesidiga beroende tydliggjordes när de besvarade hur undervisningen förändrats under det senaste året, respektive vad som var extra svårt att lära ut:

> Att vi får hjälp av de utländska lärarna lyfter upp lektionerna mycket. De lär oss hur det ska stavas och uttalas. (Lärare 3, *inhemsk lärare*)

> Jag pratar ju inte thai och barnen bara lite engelska. Något som kräver förklaringar är svårt, som när man ska lära ut grammatiken. Du behöver någon där som kan prata thai och förklara varför det är som det är. (Lärare 7, *utländsk lärare*)

Under en av observationerna noterades hur detta samarbete gick till i praktiken. Lektionen leddes av en utländsk lärare men under hela lektionen fanns även en av de inhemska lärarna på plats. Eleverna skulle förberedas inför en kommande examination och den utländska läraren plockade fram dem en och en till katedern. Väl där fick de besvara frågor, exempelvis ”Where are you from?” och ”What is your favourite subject?”. I de fall eleverna inte förstod frågan så gick den inhemska läraren in och förklarade på engelska med thailändsk accent. Om inte det räckte, fick eleverna en förklaring på thai. Den inhemska läraren beskrev att hon undervisade klassen i engelska fyra gånger i veckan. Två gånger i veckan var det hon som höll i lektionen, de andra gångerna assisterade hon en utländsk lärare.

En av eleverna omnämnde de utländska lärarna som en sak som förändrats i undervisningen under det senaste året och en annan sin personliga preferens:

> Vi har fått utländska lärare som håller i lektionerna. De pratar bättre engelska än thailärarna […]. (Elev 3, *pojke 10 år*)

> […] får jag välja mellan utländska och inhemska lärare på engelsklektionerna så vill jag ha de utländska. De pratar bättre än thailändarna. (Elev 1, *flicka 6 år*)

Uttalandena tyder på att de utländska lärarna fyller en plats i verksamheten. Deras främsta funktion verkar vara att lära eleverna uttala orden på rätt sätt. En av de utländska lärarna beskrev just detta som en av de svåraste sakerna att lära ut:

> Thailändarna kan inte säga ordet ”the” samt bokstaven ”r” och ”s-ljudet”, som i ”bottles”. (Lärare 5, *utländsk lärare*)

Uttalandet stärker Wei och Zhous (2002:6) påstående om att forskningen talar för att just dessa bokstäver och bokstavskombinationer är en stor utmaning för thailändarna, när de ska prata engelska.

5.2. Elevernas attityder

Initialt presenteras en sammanställning över de intervjuade elevernas attityder gentemot engelskan och engelskundervisningen. I samband med det dras även paralleller till den svenska skolan och vad som kan vara viktigt att beakta för att öka andraspråkselevernas förutsättningar att lära sig språket. Under den påföljande rubriken ställs sedan svaren från två av skolans elever emot varandra. Avsikten är att exemplifiera hur en attityd kan påverka det faktiska handlingssättet.

5.2.1. Positiva attityder med inslag av rädsla och blyghet

Alla elever som intervjuades uppgav att de tyckte det var roligt att lära sig engelska. Eftersom deras svar var väldigt lika bör det beaktas att det finns en risk att någon, eller några av eleverna, svarat att det gillade språket för att framstå som duktiga elever inför oss som intervjuade. Larsen (2009:27) kallar detta fenomen, där de som intervjuas svarar vad de tror intervjuaren vill höra, för *intervjueffekten*. När eleverna ombads att ange vad de kom att tänka på då de hörde ordet ”engelsklektion” var enhetligheten inte fullt så påtaglig:

> Jag blir glad för jag får lära mig ett språk jag inte kan så bra. (Elev 2, *flicka 7 år*)
>
> Svårt språk. Svårt att prata och förstå. (Elev 3, *pojke 10 år*)
>
> Jag tänker på att det är bra. (Elev 4, *flicka 11 år*)
>
> Svårt, både att förstå och prata. Jag gillar det ändå för jag vet att jag måste ha språket i framtiden. (Elev 5, *pojke 14 år*)

Samtliga intervjuade elever hade också uppfattningen att de skulle få användning av språket i framtiden. Föreställningarna om när de skulle få användning av engelskan kunde samlas under två kategorier: skola och jobb respektive för att kommunicera med turister. Sex av sju elever omnämnde den första kategorin som det främsta tillfället då de trodde sig behöva språket. Endast en elev trodde att kommunikation med turister skulle bli det främsta användningsområdet. Även dessa svar var mycket lika varandra och man kan tänka sig att elevernas åsikter färgats av vad skolledning och föräldrar sagt till dem. Utifrån frågan om eleverna medvetet sökt sig till situationer där de använt det engelska språket gick det att urskilja mer självständiga argument till att lära sig engelska:

> Ja, jag tittar mycket på utländska TV-program. (Elev 2, *flicka 7 år*)
>
> Ja, jag lyssnar mycket på utländsk musik. (Elev 1, *flicka 6 år*)

Svaren signalerar om att den tid är borta då invånarna i Thailand knappt exponerades för det engelska språket genom massmedia. Att eleverna exponeras för språket även utanför skolans väggar gör att deras chanser att tillägna sig språket, genom det Abrahamsson kallar informell inlärning (2009:16), har ökat.

När den evaluativa komponenten av elevernas attityder utvärderades gick det att finna ett genomgående positivt inslag, de kände att det var roligt att lära sig språket. Några av eleverna bar dock även negativa känslor, av blyghet samt en rädsla för att göra bort sig inför de som behärskar språket. De förklarade att de ibland känt att det varit pinsamt att behöva prata engelska:

> Ja, när jag inte kan uttrycka mig. Jag är rädd för att prata fel. (Elev 5, *pojke 14 år*)
>
> Ja, när jag ska prata med främlingar för då är jag rädd för att prata fel. (Elev 4, *flicka 11 år*)
>
> Ja, om utlänningar pratar med mig och jag inte kan prata tillbaka så skäms jag. (Elev 3, *pojke 10 år*)

Elev 3 menade att han, trots att han skämdes, aldrig undvek situationer där engelska behövde pratas. Hos Elev 4 och Elev 5 gick det däremot att identifiera att känslorna manifesterades i ett flyktbeteende. Det hände att de försökte undvika att prata språket i de situationer de fann jobbiga:

> Ja, ibland har jag undvikit det (*att prata engelska*) för att det är ett svårt språk att prata. (Elev 4, *flicka 11 år*) [vår kursiv]
>
> Ja, vid skolsituationer har jag undvikit det (*att prata engelska*) ett antal gånger när lektionen varit för svår och jag inte förstått. (Elev 5, *pojke 14 år*) [vår kursiv]

Överlag verkade eleverna på skolan främst bära på positiva attityder gentemot det engelska språket. Deras positiva inställning skulle enligt Gardner (1960) leda till en hög motivation att lära sig språket. I elevernas fall verkar motivationen framför allt bottna i att de tror sig behöva kunna språket för att klara av kommande studier och framtida jobb. Att en del elever undviker att prata engelska i vissa sammanhang beror sannolikt på en osäkerhet och rädsla för att misslyckas.

5.2.2. Från föreställning till handling

Elev 6 och Elev 7 tyckte båda att det var roligt att lära sig engelska. Den evaluativa komponenten av deras attityd gentemot engelskundervisningen hade alltså ett gemensamt positivt inslag. Båda eleverna ombads även att nämna några saker de kom att tänka på då de hörde ordet ”engelsklektion”. Frågan ställdes för att fånga upp de mest rotade delarna av deras attityder, det vill säga de som kom upp utan någon lång betänketid. Svaren från eleverna skiljde sig då kraftigt åt:

> Jag tänker på att det är bra att kunna prata språket. Det är ett internationellt språk som vi alla bör kunna och det är roligt att kunna kommunicera med andra. (Elev 6, *pojke 14 år*)

> Förvirrande. Svårt att förstå. Det går väldigt snabbt. (Elev 7, *pojke 15 år*)

Det går att utläsa att Elev 6 har en attityd vars kognitiva komponent är klart positiv. I den attityd som Elev 7 bär finns det däremot många negativa inslag i den kognitiva komponenten. De tillfrågades sedan om de någon gång känt att det varit pinsamt att behöva prata engelska. Det gick då urskilja att skillnaderna även tycktes slå igenom i den evaluativa komponenten av deras attityder:

> Nej! För vissa är det nog det men aldrig för mig eftersom jag alltid tyckt att språket varit intressant. Jag gillar att prata med utlänningar och försöka hjälpa dem om de behöver hjälp med något. (Elev 6, *pojke 14 år*)

> Ja! Jag är blyg för att prata språket eftersom jag inte kan kommunicera rätt och inte vet vad ordet som jag vill ha fram heter på engelska. Jag tycker inte jag pratar bra engelska […]. (Elev 7, *pojke 15 år*)

Elev 6 bar på positiva känslor, han tyckte att engelska var intressant och gillade dessutom att kommunicera på språket. Elev 7 bar på mer negativa känslor. Han kände sig blyg när han skulle prata språket och hade en rädsla för att inte prata språkligt korrekt. Känslorna uppkom sannolikt för att han inte hade tillit till sin språkliga förmåga. Skillnaderna i de kognitiva och evaluativa komponenterna av elevernas attityder slog tydligt igenom i den konativa komponenten. Elev 6 hade en handlingsberedskap som gjorde honom redo att möta det engelska språket. Elev 7 hade däremot en handlingsberedskap som innefattade att fly. Dessa skillnader gick att utläsa ur svaren eleverna gav på frågan om de någon gång undvikit situationer där de måste använda det engelska språket:

> Nej, aldrig. Jag tycker om att prata engelska och har aldrig undvikit det.
> (Elev 6, *pojke 14 år*)

> Ja, många gånger. När jag ska prata med utlänningar jag inte förstår.
> (Elev 7, *pojke 15 år*)

Ur exemplet framgår det klart att Einarssons (2009:217-218) resonemang stämmer väl. En attityd kan beskrivas som att den byggs upp av tre delar. Det framgår även att den kognitiva och evaluativa komponenten formar handlingsberedskapen, det vill säga hur vi är förberedda att bete oss när vi möter det attityden riktar sig mot.

6. Diskussion och slutsatser

Det här kapitlet inleds med en metoddiskussion. Där diskuteras hur väl metoden varit anpassad för att besvara frågeställningarna, om metoden har inverkat på de resultat som framkommit ur studien, samt resultatens generaliserbarhet. Kapitlet fortsätter med en resultatdiskussion där även våra slutsatser presenteras. Avslutningsvis presenteras förslag på hur skolans verksamhet skulle kunna förändras till det bättre. Det beskrivs dessutom vilka konsekvenser vi tror att examensarbetet får för vår framtida yrkesroll, samt förslag på vidare forskning inom ämnet.

6.1. Metoddiskussion

Vi anser att de metoder vi valde att använda var väl lämpade för studien eftersom den insamlade empirin mynnade ut i att frågeställningarna kunde besvaras. Att frångå den vanligt förekommande *Likert-skalan* och istället använda intervjuer för att undersöka elevernas attityder var fullt tillräckligt. Då det framkom att en del av intervjupersonerna kände obehag inför att prata engelska anser vi att det var rätt att genomföra intervjuerna på deras förstaspråk. Tillvägagångssättet ledde dock till en mycket tidskrävande transkribering.

För studiens genomförande ser vi det som en förutsättning att en av oss är införstådd med den thailändska kulturen och kan prata flytande thai. Detta gjorde dessutom att intervjupersonerna verkade bekväma då de intervjuades, antagligen för att de kände igen sig i det språk och de gester som användes. Vår bristande erfarenhet när det gäller att genomföra intervjuer kan emellertid ha påverkat utfallet på frågorna. Vi reflekterar framför allt över att samtliga intervjuade elever uppgav att de tyckte det var roligt att lära sig engelska. Kanske var det så att de svarade det de trodde att vi ville höra.

Observationerna var ett bra komplement till intervjuerna. Genom dessa blev det lättare att få en förståelse för det som framkom under intervjuerna. Eftersom majoriteten av observationerna genomfördes före intervjuerna så missade vi att observera fenomenet som kallas *Speak English on Mondays*. Den information som framkom ur intervjuerna var emellertid så pass nyanserad att vi tror oss ha kunnat presentera en rättvis bild av

denna aktivitet. Hade det funnits mer tid till förfogande skulle vi ändå gärna ha deltagit som observatörer vid *Speak English on Mondays*.

Urvalet som gjordes var godtyckligt och litet. Studien kan således inte betraktas som representativ för andra skolor i Thailand men det var aldrig avsikten. Vi tror dock att slutsatserna kring vilka förändringar programmet lett till gäller för den studerade skolan, eftersom merparten av skolans engelsklärare intervjuades. Eleverna som intervjuades var av resursmässiga skäl bara ett stickprov och de resultat som framkommit ur elevintervjuerna bör beaktas därefter. Vi anser ändå att elevintervjuerna berikat vår studie. Observationerna har dessutom hjälpt oss att bedöma sanningsenligheten i en del av det som framkommit ur elevintervjuerna.

6.2. Resultatdiskussion och slutsatser

Vi anser att studiens båda syften är uppfyllda. Det första syftet var att undersöka engelskundervisning vid en thailändsk skola som jobbar utifrån *the English Speaking Year 2012 Program*. Det skulle studeras hur engelskundervisning vid en thailändsk skola bedrivs samt om något förändrats sedan skolan började jobba utifrån *the English Speaking Year 2012 Program*. Baserat på de intervjuer och observationer som utfördes så kan det konkluderas att programmet lett till ett flertal förändringar på skolan. Lärarna beskrev att de sökte efter nya pedagogiska material och hade börjat använda mer bilder i undervisningen. Det framkom också att antalet engelsklektioner ökat och att det införts en aktivitet de kallade *Speak English on Mondays*. Under *Speak English on Mondays* genomfördes olika sysslor med eleverna som tyder på att undervisningen inriktats mot det Malmgren (1996:54-60) kallar funktionell undervisning. Ett par av lärarna antydde även att interaktionsmönstret förändrats och att det fokuserades på kommunikationen genom att ge eleverna friare spelrum. I själva verket tyder studiens resultat på att den interaktion som sker på engelska är mellan lärare och elev. Någon interaktion mellan elever, som Lindberg (1988) beskrivit främjande för språkutvecklingen, existerar i princip inte. Utifrån läroboken tränas eleverna främst i att lära sig ord och fraser. Kommunikationen rycks då ur sitt sammanhang och enligt Malmgren (1996:54,87) är det kännetecknande för formell språkinlärning. På det hela taget lever således den, historiskt rotade, formella språkundervisningen kvar. *Speak English on Mondays* är

ändå ett avstamp mot en mer funktionell undervisning där eleverna lär sig använda språket i problemlösande sammanhang. Vi tror dock att den typ av frasträning som existerar på skolan kan vara den snabbaste vägen fram för att göra eleverna konkurrensmässiga på den nya arbetsmarknad som är annalkande i regionen. Eleverna själva angav just att de blivit bättre på korta meningar som den främsta förändringen i undervisningen sedan programmet implementerades på skolan.

Det andra syftet var att undersöka vilka attityder eleverna hade gentemot engelsk-undervisningen och det engelska språket. Samtliga elever som intervjuades tyckte att det var roligt att lära sig engelska. Det framkom dock att flera elever tyckte det var svårt och att de bar på en rädsla att göra bort sig när de pratade engelska. Kanske beror rädslan på det faktum att många av eleverna verkar ha problem att uttala vissa bokstäver och kombinationer av bokstäver. Anledningen till det är sannolikt att engelska och thai kommer från två helt skilda språkfamiljer (Svartvik 1993:93; Svantesson 1991:39). Med de elever som är rädda för att göra bort sig menar vi att det är viktigt att jobba för att stärka deras självförtroende. Den svenska läroplanen lyfter fram ett tillvägagångssätt som skulle kunna verka hjälpande. I kursplanen för elever som har svenska som andraspråk går det att läsa:

> Undervisningen ska ge eleverna rika möjligheter att kommunicera […] utifrån sin kunskapsnivå, utan att ställa för tidiga krav på språklig korrekthet. (Lgr11 2011:239)

Genom att låta eleverna prova sig fram, utan att verka dömande, kan deras tillit till den egna förmågan komma att växa. Även uppmaningen att stärka elevernas tillit till den egna förmågan går att finna i Lgr 11 (2011:14).

På skolan som besöktes existerade en hel del prestige i språkundervisningen. Språktävlingar var vanligt förekommande och de elever som presterade bäst placerades i elitklasser. Just elitklassers vara eller icke vara har debatterats i Sverige under de senaste åren. Det är möjligt att det är främjande för de elever som placeras i dessa klasser. Vi tror dock att det kan ha en motsatt effekt hos de elever som inte når upp till den prestationsnivån. Så som den svenska läroplanen är skriven ska alla som arbetar i skolan dessutom jobba för att ”aktivt motverka diskriminering […]” (Lgr 11 2011:12). Att ha en undervisning med utslagning och elitklasser är inte i enlighet med detta direktiv.

6.3. Avslutande diskussion

Vi begav oss till Thailand för att söka svar på våra frågeställningar. Med oss bar vi även en förhoppning om att finna pedagogiska influenser att ta med hem till den svenska verksamheten. Vidare hoppades vi kunna synliggöra att andraspråkselevernas pedagogiska behov till viss del styrs av elevernas ursprung.

Såvitt vi vet är det här den första studien som belyst hur engelskundervisningen i en thailändsk grundskola ser ut efter utformandet av *the English Speaking Year 2012 Program*. Vi är därför tillfreds med att ha kunnat presentera hur lärare och elever anser att programmet förändrat undervisningen på deras skola. En förändring som vi fängslades särskilt av var den aktivitet som kallades *Speak English on Mondays*. Tillbaka till Sverige bar vi således med oss en ökad nyfikenhet kring hur effektiva språkbadsaktiviteter är i andraspråksinlärning.

Det var påtagligt lätt att identifiera kopplingar mellan de komponenter som byggde upp elevernas attityder gentemot andraspråket. I vår framtida yrkesroll kommer vi därför söka efter sätt att stärka de positiva inslagen i elevernas kognitiva och evaluativa komponenter. Vi tror att det kommer att leda till att eleverna blir mer mottagliga för andraspråket och att deras språkutveckling därmed kommer att gynnas. Som uppföljande forskning till denna studie hade det därför varit intressant att undersöka hur elevernas attityder överensstämmer med deras prestationer i skolan. Ett attitydformulär baserat på en Likert-skala skulle kunna utarbetas. När eleverna fyllt i formuläret skulle de kategoriseras utifrån den totalpoäng de erhöll. Resultaten skulle sedan jämföras mot deras prestationer på proven i engelska.

Vi fann det uppenbart att de utländska engelsklärarna hade en betydande position inom skolans verksamhet. Anledningen var de thailändska elevernas svårigheter när det kom till uttal av vissa bokstäver eller bokstavskombinationer. De utländska lärarna verkade också uppskattade av de inhemska lärarna, eftersom de kunde hjälpa även dem med hur olika ord uttalas. Vad som förbluffade oss var att det inte fanns något krav på pedagogisk utbildning hos de utländska lärarna. Vi menar att det är viktigt med åtminstone någon form av pedagogisk utbildning som genererar en grundförståelse för didaktiken. Att jobba med så unga elever innebär även att de kan behöva stödbehov som

sträcker sig utanför ämnesområdet. Under en lärarutbildning behandlas hur barn utvecklas och beter sig i olika åldrar. Om man saknar den bakgrunden finns risk att man missar att fånga upp barn som har behov av särskilt stöd. Det var också anmärkningsvärt att de utländska lärarna sällan stannade någon längre tid på skolan. Vi tror att verksamheten hade gynnats i fall de utländska lärarna kunde knytas upp med lite längre anställningsavtal. På så vis torde möjligheterna till förtroendefulla relationer mellan eleverna och lärarna att öka. Det är högst troligt att eleverna då skulle våga mer på lektionerna och inte undvika interaktion på grund av en rädsla för att göra bort sig.

En av de övergripande slutsatserna från den här studien är att den thailändska regeringens åtgärdsprogram, *the English Speaking Year 2012 Program*, verkar ha gett klart positiva effekter i den skola vi besökte. En annan övergripande slutsats är att flera elever på skolan bar på positiva attityder gentemot engelskan men att det även existerade en ängslan inför att prata engelska. Ängslan verkade bottna i att de var rädda för att inte prata språkligt korrekt.

7. Referenslista

Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinlärning*. (1:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Carlgren, I. & Klette, K. (2008). Reconstructions of Nordic Teachers; Reform Policies and Teachers´ work during the 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research, 52(2),* 117-133.

Deveney, B. (2005). An investigation into aspects of Thai culture and its impact on Thai students in an international school in Thailand. *Journal of Research in International Education, 4(2),* 153-171.

Einarsson, J. (2009). *Språksociologi*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Fast, C. (2008). *Literacy: i familj, förskola och skola.* (1:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Foley, J. A. (2005). English in Thailand. *Regional Language Centre Journal, 36(2),* 223-234.

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

Grubbs, S. J., Jantarach, V. & Kettem, S. (2010). Studying English with Thai and native-speaking teachers. *Teachers and teaching: theory and practice, 16(5),* 559-576.

Jensen, J. (2009). *Kreativt andraspråk på högstadiet: Hur man lär sig ett andraspråk.* Malmö: Gleerups.

Larsen, A. K. (2009). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. (1:a uppl.). Malmö: Gleerups.

Lindberg, I. (1988). *Om kommunikation i andraspråksundervisning – en analys av olika klassrumsaktiviteter med utgångspunkt från den kommunikation de ger upphov till.* (SUM-rapport 4) Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.

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

Malmgren, L-G. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Methitham, P. & Chamcharatsri, P. B. (2011). Critiquing ELT in Thailand: A reflection from history to practice. *Journal of Humanities, Naresuan University, 8(2),* 57-68.

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (4:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Punthumasen, P. (2005). International Program of Teacher Education: An Approach to Tackling Problems of English Education in Thailand. Paper presented at *the 11th UNESCO-APEID International Conference Reinventing Higher Education: Toward Participatory and Sustainable Development,* Bangkok, Thailand, 12-14 December 2007.

Sandström Madsén, I. (2007). *Samtala, läsa och skriva för att lära: i ett utvecklingsperspektiv från förskola till högskola.* (2:a uppl.). Kristianstad: Kristianstad University Press.

Svantesson, J-O. (1991). *Språk och skrift i Öst- och Sydöstasien*. Lund: Studentlitteratur.

Svartvik, J. (1993). Engelskan som brobyggare. I Blomqvist, J. & Teleman, U. (red.) *Språk i världen: broar och barriärer*. Lund: Lund Univ. Press.

Wei, Y. & Zhou, Y. (2002). Insights into English Pronunciation Problems of Thai Students. Paper presented at *the 8th Annual Meeting of the Quadruple Helix,* Thailand, 6 April 2002.

Elektroniska källor

ASEAN Secretariat (2008). *ASEAN Charter.* (Elektronisk) Tillgänglig: <http://www.aseansec.org/publications/ASEAN-Charter.pdf> (2012-10-25)

ASEAN Secretariat (2011). *ASEAN Economic Community Factbook.* (Elektronisk) Tillgänglig: < http://www.aseansec.org/publications/ASEAN_AECFactBook.pdf > (2012-10-25).

Barrow, R. (2012a). *Thai School Life – Resources for teaching English.* (Elektronisk) Tillgänglig: < http://www.thaischoollife.com/resources-for-teaching-english.html > (2012-10-25).

Barrow, R. (2012b). *Thai School Life – Schools told to speak English on Mondays.* (Elektronisk) Tillgänglig: < http://www.thaischoollife.com/schools-told-to-speak-english-on-mondays.html > (2012-10-25).

Gardner, R. (1960). *Motivational variables in Second Language Acquisition.* Diss. McGill University, Montreal. (Elektronisk) Tillgänglig: < http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/phd.pdf > (2012-10-27).

Ministry of Education, Thailand (2008). *An Introduction to Education in Thailand.* (Elektronisk) Tillgänglig: < http://www.bic.moe.go.th/fileadmin/BIC_Document/book/intro-ed08.pdf > (2012-10-25).

Public Relations Department, Thailand (2011). *Thailand 2012: The Year of English Speaking.* (Elektronisk) Tillgänglig: <http://thailand.prd.go.th/view_news.php?id=6053&a=4 > (2012-10-25).

Utrikesdepartementet (2012). *ASEAN.* (Elektronisk) Tillgänglig: < http://www.regeringen.se/sb/d/2520/a/13993 > (2012-10-25).

Intervjuguide för elever (på svenska)

1. Del I - Bakgrund

1.1. Personen som intervjuas är (markera med kryss): Kvinna □ Man □

1.2. Hur gammal är du?

1.3. Vilken årskurs går du i?

1.4. Vilket var det första språk du lärde dig använda (modersmål)?

1.5. Är båda dina föräldrar från Thailand?

2. Del II – Attityder

2.1. Nämn några saker du kommer att tänka på då du hör ordet ”engelsklektion”.

2.2. Tycker du det är roligt att lära dig engelska?

Om ”Ja”: Vad är det bästa med att lära sig språket?

Om ”Nej”: Vad är det som gör att du inte tycker det är roligt?

2.3. Har du någon gång undvikit situationer där du måste läsa, skriva eller prata på engelska?

Om ”Ja”: Kan du beskriva vilka situationer samt hur du undvikit dem?

2.4. Har du någon gång medvetet sökt dig till situationer där du måste använda det engelska språket?

Om ”Ja”: Kan du beskriva vilka situationer och hur du sökt upp dem?

2.5. Har du någon gång känt att det varit pinsamt att behöva prata engelska?

Om ”Ja”: I vilket sammanhang och varför tror du att det känts pinsamt?

2.6. Tror du att du kommer få användning av dina engelskkunskaper även efter att du slutat skolan?

Om ”Ja”: När tror du att det kommer vara bra för dig att kunna engelska?

Om ”Nej”: Kan du utveckla varför du inte kommer behöva använda engelska?

3. Del III – the English Speaking Year 2012 Program

3.1. Känner du till något som kallas *the English Speaking Year 2012 Program*?

Om ”Ja”, vet du vad det går ut på?

3.2. Hur tycker du att engelskundervisningen har förändrats på er skola under det senaste året? (*fråga efter beskrivande exempel*)

3.3. Är det något du tycker blivit bättre i undervisningen det senaste året och i sådana fall varför anser du att det är bättre nu än tidigare?

3.4. Är det något du tycker blivit sämre i undervisningen det senaste året och i sådana fall varför anser du att det är sämre nu än tidigare?

Intervjuguide för lärare (på svenska)

1. Del I - Bakgrund

1.1. Personen som intervjuas är (markera med kryss): Kvinna □ Man □

1.2. Jobbar du som engelsklärare?

1.3. Vilken årskurs undervisar du för?

1.4. Vilket var det första språk du lärde dig använda (modersmål)?

1.5. Har du bott utomlands någon gång och i sådana fall i vilket land?

2. Del II – Attityder

2.1. Nämn några saker du kommer att tänka på då du hör ordet ”engelsklektion”.

2.2. Tycker du det är roligt att undervisa i engelska?

Om ”Ja”: Vad är det bästa med att jobba som engelsklärare?

2.3. Finns det något du tycker är extra svårt att lära ut och i sådana fall vad?

2.4. Tycker du att du fick tillräcklig utbildning i det engelska språket då du studerade?

2.5. Har du någon gång undvikit situationer där du måste läsa, skriva eller prata på engelska?

Om ”Ja”: Kan du beskriva vilka situationer samt hur du undvikit dem?

2.6. Brukar du medvetet söker dig till situationer där du måste använda det engelska språket?

Om ”Ja”: Kan du beskriva vilka situationer?

2.7. Har du någon gång känt att det varit pinsamt att behöva prata engelska?

Om ”Ja”: I vilket sammanhang och varför tror du att det känts pinsamt?

2.8. Tror du att du att dina elever kommer få användning av sina engelskkunskaper även efter att de slutat skolan?

Om ”Ja”: När tror du att det kommer vara bra för dem att kunna engelska?

Om ”Nej”: Kan du utveckla varför de inte kommer behöva använda engelska?

3. Del III – the English Speaking Year 2012 Program

3.1. Känner du till något som kallas *the English Speaking Year 2012 Program*?

Om ”Ja”, vet du vad det går ut på?

3.2. Hur tycker du att engelskundervisningen har förändrats på er skola under det senaste året? (fråga efter beskrivande exempel)

3.3. Är det något du tycker blivit bättre i undervisningen det senaste året och i sådana fall varför anser du att det är bättre nu än tidigare?

3.4. Är det något du tycker blivit sämre i undervisningen det senaste året och i sådana fall varför anser du att det är sämre nu än tidigare?

Intervjuguide för elever (på thai)

1. บทที่ 1 ประวัติ

1.1. ชื่อ นามสกุล: ♀ □ ♂ □

1.2. อายุ?

1.3. ระดับการศึกษา?

1.4. ภาษาอะไรที่ใช้สื่อสาร (ภาษาดั้งเดิม)?

1.5. บิดา มารดาเป็นชาวไทย?

2. บทที่ 2- ความคิดเห็น

2.1. ยกตัวอย่าง ---คิดอย่างไรเมื่อได้ยินคำภาษาอังกฤษ

2.2. ชอบเรียนภาษาอังกฤษไหม?

ถ้าใช่- สมมุติบอกว่าใช่ ถ้าใช่อะไรที่ชอบเรียนภาษาอังกฤษ?

ถ้าไม่ชอบ- อะไรที่คิดว่าไม่สนุก?

2.3. มีบ้างไหมที่พยายามหลีกเลี่ยง ที่จะอ่าน เขียน และสนทนา “พูด”

ถ้าใช่-ให้อธิบายว่าทำไมถึงหลีกเลี่ยง

2.4. มีบ้างไหมที่มีอะไรเป็นสิ่งทีหน้าสนใจที่จะใช้ภาษาอังกฤษ ?

ถ้าใช่- ให้บอกวิธีว่าจะทำอย่างไร ที่จะสามารถสื่อสารให้เข้าใจได้?

2.5. ใช่ไหมที่มีความคิดว่าอาย เลยไม่อยากพูด?
ถ้าใช่- คิดว่าอายใช่ไหมที่จะสือสาร เป็นภาษาอังกฤษ?

2.6. จบการศึกษาที่นี่แล้วจะเอาภาษา อังกฤษไปใช้ให้เป็นประโยชน์ในวันข้างหน้าไหม?

ถ้าใช่- คิดว่าเมื่อไหร่ที่จะใช้ภาษา อ ก ให้เป็นประโยชน์?

ถ้าไม่- สามารถอธิบายได้ไหมว่าทำไมทีไม่จำเป็นต้องใช้ภาษา อ ก?

3. 3 บท 3นโยบาย ปีแห่งการพูดภาษา อ ก

3.1. มีใครรู้3บ้างไหมว่า ปี 2012 กระทรวงศึกษาธิการ มีโครงการนโยบาย ให้พูดภาษา อ ก?

ถ้าใช่-มีใครรู้บ้างไหมว่าหมายความว่าไง?

3.2. คิดว่ามีการเปลี่ยนแปลงวิชาภาษา อ ก ในชั้นเรียนบ่างไหม?

(ยกตัวอย่าง)

3.3. คิดว่าการศึกษาภาษา อ ก ทุกวันนี้ ก้าวหน้าก่วาเดิมไหม?

3.4. คิดว่าการศึกษาภาษา อ ก ทุกวันนี้แย่ลงกว่าเดิมไหม?

Intervjuguide för lärare (på thai)

1. บทที่ 1 ประวัติ

1.1. ชื่อ นามสกุล: ♀□ ♂□

1.2. เป็น อ จ สอนภาษา อ ก ใช่ไหม?

1.3. สอนนักเรียนชั้นที่เท่าไหร่?

1.4. ภาษาอะไรที่ใช้สื่อสาร (ภาษาดั้งเดิม)?

1.5. เคยย้ายที่อยู่อาศัยไปอยู่ประเทศอื่นบ้างไหม? ประเทศอะไร?

2. บทที่ 2- ความคิดเห็น

2.1. ยกตัวอย่าง ---คิดอย่างไรเมื่อได้ยินคำภาษาอังกฤษ

2.2. ชอบสอนภาษา อ ก ให้นักเรียนไหม?

ถ้าชอบ –อะไรที่คิดว่าดีที่ชอบสอนวิชานี้ ?

2.3. มีบ้างไหมที่คิดว่าวิชานี้เป็นวิชาที่สอนยาก

ยกตัวอย่าง---

2.4. วิชาภาษา อ ก ที่คุณครูได้ไปศึกษาเพื่อที่จะนำมาสอนนักเรียนคุณครูคิดว่าได้ความรู้พอเพียงไหม?

ถ้าไม่----ครูครูสามารถยกตัวอย่างได้ไหม?

2.5. มีบ้างไหมที่พยายามหลีกเลี่ยง ที่จะอ่าน เขียน และสนทนา “พูด”

ถ้าใช่-ให้อธิบายว่าทำไมถึงหลีกเลี่ยง

2.6. มีบ้างไหมที่มีอะไรเป็นสิ่งทีหน้าสนใจที่จะใช้ภาษาอังกฤษ ?

ถ้าใช่- ให้บอกวิธีว่าจะทำอย่างไร ที่จะสามารถสื่อสารให้เข้าใจได้?

2.7. ใช่ไหมที่มีความคิดว่าอาย เลยไม่อยากพูด?
ถ้าใช่- คิดว่าอายใช่ไหมที่จะสือสาร เป็นภาษาอังกฤษ?

2.8. คิดว่านักเรียนที่เรียนภาษา อ ก แล้วจะเอามาใช้เป็นประโยชน์ในวันข้างหน้าไหม?

ถ้าใช่ คิดว่าภาษา อ ก ดีอย่างไหร่?

ถ้าไม่ –อธิบายได้ไหมว่าทำไมนักเรียนไม่ใช้ภาษา อ ก ให้เป็นประโยชน์ในวันข้างหน้า

3. 3 บท 3นโยบาย ปีแห่งการพูดภาษา อ ก

3.1. มีใครรู้บ้างไหมว่า ปี 2012 กระทรวงศึกษาธิการ มีโครงการนโยบาย ให้พูดภาษา อ ก?

ถ้าใช่-มีใครรู้บ้างไหมว่าหมายความว่าไง?

3.2. คิดว่ามีการเปลี่ยนแปลงวิชาภาษา อ ก ในชั้นเรียนบ่างไหม?

(ยกตัวอย่าง)

3.3. คิดว่าการศึกษาภาษา อ ก ทุกวันนี้ ก้าวหน้าก่วาเดิมไหม?

3.4. คิดว่าการศึกษาภาษา อ ก ทุกวันนี้แย่ลงกว่าเดิมไหม?

Intervjuguide för elever (på engelska)

1. Part I - Background

1.1. The person being interviewed is (tick the correct box): Woman □ Man □

1.2. How old are you?

1.3. What grade are you in?

1.4. What was the very first language you learned to use (your mother tongue)?

1.5. Are both of your parents from Thailand?

2. Part II – Attitudes

2.1. Can you mention some things you come to think of when you hear the word "English lesson".

2.2. Do you enjoy learning English?

If ”Yes”: What is the best with learning the language?

If ”No”: What is it that makes you feel it is not joyful?

2.3. Have you ever avoided situations where you have had to read, write or speak in English?

If ”Yes”: Can you describe what situations and how you avoided them?

2.4. Have you, on purpose, sought out situations where you have to use the English language?

If ”Yes”: Can you describe what situations and how you have sought them out?

2.5. Have you ever felt that it has been embarrassing to have to speak English?

If ”Yes”: In which situation and why do you think it felt embarrassing?

2.6. Do you think you will have use for your English skills also when school is over?

If ”Yes”: When do you think it will be good for you to know English?

If ”No”: Can you clarify why you will not need English?

3. Part III – the English Speaking Year 2012 Program

3.1. Have you heard of something called *the English Speaking Year 2012 Program*?

If ”Yes”: Do you know what it is about?

3.2. Can you describe how English teaching has changed in your school during the past year?

3.3. Is there anything you think has gotten better in the English lessons the past year and, if so, why do you consider it better now than before?

3.4. Is there anything you think has gotten worse in the English lessons the past year and, if so, why do you consider it worse now than before?

Intervjuguide för lärare (på engelska)

1. Part I - Background

1.1. The person being interviewed is (tick the correct box): Woman □ Man □

1.2. Do you work as an English teacher?

1.3. What grades do you teach for?

1.4. What was the very first language you learned to use (your mother tongue)?

1.5. Have you lived abroad at some point and, in such case, in which country?

2. Part II – Attitudes

2.1. Can you mention some things you come to think of when you hear the word "English lesson".

2.2. Do you like to teach English?

If ”Yes”: What is the best thing about working as an English teacher?

2.3. Is there anything you think is extra difficult to teach the students, and in such case, what?

2.4. Do you consider that you got enough training in the English language when you studied to become a teacher?

2.5. Have you ever avoided situations where you have had to read, write or speak in English?

If ”Yes”: Can you describe what situations and how you avoided them?

2.6. Do you often seek out situations where you have to use the English language?

If ”Yes”: Can you describe what situations?

2.7. Have you ever felt that it has been embarrassing to have to speak English?

If ”Yes”: In which situation and why do you think it felt embarrassing?

2.8. Do you think that your students will have use for their English skills also after they have left school?

If ”Yes”: When do you think it will be good for them to know English?

If ”No”: Can you clarify why they will not need English?

3. Part III – the English Speaking Year 2012 Program

3.1. Have you heard of something called *the English Speaking Year 2012 Program*?

If ”Yes”: Do you know what it is about?

3.2. Can you describe how English teaching has changed in your school during the past year?

3.3. Is there anything you think has gotten better in the English teaching the past year and, if so, why do you consider it better now than before?

3.4. Is there anything you think has gotten worse in the English teaching the past year and, if so, why do you consider it worse now than before?