

Lärarens roll i tandemundervisning

En fallstudie av lärares orientering mot språkrelaterade aspekter i
interaktion med gymnasiestuderande

Linda Björkskog
Magisteravhandling
Åbo Akademi
Pedagogiska fakulteten
Handledare: Michaela Pörn
Vasa 2013

ABSTRAKT

Författare Linda Björkskog	Årtal 2013
Arbetets titel Lärarens roll i tandemundervisning - En fallstudie av lärares orientering mot språkrelaterade aspekter i interaktion med gymnasiestuderande	
Magisteravhandling i pedagogik Vasa: Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi	Sidantal 86
Referat Min avhandling är gjord inom det treåriga projektet Klasstandem - Ett forsknings- och utvecklingsprojekt inom undervisningen i det andra inhemska språket (2012–2015). Syftet med projektet är att utveckla klasstandem som undervisningsmetod i det andra inhemska språket. Tandem som språkinlärningsmetod går ut på att två personer med olika modersmål samarbetar för att lära sig varandras språk. Min undersökning är en fallstudie, vars syfte är att öka kunskapen om och beskriva lärarens roll i tandemundervisning. Datainsamlingsmetoder som använts är videoobservation och muntliga dagböcker. Två tandemkurser har följts upp i gymnasiecampuset Lykeion: en frivillig kurs och en läroplansstyrd kurs. Forskningsfrågorna är följande: 1. Hur orienterar sig läraren mot språkrelaterade aspekter i interaktion med studerandena? 2. Hur reflekterar läraren i efterhand över språkrelaterade aspekter som lyfts fram i interaktion med studerandena? Min undersökning visar att läraren har en viktig uppgift i tandemklassrummet även om tandem är ett elevcentrerat arbetssätt. Utgående från lärarens interaktion med studerandena har jag uttytt två huvudsakliga roller som läraren orienterar sig mot: rollen som <i>språklig mentor</i> och rollen som <i>språklig expert</i>. Rollen som språklig mentor handlar om att handleda och stöda tandempartnerns samarbete. Denna roll kan ses som något unikt för tandem. Den språkliga expertrollen handlar i högre grad om att undervisa och kan liknas vid lärarens roll i andra undervisningskontexter. Jag anser att dessa bägge roller är nödvändiga men att de är situationsberoende. En kvantitativ överblick av materialet visar att läraren orienterar sig mot rollen som språklig expert i betydligt högre grad i den läroplansstyrda kursen än i den frivilliga kursen, vilket tyder på att den läroplansstyrda kursen haft flera grammatikaliska och formfokuserade inslag. En utmaning för fortsatt forskning är hur man kan kombinera form och innehåll på ett lämpligt sätt i klasstandem.	
Sökord språkinlärning, språkundervisning, tandeminlärning, klasstandem	

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

ABSTRAKT

TABELLFÖRTECKNING

FIGURFÖRTECKNING

1 INLEDNING	1
1.1 BAKGRUND OCH VAL AV ÄMNE	1
1.2 AVHANDLINGENS SYFTE, FORSKNINGSFRÅGOR OCH METOD	2
1.3 AVHANDLINGENS UPPLÄGG	2
2 LÄRANDE OCH SPRÅKUNDERVISNING	3
2.1 LÄROPLANEN FÖR DET ANDRA INHEMSKA SPRÅKET	3
2.2 LÄRANDE OCH SPRÅKINLÄRNING UR OLIKA PERSPEKTIV	4
2.2.1 Nya krav i ett mer globaliserat samhälle	4
2.2.2 Från behaviorism till social-konstruktivism	5
2.2.3 Språkinläring ur ett social-konstruktivistiskt perspektiv	7
2.3 SPRÅKUNDERVISNING UR OLIKA PERSPEKTIV	9
2.3.1 Från formalism till aktivism i språkundervisning	9
2.3.2 Kommunikativ språkundervisning	10
2.3.3 Lärarens roll i språkundervisning	12
3 TANDEMINLÄRNING	15
3.1 TANDEMINLÄRNINGENS GRUNDLÄGGANDE IDÉER	15
3.1.1 Definition av tandemläring	15
3.1.2 Tandemprinciper	16
3.1.3 Tudelat fokus på innehåll och form	16
3.1.4 Tandempartnersnas samarbete	17
3.2 TANDEM I KLASSRUMSKONTEXT	21
4 METOD	26
4.1 SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR	26
4.2 KVALITATIV UNDERSÖKNING MED KVANTITATIVA INSLAG	26

4.3 AVHANDLINGENS FÖRANKRING OCH FORSKNINGSAKSATS	27
4.3.1 Projektet <i>Klasstandem</i> som utgångspunkt för avhandlingen	27
4.3.2 Fallstudie som forskningsansats	28
4.4 DATAINSAMLINGSMETODER	30
4.4.1 Videoobservation	30
4.4.2 Muntliga dagboksreflektioner	31
4.5 URVAL OCH UNDERSÖKNINGENS GENOMFÖRANDE	32
4.5.1 Urval av informanter	32
4.5.2 Undersökningens genomförande	33
4.6 BEARBETNING OCH ANALYS AV DATA	34
4.6.1 Bearbetning och analys av videomaterialet	34
4.6.2 Bearbetning och analys av de muntliga dagboksreflektionerna	36
4.7 RELIABILITET, VALIDITET OCH ETIK	36
4.7.1 Reliabilitet och validitet	36
4.7.2 Etik	37
5 RESULTATREDOVISNING	39
5.1 UPPBYGGNAD AV RESULTATREDOVISNING	39
5.2 LÄRAREN SOM SPRÅKLIG MENTOR	40
5.2.1 Definition av begreppet "språklig mentor"	40
5.2.2 Att stärka tandempartnernas samarbete överlag	40
5.2.3 Att stärka modersmålstalarens roll i tandemsamarbetet	45
5.2.4 Att stärka andraspråkstalarens roll i tandemsamarbetet	52
5.3 LÄRAREN SOM SPRÅKLIG EXPERT	56
5.3.1 Definition av begreppet "språklig expert"	56
5.3.2 Att erbjuda en språkligt korrekt form	57
5.3.3 Att undervisa och förklara form	59
5.3.4 Att problematisera och utmana studerandena	64
5.4 KVANTITATIV ÖVERBLICK AV RESULTATEN	67

6 SAMMANFATTANDE DISKUSSION	70
6.1 RESULTATDISKUSSION	70
6.1.1 Lärarens roll som språklig mentor och språklig expert	70
6.1.2 Lärarens roll är situationsberoende	73
6.1.3 Självstyrning och ömsesidighet i klasstandem	74
6.1.4 Balansen mellan form och innehåll i klasstandem	75
6.2 METODDISKUSSION	77
6.3 AVSLUTNING OCH FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING	79

REFERENSER

BILAGOR

TABELLFÖRTECKNING

Tabell 1. <i>Overview on different language learning and teaching contexts.</i> (Karjalainen, K., Pörn, M., Rusk, F. & Björkskog, L., 2013.)	23
--	----

FIGURFÖRTECKNING

Figur 1. <i>Lärarens roll i tandemundervisning 2012–2013.</i> (Björkskog, L., 2013.)	68
--	----

TRANSKRIPT

Transkript 1. <i>Svårt att förstå</i>	41
Transkript 2. <i>Miettikää samalla kielenkäyttöä</i>	43
Transkript 3. <i>Nerokas</i>	46
Transkript 4. <i>Akademisk svenska</i>	48
Transkript 5. <i>Miltä hän putosi</i>	50
Transkript 6. <i>Kanske du borde skriva</i>	52
Transkript 7. <i>Vill du fråga nånting</i>	54
Transkript 8. <i>Retki</i>	57
Transkript 9. <i>Forskning</i>	58
Transkript 10. <i>Sångaren hotell biograf</i>	60
Transkript 11. <i>Vaikeampia muotoja</i>	62
Transkript 12. <i>Värdering</i>	65
Transkript 13. <i>Mikä ahkera on ruotsiksi</i>	66

REFLEKTIONER

Reflektion 1. <i>Uppmuntra</i>	42
Reflektion 2. <i>Få igång tankarna</i>	44
Reflektion 3. <i>Fråga partnern 1</i>	47
Reflektion 4. <i>Fråga partnern 2</i>	47

Reflektion 5. <i>Hjälpa och stöda</i>	47
Reflektion 6. <i>Semmonen ruotsin kieli mitä itse käyttäisi</i>	49
Reflektion 7. <i>Tänk på vilken fråga ni kan ställa</i>	51
Reflektion 8. <i>Oikeestaan se olisi ollut suomenkielisen tehtävä</i>	53
Reflektion 9. <i>Våga fråga</i>	55
Reflektion 10. <i>Viska lite finska ord</i>	57
Reflektion 11. <i>Parikaan ei tiennyt jotain sanaa</i>	59
Reflektion 12. <i>Tandemin pohja</i>	61
Reflektion 13. <i>Lärarens förklaring</i>	63
Reflektion 14. <i>Yritin lypsää sitä sanaa</i>	67

1 INLEDNING

1.1 BAKGRUND OCH VAL AV ÄMNE

Jag är enspråkigt svensk och har vuxit upp i en svenskspråkig miljö utan några större kontakter till det finska språket. Den huvudsakliga kontakten till finska språket hade jag genom skolans språkundervisning. Trots att jag läst finska sedan årskurs 3 i grundskolan känner jag mig fortfarande osäker på språket. Hur kommer det sig? Är det så, att jag inte fått möjligheten att använda språket tillräckligt? Vem lär sig ett språk utan att använda det?

Ett av mina största intressen som blivande klasslärare är att arbeta för en sådan finskundervisning som engagerar och motiverar eleverna till att använda språket. Temat för denna avhandling är lärarens roll i tandemundervisning, som är en språkinlärningsmetod med stort fokus på användning av språk i autentisk interaktion och kommunikation med andra människor. Tandem som språkinlärningsmetod bygger på att två människor med olika modersmål samarbetar för att lära sig varandras språk.

Sedan första januari 2012 är det svenskspråkiga gymnasiet Vasa gymnasium och det finskspråkiga gymnasiet Vaasan lyseon lukio samlokaliserade. Detta tvåspråkiga gymnasiecampus, med namnet Lykeion, är intressant ur forskningssynpunkt och utgör basen för projektet *Klasstandem – ett forsknings- och utvecklingsprojekt inom undervisningen i det andra inhemska språket*. Projektet har sin förankring i aktionsforskning och är ett samarbete mellan Åbo Akademi, Vasa universitet, Vasa gymnasium och Vaasan lyseon lukio. Min avhandling har skrivits inom detta projekt, vars övergripande syfte är att utveckla klasstandem som språkundervisningsmetod för finska i svenskspråkiga skolor och svenska i finskspråkiga skolor (mera om projektet och tandemundervisning i Pörn och Karjalainen, 2013).

1.2 AVHANDLINGENS SYFTE, FORSKNINGSFRÅGOR OCH METOD

Syftet med min avhandling är att öka kunskapen om och beskriva lärarens roll i tandemundervisning. För att ta reda på lärarens roll har jag studerat olika situationer där läraren orienterar sig mot språkrelaterade aspekter i interaktion med gymnasiestuderande. Med språkrelaterade aspekter avser jag till exempel lärarens orientering mot språklig korrekthet, mot språklig form eller mot studerandenas språkanvändning. Jag har tittat på såväl lärar- som studerande-initierade situationer. Syftet konkretiseras i följande forskningsfrågor:

1. Hur orienterar sig läraren mot språkrelaterade aspekter i interaktion med studerandena?
2. Hur reflekterar läraren i efterhand över språkrelaterade aspekter som lyfts fram i interaktion med studerandena?

Undersökningen är en fallstudie inom projektet *Klasstandem – ett forsknings- och utvecklingsprojekt inom undervisningen i det andra inhemska språket*. För att få svar på forskningsfråga 1 har jag använt mig av videoobservation som datainsamlingsmetod, medan jag har använt mig av muntliga dagböcker som datainsamlingsmetod för att få svar på forskningsfråga 2.

1.3 AVHANDLINGENS UPPLÄGG

Denna avhandling är indelad i en inledning, en teoridel, en metodbeskrivning, en resultatredovisning och en sammanfattande diskussion. Första kapitlet utgör inledningen. Teoridelen börjar med kapitel 2, som handlar om lärande och språkundervisning. Därefter följer det andra teorikapitlet, kapitel 3, som handlar om tandeminläring. I kapitel 4 beskrivs metoden för denna undersökning. Resultaten presenteras i kapitel 5 och diskuteras slutligen i kapitel 6.

2 LÄRANDE OCH SPRÅKUNDERVISNING

2.1 LÄROPLANEN FÖR DET ANDRA INHEMSKA SPRÅKET

Min undersökning har genomförts i det tvåspråkiga campuset Lykeion som består av det svenskspråkiga gymnasiet Vasa gymnasium och det finskspråkiga gymnasiet Vaasan lyseon lukio. Denna avhandling handlar om klasstandem inom undervisningen av det andra inhemska språket och jag har tittat både på finsk- och svensklektioner. Därför följer en beskrivning av läroplanen både för det finska språket och för det svenska språket.

Överlag strävar finskundervisningen i de svenskspråkiga gymnasierna i Finland efter att förbereda studerandena inför fortsatta högskole- och yrkesstudier. Den kunskap och de färdigheter som studerandena fått i grundskolan fördjupas ytterligare. Målet är bland annat att studerandena ska kunna förstå och delta i vardagliga samtal. Studerandena ska också i viss mån klara av att hantera ämnen som går utöver det alldagliga. Studerandena ska också bli vana vid text och program på finska i massmedia. De ska kunna redogöra för och diskutera innehållet i föredrag och föreläsningar på finska. Gällande de skriftliga färdigheterna är målet att studerandena kan skriva bland annat sammandrag och uppsatser samt att de kan översätta enkla texter. Om målsättningarna uppfylls har studerandena också kunskap om finländsk kultur och om det finländska samhället. (Utbildningsstyrelsen, 2003, s. 86.)

Syftet med undervisningen i svenska för finskspråkiga studerande är att studerandena utvecklar ”kunskaper och färdigheter i det svenska språket och dess användning”. De nordiska samhällena och deras kulturer samt det tvåspråkiga Finland är andra teman som nämns i läroplanen. Målen för undervisningen uttrycks genom en nivåskala för olika färdighetsområden. Bland målen finns till exempel att studerandena kan ”kommunicera på ett sätt som är karakteristiskt för svenskan och svensk kultur”. De ska också bland annat

”kunna utveckla sin språkfärdighet genom ändamålsenliga strategier så att de kan gå framåt i studierna och bättre utbyta tankar och åsikter.” (Utbildningsstyrelsen, 2003, s. 94.)

2.2 LÄRANDE OCH SPRÅKINLÄRNING UR OLIKA PERSPEKTIV

2.2.1 Nya krav i ett mer globaliserat samhälle

Colin Baker (2006, s. 422) konstaterar att samhället globaliserats i allt högre grad i och med den teknologiska utvecklingen. Mängden information, nya former av kommunikation och ökade möjligheter att smidigt resa utomlands har gjort världen allt mer internationell. I ett samhälle där många nationaliteter samverkar är två- eller flerspråkighet en klar fördel, särskilt i arbetslivet. Även Jan Svartvik (2001, s. 14) tror att världen kommer att bli alltmer flerspråkig.

Detta inverkar både på skolans undervisning överlag och på språkundervisningen specifikt. Ulrika Tornberg (2000, kap. 3, s. 25) konstaterar att undervisning och lärande alltid är situerat i en social eller politisk kontext. Språkundervisningen påverkas med andra ord av de ideal som för tillfället råder i samhället. Läroplaner och politiska beslut ger uttryck för sådant som anses vara viktigt att kunna. Då internationaliseringen idag anses viktig har också förmågan att kommunicera på främmande språk tagit en allt mer framträdande roll i målen för språkundervisningen. Även begrepp såsom ”interkulturell förståelse” har blivit aktuellt. Samtidigt konstaterar Tornberg att eleverna bör förberedas för det ständigt föränderliga samhälle de kommer att möta som medborgare. Därför blir en av skolans viktiga uppgifter också att göra eleverna medvetna om den egna inläringen. Begrepp som ”metakognition” och ”metainläring” är centrala begrepp i detta sammanhang.

Det finns med andra ord en stor förväntan på språklig kompetens i detta allt mer globaliserade samhälle (se Baker, 2006, sammanfattning s. 437–439). I det följande kommer några teoretiska perspektiv på språkinläring, språklig kompetens och lärande överlag att behandlas. Såväl hos forskare som i

mänskligt vardagligt tänkande finns det olika uppfattningar om hur lärande går till. Dessa uppfattningar om lärande har stor betydelse för hur skolan utformar sin verksamhet (Säljö, 2000, s. 23). Nedan presenteras några grundläggande teorier om lärande, som också har betydelse för hur man ser på språkinläring och språklig kompetens. Detta i sin tur har betydelse för hur man ser på språkundervisning och organiseringen av den.

2.2.2 Från behaviorism till social-konstruktivism

Behaviorismen har sitt ursprung i forskaren Ivan Pavlov, som levde på 1800- och 1900-talen. Enligt behaviorismen handlar lärande om en förändring av det beteende som utifrån kan observeras hos en individ. Det yttre beteende som syns utåt är det enda som kan anses vara konkret och verkligt. Mentala eller kognitiva aktiviteter inom människan är inte relevanta och kan inte heller studeras objektivt. Kunskapen är indelad i hanterbara enheter som efter hand byggs ihop till större och större kunskap hos individen. Kunskapen finns utanför individen och inläringen går från enkla enheter till allt mer komplexa. (Säljö, 2000, s. 50, 52.)

Till skillnad från behaviorismen betonar man inom den *konstruktivistiska* synen på lärande individens egna, aktiva konstruerande av kunskap. Individen är inte passiv inför kunskap, utan bygger själv upp sin egen förståelse av sin omvärld. (Säljö, 2000, s. 56.) Det konstruktivistiska perspektivet har sin grund främst i Piagets kognitiva inläringsteorier. Inlärningsprocessen kan här ses som en utveckling från mer enkla till mer komplicerade mentala scheman. Ur den kognitiva teorin har också begreppet *metakognition* uppstått. Med detta begrepp avses individens förmåga att reflektera över sitt eget lärande. Detta anses främja lärandet. (Dysthe, 2003, s. 36–38.)

Social-konstruktivismen har sitt ursprung i bland andra Lev Vygotskys teorier om lärande och utveckling i socialt samspel (se Dysthe, 2003, s. 31; Dysthe & Igland, 2003, s. 75). I det socio-konstruktivistiska tänkandet finns konstruktivismen som grund, men fokus ligger på individens deltagande i annan

mänsklig aktivitet. Lärande sker i växelverkan och samspel med andra människor i vår omgivning. (Dysthe, 2003; Säljö, 2000.) Säljö (2000, s. 104) konstaterar att mänskligt tänkande och handlande alltid ingår i praktiska och kulturella sammanhang och i samspel med andra. Även Dysthe (2003) betonar att lärande handlar om relationer:

... lärande sker genom deltagande och genom deltagarnas samspel; språk och kommunikation är grundläggande element i läroprocesserna; balansen mellan det individuella och det sociala är en avgörande aspekt på varje läromiljö; lärande är mycket mer än det som sker i elevens huvud och har att göra med omgivningen i vid mening. (Dysthe, 2003, s. 31.)

Enligt Dysthe (2003, s. 45–46) är olika slags verktyg för mediering individer emellan kännetecknande för människan. På detta vis förs tidigare generationers kunskap och erfarenheter vidare till nya generationer. *Kommunikation* och *interaktion* är med andra ord centrala begrepp inom social-konstruktivismen och här har språket stor betydelse. Också Säljö (2000, s. 37) poängterar detta. Kommunikationen människor emellan är av stor betydelse för individens lärande och utveckling. Säljö använder sig av begreppet *kommunikativa processer*, som innebär att människan blir delaktig i kunskaper och färdigheter i samspel med andra människor. Vygotsky talar också om hur man lär sig genom handledning och stöd av mer utvecklade individer. Med hjälp av andras kunskaper kan vi lösa sådana problem som vi inte hade kunnat lösa själva. Detta kallas den närmaste utvecklingszonen. (Säljö, 2000, s. 120.)

Olga Dysthe (2003, s. 42–50) har sammanfattat social-konstruktivismen i sex punkter. Hon säger att lärande är *situerat*, dvs. kopplat till en fysisk och social kontext. Hon anser också att lärande i huvudsak är *socialt*, dvs. att det sker i samverkan med andra och i ett kulturellt och historiskt sammanhang. Vidare är lärande *distribuerat*, med andra ord delat mellan människor, och *medierat*, dvs. förmedlat mellan människor genom olika (språkliga) verktyg. I en läroprocess är *språket* av stor betydelse, eftersom det är ett redskap för tänkandet och ett sätt att skapa utbyte mellan olika människor. Slutligen innebär lärande

deltagande i en praxisgemenskap. Med detta avser Dysthe (med hänvisning till Lave och Wenger, 1991) den sociala gemenskap där människor lär sig genom varandras olika erfarenheter och kunskaper.

Fritjof Sahlström (2008) beskriver hur klassrumsforskningen också blivit mer förankrad i sociala, kulturella och interaktionella perspektiv på lärande. Så kallad plenarundervisning (s. 30–32) eller katederundervisning, en lärardominerad undervisning där läraren tar upp det största talutrymmet i klassrummet, innebär konsekvenser för elevernas delaktighet. Denna typ av undervisning har det forskats betydligt mer i jämfört med bänkundervisning (s. 32–33), där samtalen i högre grad påminner om vardagsinteraktion. Det verkar inte heller finnas någon direkt koppling mellan undervisningens innehåll och elevers lärande. Sahlström frågar sig till och med vilken betydelse klassrummet och klassrumsforskningen överhuvudtaget har för elevers lärande. Lärande verkar inte vara något som bara händer i skolan. Med andra ord finns det ännu mycket att forska i gällande hur lärande kan förstås ur ett socialt och kulturellt perspektiv.

Ovan har getts en teoretisk bakgrund till olika perspektiv på lärande. Dessa teorier ger en grundförståelse för hur språkundervisning och undervisning överlag organiseras. Denna avhandling, som berör tandem som metod i språkundervisningen, har sin förankring i ett social-konstruktivistiskt perspektiv på lärande och andraspråksinläring.

2.2.3 Språkinläring ur ett social-konstruktivistiskt perspektiv

Social interaktion är grundläggande för mänskligt liv (Enfield & Levinson, 2006, s. 1). Språket har en viktig funktion i människornas interaktion med varandra. Språket utgör därmed också en viktig del av lärandet, eftersom språket används vid utbyttandet av kunskaper, erfarenheter och förståelse mellan människor. (Säljö, 2000, s. 34.)

Åsa Wedin (2011, s. 17) reder ut begreppet *språk* och talar om ett så kallat *vidgat språkbegrepp*, enligt vilket alla sorter av kommunikation kan anses vara språk. Till begreppet hör då också till exempel notskrift för musik och djurens olika sätt att kommunicera. Hit hör också kommunikation som sker genom exempelvis gester och ansiktsuttryck. Man talar om verbala språk och ickeverbala språk. Det verbala språket är mänskligt och innehåller ord och grammatik. Till ickeverbala språk hör däremot människans kroppsspråk, notskrift och djurens kommunikation. Vad som är verbalt och vad som är ickeverbalt språk är ändå rätt svårt att avgöra.

Åsa Wedin (2011, s. 29) poängterar att språkinläring alltid är socialt beroende. Språkutvecklingen hos ett barn kan på så sätt inte skiljas från barnets sociala omgivning. Ulrika Tornberg (1997, s. 57–58) är inne på samma tema och hänvisar till Vygotskys tankar om hur människan lär sig och utvecklas i samspel med sin omgivning (jämför 2.2.2). Enligt Tornberg är ett barns språkutveckling, kunskapsutveckling och interaktion starkt sammankopplade. Enligt Piaget å sin sida är tänkandet en förutsättning för språket, medan Vygotsky ser språket som ett redskap för att utveckla tänkandet. Språket ses då som ett stöd för tanken. Tornberg betonar dock att dessa olika tänkesätt kring lärande inte behöver utesluta varandra.

Alan Firth och Johannes Wagner (2007) kom att ifrågasätta den individuellt och kognitivt inriktade andraspråksforskningen på 1990-talet. I likhet med att synen på lärande har förändrats (se 2.2.2) har man också inom andraspråksforskningen blivit mer medveten om sociala faktorer i språkinläringen. Språktillägnande är inte enbart en kognitiv process i människans hjärna, utan ett socialt fenomen där deltagarperspektivet och den kontextuella dimensionen är viktiga. Språk utvecklas i social interaktion. (Firth & Wagner, 2007, s. 758, 759, 768.) Firth och Wagner (2007, s. 806) talar också om relationen mellan språktillägnande (*language acquisition*) och språkanvändning (*language use*) och menar att det är svårt att skilja på vad som handlar om språkinläring och vad som handlar om språkanvändning. Firth och Wagner anser att språkinläring sker genom användning av språket.

2.3 SPRÅKUNDERVISNING UR OLIKA PERSPEKTIV

2.3.1 Från formalism till aktivism i språkundervisning

Som redan konstaterats påverkas språkundervisningens utformning av det rådande samhällsklimatet; vilken kunskap som anses viktig och vilken mening språkkunskaper ges. Synen på språkinlärning och tillämpandet av undervisningsmetoder har varierat genom historien. Ulrika Tornberg talar om en "metodisk pluralism" och anser att det är svårt att säga att en undervisningsmetod skulle fungera bättre än någon annan. Människor lär sig på olika sätt och inom forskningen har det också skett en förskjutning från ett fokus på undervisningsmetoder till ett fokus på hur lärande går till. (Tornberg, 2000, s. 25–26.)

Enligt Kelly har synen på språkundervisningen i stora drag sett likadan ut under 2000 år. Metoderna för hur man når fram till målen för undervisningen har dock varierat. Forskare som Rivers och Kelly har lagt märke till en regelbunden växling mellan dels aktivism och dels formalism, där aktivismen i stora drag tar fasta på användningen av språket och formalismen på språkets form och grammatik. (Tornberg, 2000, s. 26.) Nedan presenteras några språkundervisningsmetoder, där spänningen mellan aktivism och formalism tar sig tydliga uttryck.

Grammatik- och översättningsmetoden, med rötter i 1700-talet, hade som namnet antyder sitt fokus på grammatiska regler och översättning från det ena språket till det andra. Undervisningen skedde på modersmålet och metoden var också i hög grad deduktiv, det vill säga att man först går igenom grammatiska regler för att sedan tillämpa dem. (Tornberg, 2000, s. 27–29.) *Direktmetoden* kan ses som ett svar på den grammatik- och översättningsbetonade språkundervisningen. Direktmetoden betonade istället det talade språket och uppstod i mitten av 1800-talet. Undervisningen bedrevs helt och hållet på målspråket och nya ord och begrepp förklarades med hjälp av till exempel

parafraser och kroppsspråk. Med andra ord var direktmetoden mera aktivistisk. (Tornberg, 2000, s. 29–32.) Den *audiolingvala metoden* växte fram under andra världskriget. Även inom denna metod betonades de muntliga färdigheterna, och undervisning skedde på målspråket. Den audiolingvala metoden kan relateras till behaviorismen och var mycket systematiskt uppbyggd. Språket skulle automatiseras utan någon djupare språklig analys eller mentalt deltagande hos den lärande individen. (Tornberg, 2000, s. 34–38.)

Det finns även flera språkundervisningsmetoder, men dessa beskriver enligt mig väl de huvudsakliga tankesätten genom historien, hur undervisningen pendlat mellan att vara formalistiskt och aktivistiskt inriktad. Diane Larsen-Freeman (2000, s. 121) noterar att målet för språkundervisningen under historiens lopp ofta har varit att eleverna lär sig att kommunicera på målspråket, även om tillvägagångssätten sett olika ut. Samtidigt konstaterar hon att målen inte alltid verkar ha uppfyllts. På 1970-talet började man också inse att lingvistisk kunskap inte räcker till för att kunna kommunicera framgångsrikt på ett annat språk. Kommunikationen måste även läggas in i en social och kulturell kontext. Därför kom undervisningen under slutet av 1970-talet och början av 1980-talet att bli mera kommunikativt inriktad än lingvistisk. Det är detta kommunikativa synsätt på språkundervisning som råder idag.

2.3.2 Kommunikativ språkundervisning

Med en social-konstruktivistisk syn på lärande som grund fokuserar man i dagens språkundervisning på kommunikativa färdigheter i autentisk interaktion (se Pörn & Norrman, 2011, s. 10). Forsman, Björklund och Sjöholm (2011) talar om det senmoderna samhällets behov av en helhetsinriktad, ekologisk syn på språkundervisning. Enligt tidigare nämnda hänger olika aspekter av samhället och skolan samman och påverkar varandra. Forsman m.fl. talar om *det didaktiska handlingsrummet*, som beskriver denna komplexitet. Det didaktiska handlingsrummet handlar med andra ord om ett samspel mellan den lärande individen, läraren och omgivningen där lärandet sker. Språkundervisningen behöver vara förankrad i den verklighet som eleverna

lever i för att vara motiverande. Även Viljo Kohonen (2001, s. 20) poängterar vikten av att ta de sociala och kulturella aspekterna i beaktande i språkundervisningen. Eleverna behöver utvecklas till interkulturellt medvetna samhällsmedborgare.

Med kommunikativ språkundervisning avses en sådan undervisning, där eleverna använder målspråket för att lära sig det. Språkets funktioner i användning betonas mera än dess grammatikaliska strukturer. Arbetsmetoderna är kommunikativa till sin karaktär och innebär samspel elever emellan i form av t.ex. problemlösning, spel eller drama. Lingvistisk kompetens integreras med andra kompetenser, t.ex. kunskap om språkets funktioner i olika situationer. Eleverna lär sig att kommunicera och att förmedla budskap trots eventuella brister i språket. Det handlar alltså om att bli förstådd och att kunna förstå andra. Kommunikativ språkundervisning kan också ses motiverande för elever, eftersom de förstår att det de lär sig kommer att vara till nytta. Fokus ligger inte heller bara på språkets form, utan också på innehåll, vilket innebär att eleverna får lyfta fram sina egna tankar och åsikter. (Larsen-Freeman, 2000, s. 121–136.)

Målet för kommunikativ språkundervisning är att eleverna utvecklar en kommunikativ kompetens i det andra eller främmande språket. Enligt Ingvor Sundell (2001, s. 38-39) är syftet med språkundervisningen inte att skapa specialister på det andra språket. Hon påpekar nämligen att också bristande språkkunskaper kan fungera i kommunikation. Språkundervisningens tyngdpunkt borde således ligga i att utveckla elevernas förmåga att använda språket i kommunikation. Felaktigheter i språket en naturlig del av lärandeprocessen (se t.ex. Pörn och Norrman, 2011, s. 60). Även Katri Karjalainen (2011) samt Päivi Kammonen och Marit Nilsson-Väre (2012, s. 135) poängterar att språket inte behöver vara felfritt. Språkliga felaktigheter och svårigheter är inget att skämmas för, utan bör snarare ses som något positivt. När svårigheter i språket uppmärksammas och problemen löses finns det också goda möjligheter till lärande. Enligt Michaela Pörn och Heidi Norrman (2011) är

det mycket viktigt att eleverna uppmuntras till att våga börja tala på målspråket.

Kommunikativ kompetens handlar om att kunna tillämpa ett mångsidigt, lämpligt och korrekt språkbruk i olika slags sociala situationer. Jan Svartvik poängterar också att kommunikativ undervisning inte handlar om att "komma lättare undan", utan tvärtom ställer den kommunikativa kompetensen höga krav på språkinläraren. (Svartvik, 2001, s. 13.) Man kan dela in den kommunikativa kompetensen i flera olika delområden (Sundell, 2001, s. 39–40). Exempelvis innebär lingvistisk kompetens en kunskap om språkets form såsom ord, uttal och grammatiska aspekter. Denna delkompetens räcker dock inte för att fylla upp innebörden av kommunikativ kompetens. Det behövs också till exempel socio-lingvistisk kompetens som innefattar vetskap om hur man använder sina språkkunskaper i olika sociala situationer. Ytterligare ett exempel på ett delområde är den strategiska kompetensen, som behövs när de språkliga färdigheterna inte räcker till i kommunikationen på det främmande språket. Genom denna kompetens upprätthåller man en konversation genom att till exempel ta hjälp av olika kommunikationsstrategier såsom kroppsspråk och omformuleringar (mera om delkompetenser i Sundell, 2001, s. 39–40). Denna kompetens blir synnerligen viktig i tandeminlärning, där två personer med olika modersmål samarbetar.

2.3.3 Lärarens roll i språkundervisning

Som tidigare beskrivits (se 2.3.1) har synen på språkundervisning pendlat mellan formalism och aktivism. I en formalistiskt inriktad undervisning, till exempel i grammatik- och översättningsmetoden, har läraren en stor auktoritet och interaktionen elever emellan är begränsad. Undervisningen är en process av överförande av kunskap från lärare till elever. (Larsen-Freeman, 2000, s. 17–18.) I kommunikativ undervisning är lärarens uppgift att skapa situationer som erbjuder en möjlighet för studerande att kommunicera med varandra. Läraren är en slags handledare och är också mindre dominant jämfört med i traditionell undervisning (jfr Sahlström, 2008). Elever får ta ansvar för sitt lärande och ge

uttryck för sina tankar även om deras språk är ofullständigt. (Larsen-Freeman, 2000, s. 128–130.)

Enligt en aktivistisk syn på språkinlärning har användningen av målspråket stor betydelse (Pörn & Norrman, 2011; Tornberg, 1997; Larsen-Freeman, 2000). I en sådan undervisning får läraren en helt annan roll än i så kallad traditionell undervisning (se t.ex. Sahlström, 2008). För det första blir läraren snarare en lots än en befälhavare (Tornberg, 1997, s. 25). För det andra blir lärarens användning av målspråket avgörande (se t.ex. Pörn & Norrman, 2011). Ingvor Sundell (2001, s. 41) talar om att eleverna bör få "bada i språket" och att det därför är viktigt att man i ett så tidigt skede som möjligt talar målspråket tillsammans med eleverna. Michaela Pörn och Heidi Norrman (2011, s. 60) lyfter fram att användningen av målspråket är viktig för att eleverna också så småningom ska börja våga använda språket.

Lärarens användning av målspråket innebär också ett behov av olika verbala och icke-verbala strategier som underlättar elevernas förståelse. Till exempel inom språkbadsforskningen finner man beskrivningar av dessa olika språkliga strategier. Dessa kan givetvis också tillämpas inom annan slags språkundervisning. Lärarens roll i kommunikativ undervisning liknar språkbadslärarens i viss mån. Till verbala strategier kan räknas till exempel omskrivningar, förklaringar och exempel på målspråket, medan icke-verbala strategier kan handla om att ta hjälp av kroppsspråk, ljud och miner för att underlätta förståelsen. Också olika sorters konkreta föremål och bilder kan vara till hjälp. (Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors & Tallgård, 2005, s. 5, 19.) Det finns också olika strategier för hur läraren kan uppmuntra elevers användning av målspråket, det vill säga produktion. Även här finns mycket beskrivet inom språkbadslitteraturen. Beröm och positiv förstärkning är exempel på sådana språkstrategier. (Södergård, 2002, s. 113–114, 244)

När läraren konsekvent talar på målspråket är det också viktigt att samtidigt visa respekt för elevernas modersmål. Läraren bör ha tålamod och ge eleverna möjlighet, tid och uppmuntran att tala på målspråket. Korrigeringen av språkfel

bör ske finkänsligt och gärna på ett inbäddat sätt. Detta kan till exempel ske på sådant sätt, att läraren upprepar det som eleven sagt genom att ge en korrekt version av det som eleven uttryckt inkorrekt. Antalet direkta korrigeringar kan öka i och med att barnen blir äldre. Som lärare är det också viktigt att inte ha för höga krav på eleverna, men inte heller för låga. För låga krav hindrar utvecklingen, medan för höga krav kan ge prestationsångest och leda till att den naturliga kommunikationen lider. (Björklund m.fl., 2005, s. 6, 19–20.)

Sammanfattningsvis handlar kommunikativ språkundervisning om en betoning av språket i användning. Språket lärs i interaktion med andra människor. Interaktion är ett nyckelbegrepp också i tandemundervisning, som är denna avhandlings huvudsakliga tema. Tandem som språkinlärningsmetod kommer att beskrivas i följande kapitel.

3 TANDEMINLÄRNING

3.1 TANDEMINLÄRNINGENS GRUNDLÄGGANDE IDÉER

3.1.1 Definition av tandeminläring

Tandem som metod för språkinläring har funnits sedan år 1963 i och med ett tyskt-franskt ungdomsutbyte. Tandem har sedan spridit sig runtom i världen, men Tyskland och Schweiz är de länder i Europa där det har ordnats mest tandem och där tandem har blivit mest undersökt. (Karjalainen, 2011, s. 27, mera historik i Pelz, 1995 och Bechtel, 2003.)

Tandem som språkinlärningsmetod utgår från att två personer med olika modersmål samarbetar för att lära sig varandras modersmål. Tandem bygger således på pararbete. Förutom själva språket får tandempartnerna också större kunskap om människan och den kultur hon kommer ifrån. Dessutom kan man lära sig mycket annat än enbart språk genom de teman som diskuteras. (Brammerts & Jonsson, 1995–2000.)

Som tidigare nämnts (se 2.2.2) grundar sig denna avhandling på en social-konstruktivistisk syn på andraspråksinläring och lärande överlag. Eftersom tandem som metod fokuserar på lärande i samarbete och interaktion människor emellan kan man också dra den slutsatsen att tandem har sin grund i ett social-konstruktivistiskt perspektiv på språkinläring. I ett historiskt språkundervisningsperspektiv (se 2.3.1) kan man också konstatera att tandem är aktivistisk till sin karaktär, eftersom metoden fokuserar på användning av språket. Det finns flera olika former av tandem. Den första delen i detta teorikapitel (3.1) fokuserar främst på närtandem i informella sammanhang, t.ex. inom den fria bildningen. I ett senare skede (3.2) kommer klasstandem, som är denna avhandlings fokus, att lyftas fram (mera om tandemformer i Karjalainen, 2012, s. 7–8).

3.1.2 Tandemprinciper

Två grundläggande principer som gäller alla slags tandemformer är *självstyrningsprincipen* och *ömsesidighetsprincipen*. Självstyrningsprincipen eller autonomiprincipen innebär att parterna i tandemsamarbetet tar ansvar över sitt eget lärande, vilket bland annat betyder att parterna sätter upp sina egna lärandemål. Var och en tänker på vad man vill lära sig och hur man vill lära sig. Man funderar också över vilket slags stöd man önskar få av sin tandempartner. Självstyrningen handlar alltså om att utveckla sin självständighet i relation till det egna lärandet. (Brammerts, 2003, s. 13–22.)

Ömsesidighetsprincipen går ut på att bägge parter ska få ut lika mycket av tandemsamarbetet. Detta kräver ett engagemang från bägges partners sida, där båda stöttar varandra och delar med sig av sina färdigheter. Således handlar samarbetet om att både ge och att få. I praktiken kan ömsesidigheten innebära att tiden delas på hälften mellan de två språken. Hälften av kommunikationen sker alltså på det ena tandemspråket och andra hälften på det andra tandemspråket. Bägge parter kommer alltså att tala sitt eget modersmål hälften av tiden. (Brammerts, 2003, s. 13–22.)

I enlighet med självstyrningsprincipen kan tandempartnerns målsättningar, önskemål och behov se väldigt olika ut. En partner vill fokusera på något som känns viktigt för henne, medan den andra partnern kanske vill fokusera på något annat. Detta är vanligt i tandem och behöver inte vara ett problem. Ömsesidighets- och självstyrningsprincipen innebär inte att man måste jobba likadant på båda språken, utan att bägge partner får arbeta så som de önskar på sitt tandemspråk. (Brammerts, 2003, s. 19; Karjalainen, 2011, s. 29; Gick & Müller, 1992, s. 27.)

3.1.3 Tudelat fokus på innehåll och form

Tandeminläring sker i autentisk kommunikation och interaktion med en annan människa. Detta innebär att tandempartnerna träffas inte bara för att lära sig

språk, utan också för att utbyta tankar med varandra. Det finns med andra ord ett tudelat fokus på innehåll och språk. Med hjälp av språket uttrycker man sina egna tankar utifrån personliga intressen, samtidigt som diskussionerna innebär en möjlighet till förbättrade språkkunskaper, som är det huvudsakliga målet. Tandempartnerns diskussioner kan avbrytas av så kallade metalingvistiska diskussioner, som är helt tillåtna och till och med önskvärda. I dessa metalingvistiska diskussioner avviker partnerna tillfälligt från temat för att reda ut språkliga svårigheter eller andra aspekter av språket. (Karjalainen, 2012.) Dessa metalingvistiska diskussioner stör inte den ursprungliga diskussionen på något sätt (Karjalainen, 2012, s. 10):

Mina forskningsresultat visar dock att partnerna efter dessa metalingvistiska diskussioner alltid återgår till det ursprungliga samtalstemat, vilket visar att innehållet i samtalen är lika viktigt som språket. I tandem är interaktionen således medel för att lära sig språk, men också ett mål i sig.

Även Helmut Brammerts och Mike Calvert (2003, s. 32) lyfter fram den tudelade inriktningen på språk och innehåll. De poängterar att det huvudsakliga målet är att lära sig språk och att det därför är viktigt att den språkliga delen av tandemarbetet inte glöms bort. Behovet att få kommunicera och uttrycka sig är viktigt, men om man fokuserar för mycket på innehållet i samtalet och glömmer bort att till exempel uppmärksamma obekanta ord och uttryck finns det en risk för att språkutvecklingen inte blir så effektiv som önskat.

3.1.4 Tandempartnerns samarbete

För tandemsamarbetet finns det såväl primära som sekundära mål. De sekundära målen bör dock inte ses som underställda de primära, utan snarare som en förutsättning för att man ska kunna nå de primära. De sekundära målen är således inte mindre viktiga än de primära. Till de primära målen hör enligt Brammerts och Calvert (2003, s. 35) att bägge tandempartnerna blir bättre på sitt målspråk och att de blir insatta i den andra partnerns kultur. Förutom detta kan det också finnas målsättningar vad gäller yrkesmässiga eller andra kunskaper som partnern besitter. Till de sekundära målsättningarna hör att

utveckla den autonoma inlärningsförmågan (vad gäller språk), att förbättra sin (interkulturella) kommunikationsförmåga och att kunna samarbeta (flerspråkigt).

David Little (2003, s. 23–29) betonar autonomins betydelse i tandemsamarbetet, eftersom "ingen annan är direkt involverad i deras inbördes lärandeförhållande" (s. 28). Hur väl partnerna klarar av utmaningen att handla autonomt har stor betydelse för hur partnerskapet lyckas. Trots detta är det ändå viktigt med stöd från till exempel lärare och handledare, som känner till tandemprinciperna och hur man kan utnyttja dem maximalt. Syftet med min avhandling är att ta reda på mera om lärarens roll i tandem, dock inte i informell tandem utan i klasstandem.

Brammerts och Calvert (2003, s. 31) talar om förutsättningar för ett lyckat partnerskap i tandem. De talar bland annat om de organisatoriska omständigheterna, om att kunna ta ansvar för sitt lärande och om förmågan att kunna samarbeta interkulturellt. Annat som påverkar hur lyckat tandemsamarbetet blir är hur väl tandempartnerna lyckas utnyttja den speciella situation som tandem erbjuder och hur mycket hjälp och stöd de får av till exempel en handledare eller lärare. Samarbetet med en tandempartner är också i sig mycket lärorikt (Brammerts och Calvert. 2003, s. 38):

Samarbetet med partnern utgör i sig självt ett mycket god grund för lärande. Det gäller framför allt i förhållande till de sekundära inlärningsmålen, dvs. förmågan till autonomt lärande, flerspråkigt samarbete och interkulturell kommunikation – och ju mera de studerande reflekterar över sina erfarenheter och diskuterar dem med sin partner, med andra tandemstuderande och med handledare, desto effektivare är det.

Tandempartnerna fungerar turvis i rollen som andraspråkstalare och modersmålstalare. (Little, 2003, s. 27; Brammerts & Calvert, 2003, s 31). Vad gäller rollen som andraspråkstalare är det önskvärt att man åtminstone har grundläggande färdigheter i sitt tandemspråk, detta för att säkerställa att

kommunikationen partnerna emellan ska fungera. (Brammerts & Calvert, 2003, s. 38; Brammerts & Kleppin, 2003, s. 98).

Enligt Brammerts och Calvert (2003, s. 38–39) finns det en del saker som kännetecknar personer med framgångsrikt lärande. Dessa använder sig medvetet eller omedvetet av olika strategier som hjälper dem i lärandet. De uppmärksammar till exempel nya uttryckssätt och ord som kommer fram i arbetet med tandempartnern. De tar också hjälp av sammanhanget eller tidigare kunskaper för att förstå nya uttryck, de ställer frågor eller markerar på annat sätt åt partnern när de behöver hjälp, de tar i beaktande partnerns rättelser och olika reaktioner och de använder sig av olika lärandestrategier såsom att repetera det som sagts, markera i texter och så vidare.

Brammerts och Calvert (2003, s. 39) utgångspunkt är att sådana här strategier kan läras. I samband med detta betonar de samtidigt lärarens roll i sammanhanget. Läraren eller handledaren har nämligen en viktig roll som stöttare av olika slag, till exempel genom att väcka studerandenas språkliga medvetenhet (s. 39):

Det vore idealiskt om alla elever redan i skolan systematiskt blev uppmanade och vägleda i självständigt lärande. Alla undersökningar som åtföljer tandemprojekt betonar betydelsen av att tandemstuderande fortlöpande stötts genom muntliga och skriftliga introduktioner och vägledningar, genom förslag till tandemaktiviteter och uppmaningar till att reflektera över inläringen men framför allt genom individuell handledning för inläringen...

Modersmålstalaren fungerar dels som en språklig modell och dels som ett språkligt stöd för den som ska lära sig språket. I och med att modersmålstalaren är språklig modell fungerar det som han uttrycker i tal och skrift som "input" för den lärande partnern som då kan utveckla sin hör- och läsförståelse. Detta är orsaken till att det är viktigt att tala sitt eget modersmål hälften av tiden i tandem. (Brammerts & Calvert, 2003, s. 36–37.) Det tycks vara en ganska vanlig uppfattning att tiden som modersmålstalare upplevs som förspild tid. Så är dock inte fallet. Tandem handlar såväl om att ge som om att få i enlighet med

ömsesidighetsprincipen. En annan fördel med att tala modersmålet hälften av tiden är att den språkliga nivån stiger, vilket leder till att innehållet i samtalet blir rikare och därmed också intressantare för partnerna. (Brammerts & Kleppin, 2003, s. 102.) Dessutom kan rollen som modersmålstalare utveckla den metalingvistiska medvetenheten (mera om detta i Little, 2003, s. 27–28).

Den modersmålstalande partnern fungerar som språkligt stöd i och med att han förklarar saker som partnern inte förstått. Han omformulerar och förtydligar för att underlätta förståelsen. Modersmålstalarens uppgift är också att korrigera språkliga fel och att hjälpa sin partner i att formulera korrekta meningar. I vilken mån modersmålstalaren rättar språkliga fel och på vilket sätt bör utgå från den lärande partnerns egna behov och önskemål. Förutom det språkliga kan modersmålstalaren också bidra med nya kunskaper gällande den kultur som finns där modersmålet talas. (Brammerts och Calvert, 2003, s. 37–38.)

Att fungera som språklig modell och språkligt stöd innebär dock inte att man måste vara någon lingvistisk expert. Tandempartnerna kan inte ställa alltför höga krav på varandra och det kan inte förväntas att en person kan alla grammatiska regler ens i sitt eget modersmål. Den känsla för språket som en modersmålstalare har räcker, vilket innebär att hon oftast kan säga vad som är rätt och fel och vilka formuleringar hon själv skulle använda sig av. (Brammerts & Calvert, 2003, s. 37.) Det finns risker för att lära sig felaktigheter av sin modersmålstalande tandempartner, men det har ingen större betydelse. Felaktigheter och missförstånd kan uppstå i alla slags kommunikationer, så det är viktigt att också kunna tänka ifrågasättande. Det är inte heller meningen att modersmålstalaren ska ersätta en lärare. (Brammerts & Kleppin, 2003, 99–100.)

Modersmålstalarens roll som språklig mentor kan väcka frågor hos de studerande i början. Frågorna kan handla om vilka slags fel som ska korrigeras och på vilket sätt dessa fel ska korrigeras. Det finns inget givet svar på frågor som dessa, men fördelen är att de lärande i tandem kan hitta sitt eget sätt och sin egen nivå i sammanhanget. (Little, 2003, s. 27–28.)

3.2 TANDEM I KLASSRUMSKONTEXT

Tandem kan organiseras på olika sätt. Den kan vara informell och baserad inom t.ex. den fria bildningen, men den kan också vara mera formellt uppbyggd inom en skolkontext. Tandem i klassrumskontext är ett relativt outforskat område och det föregående avsnittet i detta kapitel utgår i huvudsak från tandem i en informell kontext. För att förtydliga följer nedan en närmare beskrivning av olika tandemformer, för att sedan övergå till klasstandem som är motivet för min egen undersökning.

Närtandem (Karjalainen, 2011) eller face-to-face-tandem (Brammerts & Calvert, 2003) betyder att tandempartnerna träffas ansikte mot ansikte i realtid. I närtandem sker kommunikationen främst muntligt även om också skriftliga material kan användas. Partnerna kan reagera omedelbart på olika saker som dyker upp i samtalet. De kan avbryta varandra för att ställa frågor, korrigera eller hjälpa till på annat sätt. Kroppsspråket kan också underlätta förståelsen av målspråket. Däremot är den muntliga kommunikationen i närtandem snabb och omfångsrik. Därför är det bra att ha strategier som gör att man inte glömmer bort att uppmärksamma språket i utbytet av tankar och budskap. (Brammerts och Calvert, 2003, s. 32–33.)

eTandem eller distanstandem organiseras via elektroniska medier av olika slag, till exempel genom e-post, chatprogram, internettelefon eller bildkonferens. Ofta är kommunikationen i eTandem asynkron, vilket innebär att tandempartnerna inte interagerar med varandra samtidigt eller på samma plats. Detta innebär att kommunikationen är fördröjd och att den modersmålstalande partnern till exempel inte genast kan hjälpa till i sin partners språkliga förståelse eller produktion. Å andra sidan innebär tandem via till exempel e-post att meddelanden kan bevaras och bearbetas grundligare i ett senare skede. På så vis kan det vara lättare att hålla isär kommunikationsbehovet och lärandebehovet. Det finns dock en risk för att man korrigerar för mycket fel i

skriftlig kommunikation, vilket kan leda till att partnern misströstar. (Brammerts & Calvert, 2003, s. 33–35.)

Tandeminlärning har ursprungligen organiserats för vuxna lärande, men senare började man även fundera på möjligheten att införa tandem i en skolkontext (Calvert, 2003, s. 173). I Vasa har tandem också fått sin början inom den fria bildningen och kursen FinTandem (för mera information, se hemsidan www.fintandem.vaasa.fi). Tandem i skol- eller klassrumskontext, kallat klasstandem, definieras som tandem inom skolans språkundervisning. Med andra ord följer man en läroplan och lektionerna innehåller också explicit grammatikundervisning. Interaktionen ses både som ett mål och ett medel i klasstandem. Målet är att kunna interagera på målspråket, men interaktionen fungerar också som medel för att lära sig språket. Studerandena jobbar i tandempar och modersmålstalaren fungerar som språklig modell och språkligt stöd. Även lärarens roll och expertis är viktiga i tandemklassrummet. Detta är ju också temat för denna avhandling. Studerandena jobbar huvudsakligen inom sina tandempar även om andra studerande (från bägge språkgrupper) är närvarande. (Karjalainen, Pörn, Rusk & Björkskog, 2013.)

I finländsk skolkontext organiseras klasstandem inom undervisningen av det andra inhemska språket. Praktiskt går det till på så sätt, att undervisningsgrupperna består till hälften av finskspråkiga och hälften av svenskspråkiga studerande. Under en kurs undervisas två språkligt blandade grupper jämsides. Detta innebär till exempel att grupp A först har finskundervisning med skolans finklärare, medan grupp B har svenskundervisning med skolans svensklärare. Nästa lektion byter grupperna om så att grupp A har svenskundervisning och grupp B har finskundervisning. Studerandena jobbar i tandempar bestående av en svenskspråkig och en finskspråkig studerande. Studerandena agerar i olika roller beroende på lektion. Till exempel fungerar en svenskspråkig studerande som lärande partner under finsklektionerna, medan hon agerar språklig modell och språkligt stöd under svensklektionerna. (Pörn & Karjalainen, 2013.)

Mike Calvert (2003, s. 175) konstaterar att tandem kräver planering, kunskaper, resurser och engagemang för att det ska bli lyckat och motivationen ska hållas kvar hos såväl lärare som elever. Detta påverkas i hög grad av huruvida läraren förmår anpassa tandemprinciperna, materialet och handledningen till skolsammanhanget. Lärarnas inspiration och fantasi är viktig.

Nedanstående tabell förklarar vad klasstandem är genom att jämföra den med annan sorts språkinlärning och -undervisning. I tabellen står förkortningen TL för *target language* eller målspråk. CLIL står för *Content and Language Integrated Learning*. Tabellen är tagen från Karjalainen, Pörn, Rusk och Björkskog m.fl. (2013):

Tabell 1. *Overview on different language learning and teaching contexts.* (Karjalainen m.fl., 2013)

	Classroom tandem	Regular language instruction (traditional classroom context)	Content-based language instruction (Immersion, CLIL)	Tandem language learning, informal contexts
Interaction partner	-native speaker of TL -language teacher -other TL learners	-language teacher -other TL learners	-language teacher -other TL learners	-native speaker of TL
Interaction and language function as	-aim for learning -means for learning	-aim for learning	-aim for learning -means for learning	-aim for learning -means for learning
Grammar instruction	-explicit teaching -implicitly but systematically through using TL in interaction and assignments	-explicit teaching	-implicitly but systematically through using TL in interaction and assignments	-implicitly through using TL in interaction
Type of lessons	-language lessons	-language lessons	-all school subjects	-
Curriculum	-national	-national	-national	-
Language model and expert	-native speaker of TL -teacher	-teacher	-teacher	-native speaker of TL

Som framgår i tabellen ovan bygger både klasstandem och informell tandem, alltså sådan tandem som sker utanför en formell skolkontext, på samarbete mellan två personer med olika modersmål. Den lärande individen lär sig alltså tillsammans med en person som har målspråket som sitt modersmål. Det finns

dock ingen lärare direkt närvarande i informell tandem och inte heller andra tandempär, såsom i klasstandem. Den lärande personen har stark autonomi i informell tandem och har således en stor frihet att bestämma vilka ämnen som ska behandlas. I klasstandem följer man en läroplan och tandempärens interaktion är på så sätt mera styrd än i informell tandem. (Karjalainen m.fl., 2013.)

Närvaron av studerande med målspråket som modersmål (native speakers) skiljer klasstandem åt från andra språkundervisningsmetoder såsom reguljär språkundervisning, CLIL eller språkbåd. I reguljär språkundervisning, CLIL och språkbåd är lärarens tal den främsta källan till övning av hörförståelsen. Interaktion på målspråket sker tillsammans med läraren eller med andra studerande med samma modersmål. I klasstandem finns det alltså möjlighet att få språklig input inte bara från läraren, utan också från andra studerande med målspråket som modersmål. (Karjalainen m.fl., 2013.)

Lärarens roll i tandemundervisning ser ut på ett annat sätt jämfört med andra undervisningskontexter. Lärarens uppgift är till exempel att uppmuntra och ge råd om hur studerandena kan ta hjälp av och stötta sin tandempartner. Liksom i CLIL och språkbåd ses social interaktion inte bara som ett mål med undervisningen, utan också som ett medel. I enlighet med detta synsätt lärs även grammatikaliska aspekter av språket implicit genom interaktion. I klasstandem finns däremot också explicit grammatikundervisning i likhet med den reguljära språkundervisningen. Denna kombination av implicit och explicit träning av språket innebär att klasstandem innehåller drag från flera olika metoder. (Karjalainen m.fl., 2013.)

Eftersom min avhandling handlar om lärarens roll i tandemundervisning finns det också skäl för att lyfta fram relevant litteratur kring den. Det finns dock inte särskilt mycket beskrivet om lärarens roll i tandemundervisning, eftersom klasstandem i sig är ett ganska outforskat område. I denna text om tandemläring har referenser kring lärarens roll bakats in där det passat i sitt sammanhang. Detta får därför fungera som en åsnebrygga till metodkapitlet och

min egen undersökning, vars syfte är att beskriva och skapa större förståelse för lärarens roll i klasstandem.

4 METOD

4.1 SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR

Syftet med min avhandling är att öka kunskapen om och beskriva lärarens roll i tandemundervisning. För att ta reda på lärarens roll har jag studerat olika situationer där läraren orienterar sig mot språkrelaterade aspekter i interaktion med gymnasiestuderande. Med språkrelaterade aspekter avser jag till exempel lärarens orientering mot språklig korrekthet, mot språklig form eller mot studerandenas språkanvändning. Jag har tittat på såväl lärar- som studerande-initierade situationer. Syftet konkretiseras i följande forskningsfrågor:

1. Hur orienterar sig läraren mot språkrelaterade aspekter i interaktion med studerandena?
2. Hur reflekterar läraren i efterhand över språkrelaterade aspekter som lyfts fram i interaktion med studerandena?

4.2 KVALITATIV UNDERSÖKNING MED KVANTITATIVA INSLAG

Inom samhällsvetenskaplig forskning skiljer man mellan två huvudsakliga metodiska inriktningar. Dessa två övergripande metoder kallas kvalitativa metoder och kvantitativa metoder. Skillnaden mellan kvalitativ och kvantitativ forskning utgörs i huvudsak av hur siffror och statistik tillämpas inom metoden. I kvantitativ forskning fokuserar man på mängd, klassificering och numeriska egenskaper. Den kvalitativa forskningens fokus ligger däremot på förståelsen av ett fenomen. Inom kvalitativ forskning är man också mera intresserad av egenskaperna hos ett visst fenomen än av kvantiteten. (Hartman, 1998, s. 173–175, 238–240.)

Min avhandling är en kvalitativt inriktad studie med kvantitativa inslag. Materialet har samlats in dels genom videoobservation av lärarens arbete i

klassrummet och dels genom ljudinspelningar av lärarens reflektioner över undervisningen. Materialet har analyserats kvalitativt. Videoobservationerna har genomförts i klassrummet under lektionerna, medan ljudinspelningarna består av lärarnas reflektioner efter lektionerna. Med hjälp av den kvalitativa analysen har jag studerat lärarens roll i tandemundervisning och tolkat olika situationer och sammanhang på ett djupare plan. På så sätt kan en ökad förståelse för lärarens arbete i klasstandem skapas. Syftet är således att beskriva interaktionen mellan lärare och studerande snarare än att få fram mätbara, generaliserbara data. Jag har ändå valt att komplettera min kvalitativa studie med kvantitativa data, som jag fått fram med hjälp av ett kodningsschema. Många forskare ser nämligen möjligheter med att kombinera den kvalitativa analysen med kodade kvantitativa data (Barron, 2007). I mitt fall ger de kodade fenomenen en helhetsblick över de olika situationer som har uppkommit i tandemklassrummet.

4.3 AVHANDLINGENS FÖRANKRING OCH FORSKNINGSANSATS

4.3.1 Projektet *Klasstandem* som utgångspunkt för avhandlingen

Min undersökning ingår i ett större projekt med namnet *Klasstandem – ett forsknings- och utvecklingsprojekt inom undervisningen i det andra inhemska språket*, vars övergripande syfte är att utveckla tandem i klassrumskontext. Projektet *Klasstandem* är ett treårigt projekt som sattes igång hösten 2012 och som kommer att avslutas våren 2015. Projektet har sin förankring i aktionsforskning, som utgår från klassrumspraktiken och strävar efter att utveckla den (se t.ex. Rönnerman, 2004). Projektet är ett samarbete mellan Åbo Akademi, Vasa universitet, språkcentret Lingvacity samt Vasa gymnasium och Vaasan Lyseon Lukio. (Pörn & Karjalainen, 2013, projektplan.) Dessa två gymnasier är samlokaliserade sedan första januari 2012 och utgör det första tvåspråkiga gymnasiecampuset i Finland (Pörn & Karjalainen, 2013). Gymnasiecampusets namn är Lykeion.

Inom projektet *Klasstandem* tillämpas flera olika slags datainsamlingsmetoder, som alla ger lite olika perspektiv på tandemundervisningen. Detta ger i sin tur en djupare och mer mångsidig förståelse för klassrumsarbetet i klasstandem. Ett klassrum innebär nämligen en komplex social verklighet där alla deltagare bjuder på olika perspektiv (jfr Clarke, Sahlström, Mitchell & Clarke, 2004). Material har samlats in med hjälp av videoobservationer, enkäter, lärarnas dokumentationer samt studerandeintervjuer. Dessutom har ett nära samarbete mellan forskare och lärare bedrivits genom så kallade forskar-lärarsamtal. (Pörn & Karjalainen, 2013, projektplan.)

Under hösten 2012 har man inom projektet *Klasstandem* följt med en frivillig tandemkurs som ordnats för studerande i Vasa gymnasium och Vaasan lyseon lukio. Under våren 2013 har också en läroplansstyrd kurs blivit uppföljd. Kursen, som här kallas tandemkurs 2/3, är en kombination av gymnasiekurserna FINA 2 (finska kurs 2) och RUA 3 (svenska kurs 3) eftersom de har liknande teman. Videoobservation med två olika kameror har varit en av metoderna för att samla in material från dessa kurser. En kamera har följt med ett så kallat fokuspar för att interaktionen mellan två lärande individer ska kunna studeras. För att fånga en större del av arbetet i klassrummet och för att få en bild av lärarens roll i tandemundervisning har också en så kallad lärarkamera använts. Denna kamera har följt med läraren i klassrummet, och läraren har haft en mikrofon kopplad till sig. Videomaterialet från lärarkameran utgör grunden för min analys. Även lärarnas muntliga reflektioner, som spelats in på diktafoner efter lektionerna, har analyserats för att komplettera och berika videomaterialet.

4.3.2 Fallstudie som forskningsansats

Min undersökning är en fallstudie inom projektet *Klasstandem*. Det innebär att jag studerat ett avgränsat fenomen under en avgränsad tidsperiod, vilket också gett möjligheten att göra en djupdykning i mina forskningsfrågor. Syftet med en fallstudie är att lyfta fram just det som är unikt för det som undersöks samt att beskriva olika processer i samspelet mellan olika individer. (Bell, 2006, s. 20.)

Med min fallstudie strävar jag efter att öka kunskapen om och nå förståelse av lärarens språkliga roll i tandemundervisningen. Även Sharan B. Merriam (1994) ser fallstudien som ett lämpligt metodval när man vill "förstå och tolka observationer av pedagogiska skeenden och företeelser" (s. 17). Enligt henne handlar fallstudier nämligen om insikt, upptäckt och tolkning (s. 25) snarare än om att pröva hypoteser. Med andra ord är fallstudien en kvalitativt inriktad forskningsansats, där forskaren försöker samla in så mycket material som möjligt. Merriam beskriver fallstudien som *partikularistisk*, *deskriptiv*, *heuristisk* och *induktiv*.

Partikularistisk innebär att studien riktar sig till en viss avgränsad händelse, företeelse eller person. I mitt fall är det en tandemkurs och två tandemlärare som står i fokus för min undersökning. Vidare betyder *deskriptiv* att studien ger en omfattande beskrivning av fallet. Kombinationen av videoobservation och muntliga dagböcker möjliggör i min avhandling en djupgående beskrivning av tandemundervisningen. Min fallstudie är också *heuristisk*, eftersom avsikten är att förbättra förståelsen av det som studerats, det vill säga lärarens roll i tandemundervisning. Undersökningen är dessutom *induktiv*, vilket innebär att analysen utgår från det material som finns att tillgå. Jag har så att säga låtit materialet tala. Forskningsfrågorna har ställts upp på förhand men sedan bearbetats under arbetets gång vartefter nya upptäckter i materialet har gjorts. (Merriam, 1994, s. 25–30.)

Min fallstudie är dels etnografisk och dels fenomenografisk till sin karaktär. Den är etnografisk eftersom den utgör "en sociokulturell tolkning av en viss pedagogisk praxis" (Merriam, 1994, s. 48). Den sociala miljön i tandemklassrummet (forskningsfråga 1) undersöks i mitt fall med hjälp av videoobservationer (jfr Merriam, 1994, s. 37). Enligt Jan Hartman (1998) undersöker man inom etnografin människor i den kulturella kontext de befinner sig, eftersom människan inte kan förstås om man inte tar kulturen i beaktande (s.243). Hartman lyfter också fram *kommunikativ händelse* som fokus

i en etnografisk studie. Min egen avhandling har också sin utgångspunkt i interaktionen eller kommunikationen, i detta fall mellan lärare och studerande. Fallstudien har även fenomenografiska inslag, eftersom forskningsfråga 2 utgår från lärarnas egna uppfattningar om och reflektioner över deras språkliga roll i tandem. Fenomenografin har nämligen sin utgångspunkt i individers uppfattningar av olika fenomen (Patel & Davidson, 2003, s. 33).

4.4 DATAINSAMLINGSMETODER

4.4.1 Videoobservation

En av de datainsamlingsmetoder jag valt att använda mig av är videoobservation, eftersom interaktionen människor emellan är ett centralt tema i min undersökning. Med hjälp av videoobservation har jag kunnat fånga muntliga samtal med tillhörande kroppsliga uttryck och gester. Video har erbjudit en god helhetsbild av tandemundervisningen tack vara kombinationen av bild och ljud. Nedan motiveras mitt val av video som datainsamlingsmetod närmare.

Ny teknologi ger nya möjligheter för klassrumsforskningen. Möjligheten att effektivt kunna samla, spara, dela och representera material har lett till att mången pedagogisk forskning använder sig av video som datainsamlingsmetod (Derry, Pea, Barron, Engle, Erickson, Goldman, Hall, Koschmann, Lemke, Sherin & Sherin, 2010, s. 4). Även Brigid Barron (2007, s. 159) belyser videoobservationens positiva egenskaper och konstaterar samtidigt att video som datainsamlingsmetod har blivit standard när interaktion mellan människor undersöks.

Vilken slags teknik som används inom en undersökning är alltid på något sätt kopplad till de lärandeteorier som forskaren själv utgår ifrån eller som råder i samhället för tillfället. Såsom tidigare nämnts har det behavioristiska perspektivet på lärande övergått i ett mera sociokulturellt perspektiv (se t.ex. Dysthe, 2003; Säljö, 2000). Utgående från den teoretiska bakgrunden väljs

alltså tillvägagångssättet vid materialinsamlingen. På så vis är videoobservation en fungerande metod för studier i den komplexa klassrumspraktiken där såväl lärare som elever interagerar. (Clarke m.fl., 2004.) Video erbjuder det sociokulturella perspektivet på lärande en möjlighet att se flera deltagares agerande tillsammans istället för att deltagarnas enskilda agerande skulle isoleras från kontexten (Barron, 2007).

Det finns en del saker som bör tas i beaktande vid planeringen av en videoobservation. Brigid Barron (2007) beskriver några av dem (s. 170–173, 176). Frågor att svara på är bl.a. vad man ska fokusera på, hur man kommer att filma och var man kommer att göra det. För att veta vad som ska fokuseras är det som tidigare nämnts viktigt att ha en plan för analysen eller ett slags preliminärt kodningsschema innan filmningen börjar. Sällan är allting som händer under en 70 minuters lektion av intresse för djupare analys och därför är det viktigt att planera vilka sekvenser som är intressanta, dvs. att göra ett urval eller *selection* (Derry m.fl., 2010). Vid bearbetningen av mitt material har olika slags orienteringar mot språkliga aspekter i lärar-studerandeinteraktionen i tandemklassrummet varit av intresse, vilket kommer att beskrivas i ett senare skede.

4.4.2 Muntliga dagboksreflektioner

Förutom videomaterialet har jag också analyserat lärarnas egna reflektioner, som de sammanställt i form av muntliga dagböcker. På så sätt har jag fått en inblick i hur lärarna själva tänker kring det som händer i klassrummet. Här är utgångspunkten lärarnas eget perspektiv (se Patel & Davidson, 2003, s. 66). Efter varje lektion har lärarna själva fått spela in sina reflektioner på en diktafon. Diktafonerna har regelbundet samlats in av projektgruppen för att ljudbandningarna skulle kunna överföras till dator för transkribering.

Karin Rönnerman (2004, s. 20–21) talar om dagboksskrivande som ett verktyg inom aktionsforskningen. Syftet med att läraren för dagbok är att hon ska reflektera över det som händer i praktiken och över den egna utvecklingen i

processen. Dagboksskrivandet kan ge nya insikter och fungera som diskussionsunderlag. Till skillnad från denna typ av dagboksskrivande har man inom projektet *Klasstandem* låtit lärarna spela in sina dagboksreflektioner muntligt på en diktafon. Detta har säkerligen varit tidsbesparande (se Patel & Davidson, 2003, s. 66; Bell, 2006, s. 175) och materialet som samlats in är omfångs- och innehållsrikt.

Rönnerman (2004) konstaterar också att det kan vara svårt för lärare att veta exakt vad de ska reflektera över (s. 21). I projektet *Klasstandem* har lärarna haft en manual med olika frågor att ställning till som stöd för deras reflektioner (se bilaga 5, 6, 7 och 8). Inför tandemkurs 2/3 har manualen uppdaterats, vilket förklarar varför det finns två olika manualer. Reflektionerna handlar bl.a. om hurudana arbetssätt som använts i tandemundervisningen, om vilka olika problem som uppkommit och om hur studerandenas interaktion fungerat.

4.5 URVAL OCH UNDERSÖKNINGENS GENOMFÖRANDE

4.5.1 Urval av informanter

Undersökningen genomfördes i det tvåspråkiga gymnasiecampuset Lykeion under hösten 2012 och våren 2013. De kurser jag följt med är en frivillig tandemkurs, som inte varit läroplansstyrd, och en läroplansstyrd kurs som jag kallar för tandemkurs 2/3, eftersom den är en kombination av finskans kurs 2 (FINA 2) och svenskans kurs 3 (RUA 3).

I min undersökning har jag undersökt de två språklärare som hållit i dessa två tandemkurser. En av lärarna jobbar som svensklärare i det finskspråkiga gymnasiet, medan den andra jobbar som finklärare i det svenskspråkiga gymnasiet. Dessa två lärare medverkar i *Klasstandem*-projektet som forskande lärare och praktiker. Lärarna har tillsammans under höstterminen 2012 och vårterminen 2013 planerat och genomfört de två tandemkurser som jag har följt med och undersökt. Mitt syfte är inte att göra en jämförelse mellan lärarna,

och i resultatredovisningen talar jag bara om "läraren" istället för "svensk-" eller "finskläraren". Även om lärarna är i fokus utgör också studerandena en viktig del av min undersökning.

4.5.2 Undersökningens genomförande

Undersökningen har genomförts i det tvåspråkiga gymnasiecampuset Lykeion under den frivilliga tandemkursen höstterminen 2012 och under den läroplansstyrda tandemkursen 2/3 vårterminen 2013. Den frivilliga tandemkursen pågick under två perioder. I den första perioden hölls det en lektion per vecka, medan andra perioden innehöll två lektioner per vecka. I princip har varannan lektion hållits på finska och varannan på svenska. Gällande den frivilliga kursen uppgår det sammanlagda antalet analyserade lektioner till 10.

Tandemkurs 2/3 hölls under en period under vårterminen 2013. Antalet lektioner per vecka var tre, varav en lektion hölls på finska och en lektion på svenska. Den återstående lektionen, som alltid inföll på en måndag, hölls i de egna ursprungliga grupperna på respektive grupps målsspråk. Med andra ord hade de finskspråkiga och de svenskspråkiga studerandena undervisning på skilda håll på måndagar. Det sammanlagda antalet analyserade lektioner i tandemkurs 2/3 är 7 stycken.

Såväl Brigid Barron (2007, s. 170–173, 176) som Sharon J. Derry m.fl. (2010) beskriver viktiga saker att tänka på i videoforskning. Med hänvisning till dessa redogör jag härmed för mitt eget tillvägagångssätt i materialinsamlingen. I min datainsamling har jag filmat med en så kallad lärarkamera, eftersom syftet med min studie är att beskriva lärarens roll i tandemundervisning. Vid filmningen har alltså läraren varit i fokus för kamerabilden. Jag har för det mesta stått på en och samma plats under filmningarna, och lärarens förflyttningar i klassrummet har jag följt med genom att vrida på kameran och zooma.

I början av datainsamlingen bar läraren ingen mikrofon, men senare märkte vi i projektgruppen att det var nödvändigt för att höra någonting alls av lärarens interaktion med enskilda studerande. Efter den insikten har läraren alltid burit en mikrofon i form av en liten anspråkslös mygga. Tack vare mikrofonen har jag kunnat följa med lärarens arbete även om denne befunnit sig ganska långt ifrån kameran. Således har jag inte behövt flytta kameran så mycket heller, vilket varit bra för att inte störa läraren eller studerandena. En observatör bör nämligen vara så osynlig som möjligt (Holme och Solvang (1991, s. 130-131). Som tidigare nämnts har det förekommit två kameror i klassen, det vill säga en kamera med fokus på läraren och en annan kamera med fokus på ett tandempar. Trots detta verkar de studerande inte ha varit obekväma i denna situation. Kamerorna blev ett naturligt inslag i klassrummet och torde således inte ha orsakat bekymmer (jfr Barron, 2007, s.172).

4.6 BEARBETNING OCH ANALYS AV DATA

4.6.1 Bearbetning och analys av videomaterialet

En utmaning med videoobservation som datainsamlingsmetod är den stora mängden data (Barron, 2007). I och med den teknologiska utvecklingen förändras också möjligheterna till förvaring och delning av material. Ett videomaterial kan analyseras ur olika synvinklar; ur såväl ett helhetsperspektiv som genom detaljerade analyser. Detta sätter också krav på hanteringen av materialet. Videofiler behöver komprimeras och sparas på hårddiskar för att senare kunna analyseras. Externa hårddiskar med stort minne har underlättat detta arbete avsevärt mycket. (Clarke m.fl., 2004.) Inom projektet *Klasstandem* har alla originalfiler systematiskt sparats på en extern hårddisk och sedan överförts till stationära datorer för bearbetning. Allt bearbetat material har dessutom sparats på ytterligare en hårddisk, en så kallad arbetsdisk. På detta sätt har det varit lätt att dela materialet mellan projektets olika forskare samtidigt som materialet har säkerhetskopierats flera gånger.

Med tanke på kodning av en så stor mängd data är det viktigt att på förhand åtminstone ha gjort upp ett preliminärt schema för hur man tänker koda videomaterialet. Noggrann planering av förfarandet vid filmning, materialhantering och kodning kommer att underlätta analysarbetet. Ett kodningsschema bör också vara tillräckligt enkelt för att även andra observatörer ska kunna förstå och ta del av schemat. (Barron, 2007, s.160, 173, 174-175.)

Jag har gjort en induktiv analys av mitt videomaterial. (jfr Derry m.fl., 2010, s. 9–10). Uttryckt på ett annat sätt betyder det att jag gått in i analysen med ett öppet sinne och låtit materialet tala i sin helhet till mig. Jag har på förhand formulerat forskningsfrågor och skapat ett preliminärt kodningsschema, men dessa har förändrats i och med att jag upptäckt nya saker i materialet. Detta har varit möjligt i och med att lektionerna har kunnat beskådas om och om igen tack vare videotekniken (Derry m.fl., 2010, s. 17). Vid kodningen av videomaterialet har jag tittat igenom lektionerna och vartefter markerat i en Excel-fil de situationer där jag ansett att läraren och studerandena orienterar sig mot språkrelaterade aspekter på olika sätt.

De kodade sekvenserna har sedan analyserats och kategoriserats (se t.ex. Merriam, 1994, s. 145–152; Bell, 2006, s. 227). Kategoriseringen av materialet har också resulterat i en kvantitativ helhetsbild av materialet, som ger en fingervisning om hur vanliga olika slags interaktionssituationer är i tandemklassrummet. Av alla kodade sekvenser har en del sekvenser valts ut för närmare analys (se Derry m.fl., 2010, s. 9–10). Dessa har transkriberats med samtalsanalytiska verktyg (se t.ex. Schegloff, 2007; Sahlström m.fl., 2012, s. 23–24). Transkripten av en sekvens visar vad som sägs och görs i situationen (se Derry m.fl., 2010, s. 19–20). Även pauser och kroppsspråk har uppmärksammas (transkriptionsnyckel i bilaga 9). I resultatredovisningen utgör dessa transkript bevismaterialet för min undersökning. Till transkripten har både beskrivande och analyserande text bifogats.

4.6.2 Bearbetning och analys av de muntliga dagboksreflektionerna

Kategorierna i resultatredovisningen har skapats utgående från en induktiv analys av videomaterialet, medan lärarnas dagboksmaterial kompletterar den analys som gjorts av videomaterialet. Med andra ord har videomaterialet stått som grund, varefter jag sökt efter stöd i dagboksmaterialet. Medan videomaterialet erbjuder observatörens perspektiv på det undersökta fenomenet erbjuder dagboksmaterialet lärarnas perspektiv på samma sak.

De muntliga dagboksreflektionerna har lagts in som ljudfiler på datorn och därefter har jag transkriberat dem till textformat. Transkriberingen har gjorts efterhand och varit tidskrävande, men samtidigt har detta gett en god inblick i materialet. Förtroligheten med materialet har underlättat arbetet att komplettera videomaterialet med lämpliga reflektioner från dagböckerna. I resultatredovisningen varvas transkript från videosekvenser med reflektioner eller citat från lärarnas muntliga dagböcker. Dessa i sin tur varvas med beskrivande och analyserande text. Det finns en reflektion kopplad till varje videosekvens, men detta betyder inte nödvändigtvis att reflektionen är direkt relaterad till videosekvensen gällande tids- och innehållsaspekter. (Mera om kvalitativ bearbetning i Patel och Davidson, 2003, 119–121.)

4.7 RELIABILITET, VALIDITET OCH ETIK

4.7.1 Reliabilitet och validitet

Med begreppet *reliabilitet* avses instrumentens tillförlitlighet i en undersökning, vilket innebär att samma resultat uppnås om mätningen upprepas. *Validitet* handlar i kvantitativ forskning om huruvida man har undersökt det som man har avsett att undersöka. Dessa begrepp är däremot omdiskuterade inom kvalitativ forskning och många anser att reliabilitet och validitet ligger mycket nära varandra. Inom kvalitativ forskning kan man till exempel inte garantera att samma svar alltid erhålls vid en upprepade intervju av samma person. Personen

som blivit intervjuad kan ha ändrat åsikter och detta behöver på så sätt inte vara ett tecken på låg reliabilitet.

Validitetsbegreppet har fått en vidare betydelse som också innefattar reliabiliteten. Validitet sträcker sig således mycket längre än själva datainsamlingen i kvalitativ forskning. Validitet handlar snarare om hela forskningsprocessen och dess kvalitet. (Patel & Davidson, 2003, s. 98, 102–104.) I min undersökning har validiteten och reliabiliteten säkerställts genom noggranna och upprepade analyser, relevant litteraturgenomgång och en resultatredovisning som motsvarar forskningsfrågorna. De olika datainsamlingsmetoderna ger också material som kompletterar och förstärker varandra.

Idar Magne Holme och Bernt Krohn Solvang (1991) uttrycker den kvalitativa forskningen som ett "inifrån"-perspektiv, vilket betyder att forskaren inte kan förstå något om världen utan att sätta sig in i den undersöktas situation (se även Barron, 2007). Trots detta bör forskningen ske objektivt, vilket också kan ses som en nackdel med denna inriktning eftersom validiteten kan påverkas negativt av forskarens egna, subjektiva uppfattningar av det undersökta (Holme & Solvang, 1991). I och med att jag lagrat alla observationer som videofiler har jag haft möjlighet att analysera dem i flera omgångar. Likaså har jag kunnat kolla upp oklarheter i de muntliga dagböckerna tack vare de sparade ljudfilerna. Detta minskar antagligen risken för okorrekta uppfattningar. (Se Patel & Davidson, 2003, s. 101.)

4.7.2 Etik

Enligt forskningsdelegationens anvisningar (2009) kan de etiska principerna för forskning inom humanistisk vetenskap, samhällsvetenskap och beteendevetenskap delas in i tre områden. Det första området handlar om "respekt för den undersökta personens självbestämmanderätt". Min undersökning är i enlighet med detta i och med att undersökningspersonerna har gett sitt skriftliga samtycke till att delta i forskningen (se bilaga 1, 2, 3 och

4). De har också blivit informerade om projektgruppen, syftet med projektet *Klasstandem* och om det praktiska genomförandet. Informanterna har dessutom fått ta ställning till hur de vill att materialet ska användas.

Det andra området för etiska principer handlar om "undvikande av skador" (forskningsetiska delegationen, 2009). Detta innefattar till exempel psykiska, ekonomiska och sociala olägenheter. Såväl vid datainsamlingen som i analysarbetet har projektgruppen visat hänsyn och respekt till de undersökta. I valet av videosekvenser och dagboksreflektioner har jag varit noggrann med att inte ge avslöjande eller missvisande, ofördelaktig information om de undersökta personerna.

Det tredje området i forskningsdelegationens anvisningar berör "personlig integritet och dataskydd". För att skydda lärarnas och studerandenas integritet har jag valt att inte nämna deras egenliga namn, så alla namn är fingerade. Däremot har projektgruppen för *Klasstandem* tagit beslutet att nämna skolornas namn vid rapportering. De undersökta personerna har också blivit informerade om detta (se bilaga 1, 2, 3 och 4). Forskningsmaterialet förvaras i ett låst skåp, och datorn, som också innehåller forskningsmaterial, kräver lösenord för inloggning.

5 RESULTATREDOVISNING

5.1 UPPBYGGNAD AV RESULTATREDOVISNING

Resultaten från min undersökning i de två tandemkurserna kommer att redogöras utgående från de två övergripande kategorier som vuxit fram vid bearbetningen av materialet: *Läraren som språklig mentor* och *Läraren som språklig expert*. Forskningsfrågorna besvaras parallellt inom bägge kategorier. Detta betyder att videomaterialet (forskningsfråga 1) och de muntliga dagboksreflektionerna (forskningsfråga 2) presenteras såväl under *Läraren som språklig mentor* (5.2) och *Läraren som språklig expert* (5.3).

Kategorierna har vuxit fram utgående från en induktiv analys av videomaterialet och lärarnas dagboksmaterial kompletterar videoanalysen. Transkript från videosekvenser och reflektioner från dagböckerna varvas med varandra i resultatredovisningen. Varje reflektion behöver dock inte vara en direkt koppling till föregående aktuella transkript, utan reflektionerna har placerats in i texten där jag själv tycker att de har passat väl in med transkripten.

Transkriptionsnyckel finns i bilaga 9. I varje transkript betecknas läraren, oberoende av om det är finsk- eller svenskläraren, med ett "L". Studerandena har getts fingerade namn och i transkripten används de fingerade namnens första bokstav. I transkripten syns det också inom parentes huruvida studerandena är modersmålstalare (L1) eller andraspråkstalare (L2). För att ge en helhetsbild av resultaten presenteras avslutningsvis en figur med kvantitativa data på de olika kategorierna som hittats i videomaterialet.

5.2 LÄRAREN SOM SPRÅKLIG MENTOR

5.2.1 Definition av begreppet "språklig mentor"

Mitt material visar att en stor del av lärarens tid i tandemklassrummet går ut på att fungera som en slags språklig mentor i olika avseenden. På ett djupt plan handlar språkligt mentorskap i denna kontext om att läraren använder olika slags strategier för att studerandenas språkinläring ska främjas och effektiviseras. Läraren är här en slags språklig handledare som inte direkt undervisar i språket, utan som snarare stöttar eleverna att själva ta ansvar över sitt lärande och att själv hitta lämpliga arbetssätt och strategier i språkinläringen.

Tandeminläring innebär att man lär sig språk tillsammans med en annan person. Hur väl detta samarbete fungerar har därmed också betydelse för lärandet. Konkret innebär rollen som språklig mentor att läraren försöker stärka samarbetet mellan tandempartnerna på olika sätt. Nedan kommer mentorskapet att presenteras på tre olika sätt, men alla dessa kategorier har sin utgångspunkt i tandempartnernas samarbete, det vill säga det som är specifikt för klasstandem. Först beskrivs olika strategier som läraren använder för att stärka tandemsamarbetet överlag och sedan riktas fokuset på tandempartnernas roller som dels modersmålstalare och dels andraspråkstalare.

5.2.2 Att stärka tandempartnernas samarbete överlag

I interaktionen med studerandena uppkommer olika slags situationer där läraren försöker stärka tandempartnernas samarbete. Ibland kan fokus vara riktat mot endera andraspråkstalaren eller mot modersmålstalaren. Det finns också situationer eller sekvenser där läraren har ett jämbördigt fokus på partnerna. Denna kategori finns med för att beskriva sekvenser där det inte går att urskilja en stöttning som riktar sig enbart till andraspråkstalaren eller enbart till modersmålstalaren, utan där stöttningen är riktad mot båda parter i

olika turer. Det kan också vara så att stöttningen sker på ett mera allmänt plan, så att läraren ger generella råd som bägge parter kan dra nytta av i just den situationen.

Följande sekvens är tagen från sista finsklektionen för den frivilliga tandemkursen. Studerandena utvärderar kursen tillsammans med sina par. Stödfrågor finns på tavlan och de besvaras muntligt. En finskspråkig flicka och en svenskspråkig pojke, Elina (E) och Kasper (K), diskuterar tillsammans. Kasper sitter och funderar en stund innan han kallar på lärarens (L) hjälp. Kasper redogör för sitt problem och säger att han har svårt att förstå. Därefter vänder sig läraren Mia till Elina.

Transkript 1. *Svårt att förstå*

1 L: | pystyksä auttaa niinku että sä niinku autat
2 | ((mot flickan))
3 E (L1): | (no/joo)
4 K (L2): | (nåjå nå) jag har ju problem att förstå he jag då
5 (inaudible)
6 L: | joo nythän tää on niinku haastavin keskustelutehtävä
7 tähän mennessä ku tää on periaattes arviointia samalla
8 E (L1): | joo
9 L: | mutta että jos sä niinku yrität auttaa Kasperia et sä
10 niinku (yksinkertaistat ehkä) niitä
11 E (L1): | joo-
12 L: | ja tota
13 E (L1): | -mä voin yrittää
14 L: | niin (.) niin ja sitten Kasper niinku yrittää vaan sanoo
15 että (.) | vad tycker du om den här saken
16 | ((understryker med händerna, mot K))
17 K (L2): | mm (.) (jå jå)
18 | ((nickar smått))
19 L: | joo (.) ja sit jos, jos se menee ihan vaikeeks niin
20 käytät ruotsia ja Elina auttaa sitten | että miten se
21 sanottais suomeksi
22 E (L1): | joo
23 K (L2): | (jå)

Läraren vänder sig till modersmålstalaren Elina och frågar om hon kan hjälpa Kasper (rad 1–2). Elina säger antagligen att hon kan göra det (rad 3), men Kasper invänder att han också har svårt att förstå när Elina talar (rad 4). Läraren svarar på Kaspers invändning och säger att den här diskussionsuppgiften är den mest utmanande som de haft under tandemkursen, eftersom det handlar om en utvärdering (rad 6–7). Sedan ger läraren förslaget

att Elina kan hjälpa Kasper på så sätt, att hon försöker förenkla frågorna (rad 9–10). Elina svarar ”jo” och att hon kan försöka (rad 11 och 13).

Därefter vänder sig läraren mot Kasper och säger att han ska försöka säga vad han tycker om saken (rad 14–15). Hon understryker det hon säger med händerna och talar tydligt (rad 16). Kasper nickar smått och säger ”jå jå” (rad 17–18). Läraren tillägger att han kan använda sig av svenska om det blir alltför svårt och att Elina sedan kan hjälpa till med att översätta det till finska (rad 19–21). Både Kasper och Elina säger ”jå” (rad 22–23).

I denna sekvens ger läraren råd om hur tandempartnerna kan lösa de språkliga problem som de stöter på. Hon vänder sig både till Kasper, alltså andraspråkstalaren, och Elina, modersmålstalaren. Det finns ett jämbördigt fokus på bägge partnerna. Därmed är denna sekvens ett exempel på hur läraren stöder samarbetet överlag. Hon stärker modersmåslärarens roll genom att ge råd om hur hon kan hjälpa till, till exempel genom att förenkla det som står på finska så att Kasper lättare ska förstå. När Kasper säger att han också har svårt att förstå när Elina förklarar visar läraren att hon förstår hans frustration och ”tröstar” med att det faktiskt är en mycket svår uppgift.

Hon stärker också andraspråkstalarens roll när hon säger vad Kasper kan göra för att lösa situationen. Hon säger nämligen att han kan ta hjälp av sitt modersmål när hans egna färdigheter i finska inte räcker till. Elina kan sedan hjälpa till med att komma fram till hur man skulle säga det på finska. Läraren skrattar också lite mellan varven tillsammans med studerandena. Det kan fungera som ett sätt att uppmuntra dem och lätta upp stämningen. Läraren som uppmuntrare och igångsättare verkar således vara en viktig uppgift i tandemundervisningen (liksom i all annan undervisning).

Reflektion 1. *Uppmuntra*

En annan sak som är jätteviktig är att man uppmuntrar, och man uppmuntrar dem att våga och uppmuntrar dem att fråga vidare. Uppmuntra(de) också de finskspråkiga eleverna att inte släppa de

svenskspråkiga studerandena alltför lätt undan, att de inte ska nöja sig med alltför korta svar alla gånger, utan ställa följdfrågor och så vidare - - - Likaså gick jag omkring i klassen ganska mycket, och försökte som uppmuntra dem och få igång dem.

Överlag tycks uppmuntran vara en viktig uppgift också enligt lärarna, vilket syns i reflektionen ovan. Även om klasstandem till stor del bygger på studerandenas interaktion och elevcentrerade arbetssätt är läraren på inget sätt passiv. Läraren går ofta runt i klassen och stöttar samarbetet. Läraren uppmuntrar studerandena att våga tala och att våga ta hjälp av sin tandempartner. Läraren utmanar också andraspråkstalarna genom att till exempel uppmana modersmålstalarna att ställa följdfrågor.

Följande sekvens är betydligt kortare men visar ändå hur läraren stöder studerandena i deras lärande. Det är finsklektion och studerandena skriver artiklar i sina tandempar. Läraren står vid ett par och stöder dem i skrivarbetet. De pratar om texten och innan läraren går därifrån säger hon följande:

Transkript 2. *Miettikää samalla kielenkäyttöä*

1 L: auta tota (.) just niinku (sillai) X miettimään että jos niinku
2 jää mietti(mään) X kanss (kysyy miks se ei oo näin) miks se on
3 näin että voisitte niinku kanss miettiä (vähän sitä)
4 kielenkäyttöä samalla

Innan läraren går iväg säger hon till den modersmålstalande flickan i paret att hon ska hjälpa sin lärande tandempartner ifall han funderar på någonting (rad 1–2). Läraren tillägger att pojken, det vill säga andraspråkstalaren, ska fråga upp saker som han undrar över ("Varför är det inte så här, varför är det så här?", rad 2–3). Slutligen uppmanar läraren bägge tandempartner att tänka på språkanvändningen samtidigt som de skriver (rad 3–4).

Detta transkript är ytterligare ett exempel på hur läraren stärker tandempartnerernas samarbete överlag, eftersom hon vänder sig lika mycket till andraspråkstalaren (pojken) som till modersmålstalaren (flickan). Hon säger nämligen att flickans uppgift är att hjälpa till och att pojkens uppgift är att ställa

frågor. Dessutom ber hon dem att tänka på språkanvändningen överlag och detta är en mycket viktig aspekt i detta transkript. Det kan antagligen lätt bli så, att tandempartnerna fokuserar så mycket på uppgiften (i detta fall artikelskrivandet), att de glömmer bort att meningen är att de ska lära sig språk. Behovet av att lära sig språket glöms på så sätt bort i tandempartnernas starka uppgiftsorientering. Tandemsarbetet blir då automatiserat eller mekaniskt. När uppmärksamheten på språkets olika aspekter är för liten, finns det en risk att studerandenas språk inte utvecklas. Läraren uppmuntrar alltså studerandena i denna sekvens att bli mera språkligt medvetna (eller metalingvistiskt medvetna), vilket ska hjälpa dem i språkinläringen.

Reflektion 2. *Få igång tankarna*

... så tillika skulle man kunna ha en mycket simplare version men ändå som sådär att, en version (åt) de studerande var de faktiskt funderar på att vad har vi stött på för problem, som par eller själva, på vilket sätt har vi löst det, på vilket sätt har jag fungerat som den som har lärt mig, den som har stött både i tal och i skrift, på vilket sätt har jag varit språkmodell och så vidare och så vidare. Alltså då skulle man ju också egentligen få igång de här tankarna och det skulle ju på ett sätt vara en sak sen då som gör att kanske nästa gång man gör fast en skrivuppgift så då har man tänkt på det på ett annat sätt och då kanske man har mognat lite och tänkt i nya banor och så vidare, och funderat då på hur man skulle kunna utveckla det.

I sina muntliga dagböcker funderar lärarna mycket på hur man kan utveckla tandemundervisningen. I tandemundervisningen har studerandena till exempel fått lära sig om kommunikationsstrategier, så att de kan bli mera medvetna om hur man kan gå tillväga vid språkliga problem och på så sätt utveckla sitt språk. En av lärarna har också funderat på hur det skulle vara att ha en utvärdering mitt i kursen, inte bara för lärarnas skull utan också för studerandenas egen. En utvärdering skulle kunna få igång studerandenas tankar kring hur det är att arbeta i tandem och kring de olika rollerna. De skulle fundera kring hur det känns att vara den lärande partnern och hur det känns att vara den stödjande partnern. Detta skulle kanske sätta igång en process som leder till större

språklig medvetenhet, vilket i sin tur skulle vara studerandena till hjälp i språkinläringen och i samarbetet med tandempartnern. Föregående reflektion är i likhet med föregående videosekvens också kopplad studerandenas språkliga medvetenhet. Dessutom funderar läraren i denna reflektion på studerandenas metalärande, dvs. medvetenhet om hur de lär sig. Denna medvetenhet skulle vara till gagn när studerandena jobbar i tandem i framtiden.

Sammanfattningsvis listas nedan de saker som läraren konkret gör inom kategorin "Att stärka tandempartnernas samarbete överlag":

Läraren

- uppmuntrar tandempartnerna att uppmärksamma språkliga aspekter
- uppmuntrar modersmålstalaren att förenkla språket vid behov (förståelse)
- uppmuntrar modersmålstalaren att hjälpa sin partner, t.ex. med att formulera sig på målspråket (produktion)
- uppmuntrar andraspråkstalaren att använda sitt modersmål vid behov
- uppmuntrar andraspråkstalaren att ställa frågor till sin partner

5.2.3 Att stärka modersmålstalarens roll i tandemsamarbetet

Läraren kan stöda tandempartnernas arbete på ett allmänt plan, men hon kan också rikta sina råd och sin handledning mera specifikt till endera partnern. Att stärka den modersmålstalande partnerns roll i samarbetet handlar om att ge råd specifikt riktade mot modersmålstalaren. Dessa råd handlar om på vilka sätt modersmålstalaren kan hjälpa sin andraspråkstalande partner i dennes språkinläring. Det finns på så sätt specifika karaktärsdrag som skiljer rollerna som modersmålstalare och andraspråkstalare åt. Läraren kan till exempel försöka medvetandegöra modersmålstalaren om dennes uppgift som språklig modell, något som andraspråkstalaren inte kan förväntas vara.

I följande sekvens jobbar studerandena i grupper bestående av flera tandempar. Det är finsklektion och uppgiften är att planera reklamfilmer för tandem. Dessa

reklamfilmer kommer att filmas med videokamera senare under lektionen. En grupp bestående av fem personer söker ord som beskriver tandem. I denna sekvens letar de efter ett ord på N och läraren föreslår ordet "nerokas" (genial/genialt). Den svenskspråkige pojken kallas här för Vilhelm (V). En av de två finskspråkiga flickorna kallas för Saara (S), medan den andra kallas för Maria (M).

Transkript 3. *Nerokas*

1 V (L2): va betyder nerokas
2 L: ((vänder ansiktet mot de övriga i gruppen))
3 S (L1): | en tiie
4 | ((ser på läraren))
5 M (L1): | (öö)
6 L: selittäkää
7 ((en studerande från en annan grupp kallar på läraren, som
8 går därifrån))

Läraren har gett förslaget "nerokas" (genial/genialt) när studerandena i gruppen har frågat efter ett ord på N och Vilhelm frågar vad nerokas är på svenska (rad 1). Läraren säger ingenting, men vänder ansiktet mot de övriga i gruppen och tittar på dem (rad 2). En finskspråkig flicka, Saara, ser på läraren och säger att hon inte vet. (rad 3–4). Det kan vara så att en annan finskspråkig flicka, Maria, säger "öö", vilket markerar att hon funderar på saken (rad 5). Läraren ber dem att förklara ordet (rad 6), varefter en studerande från en annan grupp kallar på henne och hon går därifrån (rad 7–8).

Denna videosekvens handlar om ordsökning. Vilhelm undrar vad ett finskt ord är på svenska. Läraren kunde ha gett honom den svenska motsvarigheten direkt, men förblir istället tyst och tittar på de andra. I och med detta lägger hon över ansvaret på modersmålstalarna och stärker därmed deras roll i tandemsamarbetet. Deras uppgift är nämligen att hjälpa till och förklara för sin andraspråkstalande partner när han inte förstår. Fördelen i tandemundervisning är ju just det att man har en partner som kan målspråket. Med andra ord behöver läraren inte hela tiden gå och servera ord och förklaringar. Sekvensen blir avbruten av att läraren blir tillfrågad av en annan

grupp studerande, så det är omöjligt att veta hur läraren skulle ha fortsatt handla om sekvensen hade fortgått.

Också i de muntliga reflektionerna kommer det fram att lärarna vill arbeta för att stärka modersmålstalarens roll. Meningen är att tandempartnerna tar hjälp av varandra så mycket det går innan de kallar på lärarens hjälp. Modersmålstalarna har också ett ansvar för sin andraspråkstalande partner. Mia talar om att ta på sig en "aktiv roll", det vill säga att aktivt stöda och hjälpa sin partner. Följande citat är tagna ur lärarnas reflektionsdagböcker och matchar den föregående beskrivna videosekvensens budskap mycket bra.

Reflektion 3. Fråga partnern 1

Däremot så märker man ju ibland att särskilt nu när det är mina studerande så vänder de sig ibland till mig och frågar ord. Då uppmanar jag ju dem att först prata med partnern och fråga partnern det här ordet. Sen om inte nån kommer på det, så frågar de ju mig. Och det gick nog hem riktigt fort och efter det så började de använda sig mer och mer av sin partner då som ordbok om man får säga så.

Reflektion 4. Fråga partnern 2

Ja yritin myös olla itse antamatta kovin paljon apua, ja kannustin sen sijaan kysymään ruotsinkieliseltä tandemparilta apua ongelmatilanteissa.

Reflektion 5. Hjälpa och stöda

Och likaså uppmanade jag dem att annars också tänka på kommunikationsstrategierna, att inte på det sättet mata varandra med de där rätta orden utan hjälpa, stöda, att de här finskspråkiga eleverna faktiskt skulle stöda, att påminna om den där rollen när man inte själv är den som lär sig nånting utan den som är stöd... och att man också uppmuntrar dem att de faktiskt ska ta på sig den där aktiva rollen...

Nästa sekvens är tagen från en svensklektion och studerandena håller på med att skriva ett brev på svenska. Den svenskspråkige pojken Aron (A) jobbar tillsammans med den finskspråkiga flickan Minna (M).

Transkript 4. *Akademisk svenska*

1 A (L1): hur pass myki vill du att jag ska hjälpa att jag kan som
2 hjälpa som så där att det blir korrekta mening(ar)-
3 L: ja de e meningen att du, du korrigerar fel eller hjälper
4 till att korrigera fel(en)
5 A (L1): men (.) vill du att de ska bli som så där att de blir
6 ungefär som
7 L: | som du sku säga
8 A (L1): | de blir per de blir perfekt akademisk svenska eller
9 vill du att det ska bli bra svenska
10 L: kanske nånting där (.) bra svenska räcker | ja-å, ja (.)
11 de e
12 A (L1): | (mm-m)
13 L: meningen att | du övar här (.) men | du får gärna hjälpa
14 | ((ev. till M)) | ((ev. till A))
15 till | så mycke de behövs nog, ja
16 A (L1): | (jess)
17 | ((nickar smått))
18 L: å å (.) korrigerar alla fel du bara hittar
19 A (L1): | (jess) (2.0) okej
20 | ((nickar smått))
21 L: mm-m (.) men int för svår svenska så att
22 A (L1): (nä-ä, nä-ä)
23 L: ja (.) det e passligt för henne
24 A (L1): (precis)
25 L: mm-m

Modersmålstalaren Aron och andraspråkstalaren Minna sitter och skriver på datorn i denna sekvens. Aron frågar läraren hur mycket det är meningen att han ska hjälpa Minna (rad 1). Han frågar om han ska hjälpa på så sätt, att det blir korrekta meningar (rad 2). Läraren svarar "ja" och säger att meningen är att han ska korrigera fel eller hjälpa till att korrigera dem (rad 3–4). Aron säger "men" och fortsätter sedan att fråga om läraren vill att det ska bli perfekt akademisk svenska eller bra svenska (rad 5–6, 8–9). Turerna överlappar varandra i viss mån och på ett ställe säger läraren att texten ska bli "som du sku säga" (rad 7). Efter att Aron har frågat om det ska vara akademisk svenska eller bra svenska svarar läraren "kanske nånting där" varefter en kort paus följer. Sedan säger hon att bra svenska räcker (rad 10). Efter det säger hon att det är meningen att Minna övar på språket men att Aron gärna får hjälpa till så mycket det behövs

och korrigera alla fel han hittar (rad 13–15, 18). Läraren säger också att det inte ska vara för svår svenska, utan en svenska som är lämplig för Minna (rad 21 och 23).

I detta transkript är det ett tydligt fokus på vad modersmålstalarens uppgift i sammanhanget är. Läraren stöder modersmålstalarens roll genom att säga att han får hjälpa till, korrigera och hålla språket på en lämplig nivå. När Aron frågar om det ska vara akademisk svenska eller bra svenska verkar läraren tveka lite, men svarar sedan att bra svenska räcker. Läraren anser med andra ord att det inte är meningen att Minna som andraspråkstalare förväntas klara av en svenska på akademisk nivå. Istället ber hon tandempartnerna fokusera på ett sådant språk som är relevant för Minna i dagens läge.

Reflektion 6. *Semmonen ruotsin kieli mitä itse käyttäisi*

...kun tää Aron kysyi, että korjaako hän akateemiselle ruotsin kielelle niitä (Minnan) virheitä vai puhekielelle, ja sitä jäin sitten myös miettimään, että mitä siihen sitten olisi vastannut mutta kyllä näin jälkeinpäin(kin) ajatellen niin se mun vastaus varmaan oli ihan oikea että, sanoin että tosiaan semmonen ruotsin kieli mitä (Minna) itse käyttäisi niin, se varmaan riittää, että siitä jos korjaa sitten virheet vain pois. Ettei yritä liian hienoa ja vaikeeta kieltä käyttää.

Läraren har reflekterat över denna situation också i efterhand. Reflektionen visar att hon funderar på huruvida hon handlade rätt i situationen eller inte. Hon tror ändå att det hon svarade var riktigt. Texten ska innehålla en sådan svenska, att Minna själv skulle kunna använda den.

I nästa transkript är det finsklektion och studerandena jobbar med ett kompendium. Läraren Mia går runt i klassen och hjälper till. I denna sekvens talar hon med ett tandempar som består av en finskspråkig flicka och en svenskspråkig pojke. Flickan kallas här för Jaana (J) och pojken för Tobias (T). Tandemparet håller på med en uppgift som går ut på att hitta rätt kasusform till ord som ska fyllas i luckor.

Transkript 5. *Miltä hän putosi*

1 T (L2): ((funderar på hur ordet "kivi" ska böjas)
2 J (L1): kivel^{tä}
3 L: bort från (.) mm-m
4 T (L2): (inaudible)
5 (4.0)
6 L: eli sä voit aina miettiä et jos sä voit auttaa niinku
7 Tobbee siinä Tobiasta (siinä mielessä) että (.) putosi
8 (.) | miltä hän putosi
9 | ((vänder sig till J))
10 J (L1): joo
11 L: et jos sä voit niinku löytää semmosen kysymyksen joka
12 auttais sit löytyy et se löytyy se oikee muoto

Andraspråkstalaren Tobias funderar över hur ordet "kivi" ("sten") ska böjas i det sammanhang det finns i texten framför dem (rad 1). Modersmålstalaren Jaana säger det korrekta svaret "kivel^{tä}" ("från stenen", rad 2). Läraren, som står bakom tandemparet, säger då "bort från" (rad 3). Läraren säger till Jaana och att hon kan tänka på hur hon kan hjälpa Tobias (rad 6). Läraren säger "miltä hän putosi", det vill säga "varifrån föll han" och betonar ordet "varifrån" (rad 7–8). Jaana säger "joo" (rad 10) och läraren tillägger att Jaana kan försöka hitta på en fråga som hjälper Tobias att komma fram till den rätta formen (rad 11–12).

Även i detta transkript ligger fokus på modersmålstalaren och vad hon kan göra för att stödja sin partner. Läraren föreslår en sådan strategi, att modersmålstalaren, alltså Jaana, försöker hitta på ett frågeord, som ska ge en vink om vilken ändelse ordet "kivi" ska få. Frågeordet "miltä" slutar med *-ltä* och på så sätt menar läraren att det kan vara lättare för Tobias att förstå och komma fram till att "kivi" också ska få ändelsen *-ltä*. På det här sättet kommer modersmålstalaren inte att servera svaren genast, utan ge andraspråkstalaren lite utmaning. Andraspråkstalaren får då en möjlighet att själv komma fram till svaret och blir då mentalt aktiv i högre utsträckning än om modersmålstalaren hela tiden skulle ge färdiga lösningar. Läraren försöker med andra ord hitta strategier för hur modersmålstalaren kan hjälpa till utan att direkt översätta eller servera färdiga svar. I detta fall går strategin ut på att ge ledtrådar som hjälper andraspråkstalaren fram till svaret.

Reflektion 7. *Tänk på vilken fråga ni kan ställa*

Måste riktigt lyfta på hatten åt dem hur duktiga de är. När jag sa att tänk på vilken fråga ni kan ställa, då det var en saga som de skulle fylla i, att punahilkka asui ((paus)) och sen var det inom parentes punainen talo, att ställ frågeordet missä, punaisessa talossa, så de finskspråkiga eleverna (blev) väldigt bra på att hjälpa och ställa de här frågorna. Och utgående från frågorna hade de svenskspråkiga eleverna (inaudible) lättare sen också att veta i vilken form det där ordet ska stå där i luckan.

Denna reflektion härrör antagligen till samma uppgift som studerandena arbetar med i transkriptet "Miltä hän putosi". Här reflekterar läraren över hur modersmålstalaren kan ställa frågor för att lirka fram det rätta svaret av sin partner. Läraren verkar också uppleva att modersmålstalarna blev riktigt duktiga på att använda sig av den här sortens strategi. När tandemparen får vägledning av lärarna gällande olika arbetssätt och strategier, kommer de kanske också att klara sig i högre grad på egen hand i framtiden. De har fått strategier för tandemarbetet och kan då lösa språkliga problem inom paret och utan lärarens hjälp. Detta skulle alltså främja deras självständighet i språkinläringen.

Denna kategori kan sammanställas i följande lista över vad läraren konkret gör för att stärka modersmålstalarens roll i tandemsamarbetet:

Läraren

- överlåter ansvaret och uppgiften till modersmålstalaren när andraspråkstalaren ber om hjälp
- uppmuntrar modersmålstalaren att förklara (t.ex. ett ords betydelse)
- uppmuntrar modersmålstalaren att korrigera fel
- uppmuntrar modersmålstalaren att hålla språket på en nivå som är lämplig för den andraspråkstalande partnern
- uppmuntrar modersmålstalaren att använda sig av ledtrådar för att hjälpa partnern fram till svaret (t.ex. genom frågeord)

5.2.4 Att stärka andraspråkstalarens roll i tandemsamarbetet

Att stärka andraspråkstalarens roll i partnernas samarbete handlar om att hitta arbetssätt och strategier som lämpar sig specifikt för andraspråkstalaren. Läraren har den lärande partnern i fokus och ger henne råd om hur hon kan gå tillväga vid olika språkliga teman och frågeställningar. Dessa råd, i likhet med föregående kategori (5.2.3), hålls inom ramen för samarbetet mellan tandempartnerna. Stöttningen handlar alltså inte om hur andraspråkstalaren kan förbättra sin språkinläring på egen hand eller överlag, utan hur hon kan göra det tillsammans med sin partner i klasstandem.

I transkriptet nedan är det svensklektion och studerandena jobbar i sina tandempär. Som uppgift har de att skapa en reklam för tandem på dataprogrammet PowerPoint. I denna sekvens interagerar läraren med ett par bestående av en finskspråkig flicka, Vanja (V) och en svenskspråkig pojke, Elias (E). Pojken är den som använder datorn (en bärbar).

Transkript 6. *Kanske du borde skriva*

1 L: ((harklar sig)) | kanske du borde skriva också hödu (.) s
2 | ((visar med handen mot V))
3 V (L2): | (jå)
4 L: | de (.) blir för lätt för dig ((viftar med handen mot E
5 och datorn))
6 E (L1): (inaudible)
7 L: | du kan, du kan låta henne skriva lite nu
8 | ((till E))
9 V (L2): | ((tar tag i datorn och lyfter den mot sig))
10 E (L1): | (inaudible) (räcker de hä)
11 V (L2): (se on niin vaikee) (inaudible)
12 L: tycker du att de e svårt jaa nåmen kanske
13 E (L1): (inaudible)
14 L: du (.) nå jå men du sku kunna berätta å sen
15 | hon sku kunna skriva
16 V (L2): | (jå)
17 E (L1): | (men räcker de hä)
18 L: de (e), de e de som e meningen att hon lär sig nånting

Läraren kommer fram till tandemparet och säger åt andraspråkstalaren Vanja att kanske hon också borde skriva (rad 1). Vanja svarar "jå" (rad 3) och läraren tillägger att det blir för lätt för henne (rad 4). Därefter säger läraren till den

modersmålstalande partnern Elias att han kan låta henne skriva lite nu (rad 7–8). Vanja sträcker sig efter datorn (rad 9). Elias frågar ”räcker det här?” (rad 10) och Vanja säger att det är så svårt (rad 11). Läraren frågar om hon tycker det är svårt och tillägger ”jaa nämen kanske” (rad 12). Sedan säger Elias något som inte hörs (rad 13). Läraren säger att Elias skulle kunna berätta och att Vanja sedan skriver (rad 14–15). Vanja svarar ”jå” (rad 16) och det kan vara så att Elias frågar ännu en gång ”räcker det här?”. Läraren säger att det är meningen att Vanja lär sig någonting (rad 18).

I denna sekvens är andraspråkstalarens roll i huvudfokus för lärarens vägledning, även om hon också ger en kort uppmaning åt Elias att han kan berätta och att Vanja sedan skriver. Transkriptet ger prov på hur läraren ser på parternas samarbete i tandem. Hon anser att det kanske vore bättre att andraspråkstalaren skulle skriva, eftersom det är hon som ska lära sig. Annars blir det för enkelt för henne och hon blir därmed passiv. När andraspråkstalaren skriver tvingas hon nämligen att mentalt aktivera sig, vilket högst antagligen är viktigt för att hon ska kunna ta till sig nya språkliga insikter. I detta fall är det troligen så, att det inte är de språkliga färdigheterna som gör att tandemparet valt att låta modersmålstalaren skriva. Istället verkar detta beslut bero på andraspråkstalarens bristande datakunskaper (se reflektionen nedan). Det som läraren säger pekar ändå på att det vore bättre att den som ska lära sig också är den som ska skriva.

Reflektion 8. *Oikeestaan se olisi ollut suomenkielisen tehtävä*

Ja, semmonen minkä sitten huomasi siellä että, jotkut parit niin oli niin hyvin erilaisia varmaan toi tietokonekäyttötaidoiltaan, että sitten siellä ainakin X:n pari kirjoitteli sitten koneella vaikka oikeestaan se olisi ollut (inaudible) suomenkielisen tehtävä ehkä mielummin ja mä siitä kyllä huomautinkin mutta tää pari oli sitten niin paljon kätevämpi tossa tietokoneen käytössä että mä luulen että se oli syynä sitten että hän (halusi) sen kirjoitusohjelman tehdä. Ja sitä X varmaan toivoikin sitten.

Även här uttrycker läraren vikten av att den som lär sig också bör aktivera sig. Hon konstaterar samtidigt att färdigheterna i att använda dator kan variera mycket olika personer emellan. Detta i sin tur påvisar att det inte enbart är språkliga begränsningar som kan försvåra tandemarbetet. De olika färdigheter som studerandena i övrigt har betyder också mycket för hur arbetet kommer att löpa. I den här skrivuppgiften blir modersmålstalaren expert inte enbart på språket, utan dessutom på datoranvändningen. Andraspråkstalaren hamnar så att säga i ett dubbelt underläge.

I följande sekvens är det svensklektion och ett tandempar bestående av en finskspråkig pojke och en svenskspråkig flicka har jobbat med en text. Läraren kommer fram till paret för att kolla upp hur det går för dem. Pojken kallas för Janne (J) och flickan för Paulina (P).

Transkript 7. *Vill du fråga nånting*

1 L: har ni svarat på alla frågor
2 P (L1): jā-ā
3 L: okej (.) | tyckte du att du förstod den där texten
4 | ((till J))
5 (.) elä vill du fråga nånting
6 J (L2): jā (.) kyllä (inaudible)
7 L: du förstod (.) okej (.) de finns inga ord som du int
8 förstår
9 J (L2): (öö/nää) de va (en)
10 L: mmm du kan fråga henne om (du) om de finns nånting som
11 (inaudible)
12 J (L2): (jag har frågat)
13 L: du har gjort de bra (.) okej (.) men då får ni gå framåt

Läraren kommer fram till ett tandempar och frågar om de svarat på alla frågor (rad 1). Modersmålstalaren Paulina svarar "jā-ā" (rad 2). Läraren riktar sig sedan mot andraspråkstalaren Janne, och frågar om han förstod texten (rad 3–4). Hon tillägger strax efter: "elä vill du fråga nånting" (rad 5). Janne svarar "jā" följt av en kort paus och "kyllä" samt något som inte hörs (rad 6). Läraren tolkar det som att han förstod texten (rad 7). Hon fortsätter ändå med att fråga om det inte finns några ord som han inte förstår (rad 7–8). Janne svarar antagligen att det var ett ord som han funderade på (rad 9). Då säger läraren att han kan fråga av Paulina om det finns någonting han undrar över (10–11). Det hörs mycket

otydligt men det kan vara så att Janne svarar att han redan har frågat Paulina (rad 12). Läraren säger: "du har gjort de", följt av ett "bra" (rad 13). Sedan säger hon att de kan fortsätta framåt i arbetet (rad 13).

Också i detta exempel riktar sig lärarens uppmärksamhet främst mot andraspråkstalaren. Transkriptets huvudpoäng är lärarens önskan om att andraspråkstalaren frågar, frågar och återigen frågar. Den lärande partnern har ett ansvar för sitt lärande och bör kolla upp sådant han eller hon inte förstår. Det handlar om att den lärande parten aktiverar sig och uppmärksammar språkliga aspekter. Även här kunde man tala om att väcka de studerandes språkliga medvetenhet, istället för att de mekaniskt skyndar vidare med de uppgifter de har blivit ålagda. Exemplet tyder också på att andraspråkstalaren Janne faktiskt är medveten om vad som förväntas av honom som andraspråkstalare. Han säger nämligen att han redan har frågat Paulina om de saker han undrat över. Han är således införstådd med att hans uppgift är att våga fråga och ta hjälp av sin modersmålstalande partner.

Reflektion 9. *Våga fråga*

... alltså förstår de sen då vad den där förklarar och då hoppas jag och jag ska uppmuntra nästa måndag de där mina elever på min timme att våga fråga, att om inte du förstår när den finskspråkiga eleven förklarar, så nöj dig inte med det utan fråga då, för att då är det ju också frågan om den här förståelsen, att förstår du vad den här kompisen pratar.

Ovanstående reflektion är också ett exempel på hur lärarna ser på andraspråkstalarens roll. Även här kunde huvudbudskapet sammanfattas i orden "fråga, fråga, fråga!". Läraren visar också i denna reflektion att det kan vara bra att påminna studerandena om deras tandemroller. Hon talar dessutom om att *våga* fråga, vilket pekar på att tandem handlar om att våga släppa sina rädslor inför språkliga fel och brister. Det är nämligen när man uppmärksammar dessa fel och brister som det finns en chans att lära sig och utvecklas.

Nedan sammanfattas slutligen kategorin "Att stärka andraspråkstalarens roll", som är den sista kategorin inom lärarens roll som språklig mentor.

Läraren

- uppmuntrar andraspråkstalaren att aktivera sig (t.ex. genom att skriva)
- uppmuntrar andraspråkstalaren att fråga modersmålstalaren om sådant som är oklart

5.3 LÄRAREN SOM SPRÅKLIG EXPERT

5.3.1 Definition av begreppet "språklig expert"

Den tidigare kategorin handlade om hur läraren orienterar sig mot det som jag kallar språklig mentor. Lärarens roll i tandemundervisning innefattar också annat än detta. En annan roll som läraren orienterar sig mot och som tydligt skiljer sig från rollen som mentor är rollen som språklig expert. Kategorin torde tala ganska tydligt för sig själv. Läraren har studerat språk och har därmed en lingvistisk expertis som inte kan förväntas av studerande på gymnasienivå. Även i tandemundervisning har läraren nytta av denna språkliga kunskap och medvetenhet i interaktionen med studerandena.

Lärarens språkliga expertis behövs till exempel när ett tandempar stöter på språkliga problem där den modersmålstalande partnern inte kan stöda, det vill säga när modersmålstalarens kunskaper i sitt eget språk inte räcker till. I jämförelse med att fungera som mentor handlar denna kategori i högre grad om att direkt undervisa i språk. Trots detta handlar inte alla kategorier under denna rubrik om att undervisa, men det som är gemensamt för alla kategorier är behovet av lärarens experthjälp.

5.3.2 Att erbjuda en språkligt korrekt form

En vanlig språklig orientering handlar om ordsökning, det vill säga att studerandena letar efter ett ord på något av språken. Läraren kan hantera dessa situationer på lite olika sätt. Ett sätt är "att erbjuda en språkligt korrekt form". Då ger läraren genast det korrekta svaret på frågan som studeranden undrar över.

Nedanstående sekvens är hämtad från en finsklektion. I sekvensen ingår läraren och ett tandempar som består av en svenskspråkig pojke och en finskspråkig flicka. Pojken kallas här för Kevin (K) och flickan för Tanja (T).

Transkript 8. *Retki*

1 T (L1): hei mikä on toi (.) utflykter
2 L: utflykt (.) retki
3 T (L1): nii
4 L: retki

Den finskspråkiga modersmålstalaren Tanja frågar vad utflykter är på finska (rad 1). Läraren upprepar ordet "utflykt" och svarar efter en kort paus "retki" (rad 2). Tanja noterar ordet (rad 3) och läraren upprepar ordet (rad 4). Detta är en mycket kort sekvens, vilket också är karakteristiskt för denna typ av språkliga orienteringar. Problemet med att hitta ett ord löses snabbt genom att läraren ger den korrekta motsvarigheten. Inget blir oklart och studerandena kan snabbt gå vidare med uppgiften. Ingen djupare språklig diskussion uppstår heller. Man kan uttyda ett fokus på innehåll och kommunikation snarare än ett fokus på form. I detta exempel är det för övrigt modersmålstalaren som frågar upp ett ord, vilket visar på att studerande kan uppmärksamma och eventuellt lära sig nya ord också på de lektioner där de talar sitt modersmål.

Reflektion 10. *Viska lite finska ord*

... fortsättningsvis så använder jag ju finska ganska (långt), nu måste jag ibland just i och med att den finskspråkiga eleven inte hade svar så måste jag gå in och hjälpa då och ge de där svenska

orden också, och ibland fick jag ju visa lite finska ord åt de finskspråkiga eleverna också och så vidare.

Reflektionen ovan erbjuder en förklaring till varför läraren handlar på detta sätt i liknande situationer. Målet är naturligtvis att använda målspråket så långt det är möjligt. Ibland kan det ändå hända att varken andraspråks- eller modersmålstalaren hittar ett ord. Om de då fastnar i sin uppgift kan läraren komma in och ge dem det rätta ordet så att de kan fortsätta med uppgiften.

I nästa transkript är det svensklektion och studerandena jobbar i sina tandempar. Läraren går runt och hjälper. Ett tandempar, som består av en finskspråkig flicka och en svenskspråkig pojke, söker efter ordet "tutkimus" på svenska. Flickan kallas här för Jenni (J) och pojken för Petter (P).

Transkript 9. *Forskning*

1 J (L2): (mikä) on tutkimus ruotsiks
2 L: va sa du
3 J (L2): (mikä on) tutkimus ruotsiks
4 L: en forskning
5 J (L2): (mitä)
6 L: forskning
7 J (L2): | (forskning)
8 P (L1): | ((j)aha, okej)
9 L: jå (.) forska tutkia
10 P (L1): (okej)
11 L: mm-m

Andraspråkstalaren Jenni frågar av läraren vad "tutkimus" är på svenska (rad 1). Läraren hör inte vad Jenni säger (rad 2) och hon upprepar frågan (rad 3). Läraren ger genast svaret: "en forskning" (rad 4). Jenni verkar inte uppfatta ordet och frågar "mitä" (rad 5). Läraren säger då "forskning" en gång till (rad 6) och det låter som om Jenni repeterar ordet en gång för sig själv (7). Läraren erbjuder sedan verbformen av ordet: "forska" och "tutkia". Petter verkar instämma i samtalet (8 och 10).

Det här transkriptet är mycket likt det föregående. En studerande funderar över ett ord och läraren erbjuder det korrekta svaret. I detta exempel upprepar andraspråkstalaren dessutom ordet, vilket kan betraktas som en strategi för att

befästa ordet i minnet (jfr Karjalainen, 2011, s. 188). I jämförelse med föregående transkript ger läraren i detta transkript tilläggsinformation i och med att hon också erbjuder ordet "forska".

Reflektion 11. *Parikaan ei tiennyt jotain sanaa*

Että kun siinä joku multa kysyi(kin) jotain sanaa, niin mainitsin että kysy parilta, mutta että sitten tuli semmonen ongelma että se ruotsinkielinen parikaan ei tiennyt jotain sanaa. Että meillä oli ainakin jossain harjoituksessa keihäänheitto, ja se oli vissin näille ruotsinkielisillekin vaikea sana, spjutkastning, että sen mä jouduin sitten antamaan jollekin parille siinä tai parikin paria (sitä) ihmetteli että mikähän se on.

Även denna reflektion är ett tydligt exempel på att lärarna försöker använda målspråket så mycket som möjligt. Exemplet tyder också på att de försöker stärka modersmålstalarens roll och ansvar ("kysy parilta"). När en studerande frågar upp ett ord av läraren, kan läraren alltså välja att först kolla upp med modersmålstalaren om denne vet det rätta svaret. Om denne då inte heller kan översätta ordet kan läraren ta beslutet att servera det korrekta ordet. Vissa ord är nämligen för svåra att översätta för tandemparen och då kommer lärarens språkliga expertis till hjälp.

5.3.3 Att undervisa och förklara form

Lärarens roll som språklig expert kan också innebära att läraren förklarar olika grammatikaliska strukturer eller andra språkliga aspekter med fokus på form. Till denna kategori hör också sekvenser där läraren förklarar eller på annat sätt går igenom ords betydelse mera grundligt än i exemplen från kategorin "att erbjuda en språkligt korrekt form". Detta behov kan uppstå på grund av att den modersmålstalande partnern i tandemparet inte själv har den kunskap som behövs och därmed inte kan stöda och hjälpa sin partner. För att komma vidare kommer då läraren och hjälper. Denna roll innebär i mycket högre grad än mentorskapet att läraren undervisar i språk. Istället för att lägga över ansvaret

på modersmålstalaren tar läraren istället över modersmålstalarens roll som stöttare i just den situationen. Man kunde tala om att läraren och modersmålstalaren byter roller för stunden på grund av skillnader i den språkliga kunskapsnivån.

Följande transkript är ett exempel på en undervisningssituation. Det är svensklektion och studerandena håller på med en muntlig grammatikövning. Den finskspråkiga flickan kallas här för Tanja (T), medan den svenskspråkige pojken kallas för Kevin (K).

Transkript 10. *Sångaren hotell biograf*

```
1 T (L2): | (voitko auttaa) (.) olikse vaan toi kutonen sångare vai  
2         sångaren  
3         | ((till läraren))  
4 L:      |vad tror du  
5         | ((till K))  
6 K (L1): (inaudible) (sångerska/sångerskan)  
7 L:      du sku säga sångerska  
8 K (L1): ja  
9 L:      ja men säger du sångerska eller sångerskan  
10 K (L1): (jag vet int)  
11 L:      nå man borde säga sångerskan  
12 T (L2): aa  
13 L:      ja  
14 T (L2): mikä se oli ku oli pois (sitten se N)  
15 L:      nå till exempel (.) di där (.) två sista  
16 T (L2): hotell X  
17 L:      ja-a (.) | och  
18 T (L2): | (ja) biograf (.) X  
19 L:      ja (.) precis
```

Andraspråkstalaren Tanja ber om lärarens hjälp. Hon undrar om svaret på sexans uppgift är "sångare" eller "sångaren" (rad 1–2). Läraren vänder sig då till den svenskspråkige Kevin och frågar vad han tror (rad 4–5). Till en början hörs det inte vad Kevin svarar, men sedan låter det som om att han skulle säga endera "sångerska" eller "sångerskan" (rad 6). Läraren säger då "du sku säga sångerska" (rad 7) och Kevin svarar jakande (rad 8). Därefter frågar läraren om Kevin då skulle säga "sångerska" eller "sångerskan" (rad 9) och det låter som om Kevin skulle svara att han inte vet (rad 10). I det skedet ger läraren det rätta svaret "sångerskan" (rad 11). Tanja säger "aa" och frågar sedan när bokstaven N sedan ska vara borta (rad 12 och 14). Läraren säger att de två sista i uppgiften

blir utan N (rad 15). Efter det svarar Tanja på uppgiften: "hotell X" och "biograf X" (rad 16 och 18). Läraren säger slutligen "jå, precis" (rad 19).

Detta är ett exempel på hur läraren undervisar i form. Först orienterar hon sig visserligen mot rollen som språklig mentor när hon vänder sig till den modersmålstalande partnern och hans stöd. När Kevin inte heller vet det korrekta svaret hjälper läraren istället till med sin språkliga expertis. Fokus i denna sekvens ligger på form i och med att läraren undervisar om en grammatikalisk struktur. Läraren förklarar nämligen att de två sista orden i uppgiften (hotell och biograf) ska sägas i obestämd form. Hon ger även det korrekta svaret på första frågan om huruvida det ska vara "sångerska" eller "sångerskan", vilket innebär att hon varken ger över ansvaret till modersmålstalaren eller försöker lirka fram svaret av studerandena själva. Hjälpen består av ett slags överförande av kunskap, eftersom läraren säger rakt ut hur det är meningen att vara enligt just dessa grammatikaliska regler.

Reflektion 12. *Tandemin pohja*

Toisena tehtävänä mulla oli tämmönen substantiiviattributti-tehtävä missä piti näitä ilmauksia kääntää ruotsiksi, ja se sujui ihan kivasti ja ne teki sen aika nopeesti. Jotenkin jäi mietityttämään että osasko ne kaikki ruotsinkieliset sanoa nää oikein että, sitä jäin miettimään että, pitäisikö antaa kuitenkin jotain oikeita vastauksia, mutta toisaalta niin musta olisi hassua ellei voi luottaa näiden ruotsinkielisten kielitaitoon että siinä tavallaan sitten putoo pohja koko tandemista.

Även i efterhand har läraren indirekt funderat över den språkliga expertrollen. I denna reflektion kommer det fram att läraren funderar över huruvida ens de svenskspråkiga modersmålstalarna kunde ge rätt svar alla gånger. Hon funderar också över huruvida man som lärare borde erbjuda de korrekta svaren. Det är osäkert om hon här avser något slags skriftligt facit eller om hon bara tänker på att erbjuda de rätta svaren när studerandena ber om det. Den sista meningen i reflektionen är en viktig iakttagelse när det gäller tandem. Läraren anser att en grundläggande princip i tandem är att kunna använda modersmålstalande

studerande som stöd och modell i språkundervisningen och -inlärnigen. Om man inte kan lita på studerandenas språkfärdigheter i sitt eget modersmål kommer hela grunden till tandem att på sätt och vis falla bort. Detta handlar på så vis om i vilken utsträckning läraren kan lägga över den språkliga expertrollen på modersmålstalarna. En viktig frågeställning är alltså hur stort ansvar som kan läggas på den modersmålstalande partnern i tandemarbetet.

Nästa sekvens är tagen från en finsklektion och studerandena jobbar med ett kompendium i sina tandempär. Läraren går runt i klassen och kollar hur det går i arbetet. Hon kommer fram till ett tandempär som jobbar med komitativ och abessiv. Tandemparet består av en svenskspråkig pojke, Aron (A), och en finskspråkig flicka, Minna (M). När detta transkript börjar har läraren just förklarat komitativ. Läraren och Aron reder ut vad en finskspråkig sats betyder på svenska, varefter läraren fortsätter enligt följande.

Transkript 11. *Vaikeampia muotoja*

- 1 L: aivan (.) så där e (.) pointen va ju de, att de här
2 sineen
3 A (L2): mm
4 L: tavaroine ine de dä ine betyder med
5 A (L2): jä-å
6 L: jä
7 A (L2): men (.) de som e de svåra e att om man int kan
8 tillräckligt för å håksa på att det finns nånting där så
9 hoppar man helt enkelt över de-
10 L: | se on totta
11 A: | -å man lär int sig nånting av de
12 L: joo (.) nää (.) siiks mä laitoinkin nää lauseet (.) tässä
13 koska (.) nehän on vaikeempia (.) ne on semmosia vähemmän
14 käytettyjä mutta (.) nyt sä tiedät että ruuatta lakitta
15 lahjatta tta tarkoittaa ruotsiksi aina
16 A (L2): en tiedä
17 L: mitä tää tarkoitti kukaan ei elä ruuatta
18 A (L2): utan
19 L: niin (.) tta tarkoittaa aina utan (.) nyt sä voisit
20 muuttaa tän utan tröja (.) okej de e helt okej att man
21 säger ilman paitaa, mutta se vois olla myös
22 A (L2): (mm)
23 L: paita paidan (.) ännä pois ja pääte päälle | eli paidatta
24 A (L2): | (jess)

Läraren har hjälpt ett tandempär i deras arbete och sekvensen fortsätter med att läraren tänker förklara poängen med "sineen-formen" (rad 1). Hon säger ordet "tavaroine" och förklarar att "ine"-ändelsen betyder "med" (rad 4).

Andraspråkstalaren Aron svarar "jå-å" (rad 5) och fortsätter med att det är svårt att upptäcka den där ändelsen när man inte har ett tillräckligt starkt språk (rad 7–8). Han säger också att detta gör så att man hoppar över det (ev. ändelsen eller ordet) och att man då inte lär sig någonting (rad 9 och 11). Läraren säger att det är sant (rad 10). Hon fortsätter sedan med att säga att hon har placerat satserna här för att de är svårare och mindre använda (rad 12–14).

Därefter säger hon att Aron nu vet att "ruuatta lakitta lahjatta tta tarkoittaa ruotsiksi aina" varefter det följer en paus för att Aron ska svara (rad 14–15). Aron svarar snabbt att han inte vet (rad 16). Läraren fortsätter med att fråga vad "kukaan ei elä ruuatta" betyder (rad 17) och Aron svarar då "utan" (rad 18). Läraren säger "niin" och förklarar att tta-ändelsen alltid betyder "utan" (rad 19). Efter det ber hon Aron att ändra på ordet "tröja". Hon konstaterar att det är helt okej att säga "ilman paitaa", men att det också kan vara på ett annat sätt (rad 19–21). Aron säger "mm" (rad 22) och läraren fortsätter med att böja ordet "tröja" ("paita paidan"). Sedan säger hon att bokstaven N ska bort och att ändelsen ska på. Det blir alltså "paidatta" (rad 23). Det är osäkert vad Aron svarar, men han svarar antagligen "jess" (rad 24).

Detta transkript är ett tydligt exempel på hur läraren kan undervisa studerandena om språklig form. Hon förklarar olika ändelsers betydelser och hur man bildar ord med dessa ändelser, vilket man inte kan förvänta sig att modersmålstalaren Minna ska ha kompetens för. Exemplet ger också uttryck för en slags frustration hos andraspråkstalaren Aron när han säger att man inte lär sig något. Dessutom kommer han med ett korthugget "en tiedä" ("jag vet inte") på frågan om vad tta-ändelsen står för på svenska, trots att han i en senare replik vet det rätta svaret. Uppgiften verkar inte alldeles lätt och läraren använder också svenska på vissa ställen trots att det är finsklektion.

Reflektion 13. *Lärarens förklaring*

Det som ju alltid är, om jag tar här emellan så, problemet med det här när man har mera elevstyrt och fast läraren just har gjort facit

och sånt men det som lämnar alltid och saknas är ju det här, på ett sätt lärarens förklaring - - - och det kan man ju inte kräva att den här kompisen kan heller, (styra å) hjälpa inte heller på tandemlektionerna kan man ju kräva att den där finskspråkiga eleven på det sättet kan hjälpa så att man kan ge såna där direkta tips att tänka på att...

I denna reflektion talar läraren om att problemet med en mera elevcentrerad undervisning är att lärarens förklaringar kommer att saknas. I denna reflektion sägs det att man inte kan förvänta sig att den modersmålstalande kompisen alltid kan hjälpa till och ge direkta tips att tänka på. En person har nämligen inte alltid explicita grammatikaliska kunskaper i sitt eget modersmål.

5.3.4 Att problematisera och utmana studerandena

Inom denna kategori tar läraren, i likhet med föregående kategorier (5.4.2 och 5.4.3), över modersmålstälarens roll med sin språkliga expertis. Studerandena kan känna att de inte klarar av att lösa en språklig frågeställning utan lärarens hjälp. Modersmålstälaren har inte tillräckliga kunskaper för att stöda sin partner och lärarens mentorskap räcker inte heller till. Läraren kan då orientera sig mot expertrollen genom att direkt erbjuda korrekta svar eller att börja förklara och undervisa som ovan beskrivits. Hon kan också välja att problematisera, vilket kommer att beskrivas under denna rubrik. Med detta menar jag att läraren inte genast serverar det rätta svaret på studerandenas funderingar. Hon har den språkliga expertisen men väljer att sitta inne med kunskapen åtminstone för en stund. Istället utmanar hon studerandena och försöker få dem att komma fram till svaret själva. Hon försöker lirka fram studerandenas kunskap och ger ledtrådar. Om uppgiften blir för svår kan läraren slutligen ge det korrekta svaret, men det som skiljer denna kategori åt från kategorierna "Att erbjuda en språkligt korrekt form" och "Att undervisa och förklara form" är just problematiseringen.

I följande transkript är det svensklektion. Ett tandempar, som består av den finskspråkiga flickan Tanja (T) och den svenskspråkige pojken Kevin (K), söker

efter ord på svenska. Det är osäkert vilken typ av övning det handlar om, men det är möjligtvis ett korsord med finska ord som ska översättas till svenska. Läraren kommer fram till paret och frågar om de hittat alla ord. Paret svarar att de inte har hittat allt och att de söker efter "merkitä" (innebära) och "arvo" (värde). Först går ordet "merkitä" igenom, men transkriptet börjar där de går över till ordet "arvo" eller "arvostus" (värdering).

Transkript 12. *Värdering*

```
1  L:      men arvostus (1.0) kommer du int ihåg (1.0)
2          | vet du va de betyder på finska, arvostus (.) eller arvo
3          | ((vänder sig mot K))
4  K (L1): (inaudible)
5  L:      alltså vi har olika (.) alltså vi tycker att olika saker
6          e viktiga för oss (.) så va e, va e (do), va e dom då
7          (2.0) vi har olika
8  K (L1): värdering(ar)
9  L:      bra (.) | jå
10 T (L2): | (aa)
```

Läraren hjälper Tanja och Kevin med en övning som kunde vara ett korsord eller liknande. Läraren frågar om andraspråkstalaren Tanja kommer ihåg vad "arvostus" e på svenska (rad 1). Det följer en kort paus och sedan vänder sig läraren mot modersmålstalaren Kevin och frågar om han vet vad "arvostus" eller "arvo" är på finska (rad 2). Det är osäkert om han säger något (rad 4). Läraren börjar därefter förklara ordet genom att säga att vi tycker att olika saker är viktiga för oss (rad 5–6). "Va e dom då", frågar hon och fortsätter med "vi har olika" (rad 7). Kevin fyller i hennes mening med ordet "värderingar" (rad 8). Ordet är korrekt och läraren säger "bra" (rad 9).

I detta transkript söker studerandena efter ett ord tillsammans med läraren. Istället för att servera den svenska motsvarigheten väljer läraren att försöka omformulera ordet och förklara det. Hon ger ledtrådar och lirkar fram svaret. Hon utmanar studerandena att tänka själva och slutligen hittar också Kevin den svenska motsvarigheten. Läraren har alltså den språkliga expertisen som behövs för att tandemparet ska komma vidare i arbetet, men väljer ändå att sitta inne med sin kunskap. Detta skiljer denna kategori från "Att erbjuda en språkligt korrekt form" och "Att undervisa och förklara form". Detta är inte

heller att agera språklig mentor, eftersom tandemparet är beroende av lärarens expertis. Läraren ger inte heller tips på strategier som tandemparet kan använda sig av för att självständigt komma fram till en lösning på problemet.

I transkriptet nedan är det finsklektion och studerandena jobbar i sina tandempar. Tandemparet består av den finskspråkiga Tanja och den svenskspråkige Kevin. Tanja kallar på lärarens hjälp.

Transkript 13. *Mikä ahkera on ruotsiksi*

```
1 T (L1): mikä on ahkera ruotsiks
2 L:      ahkera
3 T (L1): nii
4 L:      de var just de där var hm hm som en myra
5          (2.0)
6 K (L2): (en tiedä)
7 L:      var flitig
8 T (L1): niin | flitig
9 L:      | flitig
```

Modersmålstalaren Tanja frågar vad "ahkera" är på svenska (rad 1). Läraren upprepar ordet "ahkera" (rad 2) och Tanja bekräftar (rad 3). Läraren börjar förklara ordet genom att först säga "de var just de där var...", varefter hon hummar för att dölja det korrekta svaret. Sedan fyller hon ännu i med "som en myra" (rad 4). En paus följer och det låter sedan som om andraspråkstalaren Kevin skulle svara "en tiedä" (rad 5–6). Läraren ger då det korrekta svaret "flitig" (rad 7). Tanja säger "niin" och upprepar ordet "flitig" (rad 8). Även läraren upprepar ordet (rad 9).

I detta exempel försöker läraren lirka fram det rätta svaret genom att baka in ordet i ett ordspråk och sedan humma där ordet skulle ha varit i uttrycket. Läraren väljer således att inte genast servera det korrekta "flitig" utan utmanar studerandena med en ledtråd. Det som skiljer detta exempel från föregående är att ingen av studerandena i tandemparet verkar komma på det rätta svaret och därför erbjuder läraren det till sist. Det kan förstås också vara så, att någon i tandemparet hade hittat ordet om de hade fått fundera en lite längre tid. Jag har ändå valt att inte placera detta transkript under rubriken "Att erbjuda en språkligt korrekt form" eftersom läraren inte genast erbjuder det korrekta

svaret. Här finns tvärtom ett försök att få studerandena att själva komma fram till svaret.

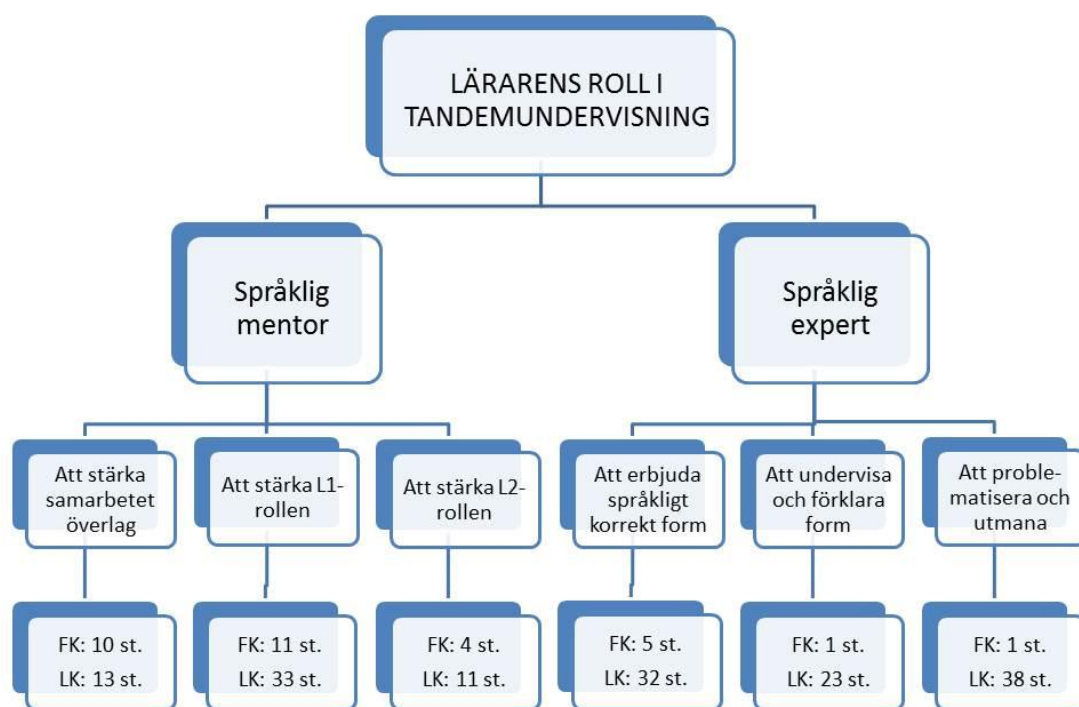
Reflektion 14. *Yritin lypsää sitä sanaa*

Suomen kieltä en käyttänyt tunnin aikana. Jonkun sanan muistaakseni annoin, joka oli molemmille outo, niin saatoin antaa mutta pyrin taas siihen että, yritin niinku lypsää sitä sanaa että mikä se on, siltä ruotsinkieliseltä että en antanut heti sitä oikeeta vastausta, ja välillä se onnistuikin ihan hyvin.

Ovanstående reflektion fungerar som en sammanfattning av de två föregående beskrivna sekvenserna. Deras huvudpoäng är att läraren inte erbjuder korrekta svar genast i början när studerandena frågar, utan istället problematiserar, lirkar, ger ledtrådar och utmanar studerandena. Enligt läraren i denna reflektion verkade denna strategi också fungera ganska bra.

5.4 KVANTITATIV ÖVERBLICK AV RESULTATEN

För att ge en sammanfattande helhetsbild av lärarens roll i tandemundervisning presenteras nedan en figur med kvantitativa data. Syftet med figuren är att redogöra för vilka slags roller läraren orienterar sig mot i tandemklassrummet, samt hur vanligt förekommande dessa olika roller är. Den kvantitativa överblicken bör endast ses som riktgivande och inte som någon absolut sanning.



FK: Frivillig kurs (frivillig tandemkurs hösten 2012)
LK: Läroplansbunden kurs (tandemkurs 2–3 våren 2013)

Figur 1. *Lärarens roll i tandemundervisning 2012–2013*

Figuren ovan är uppdelad i två huvudgrenar, vilka sedan ytterligare förgrenar sig. I de nedersta boxarna står förkortningen "FK" för den frivilliga tandemkursen som hölls höstterminen 2012, medan förkortningen "LK" står för den läroplansbundna tandemkursen 2–3 som hölls under vårterminen 2013. Siffrorna som står efter FK visar hur många sekvenser det finns gällande den aktuella kategorin i den frivilliga tandemkursen. Motsvarande gäller för LK, det vill säga tandemkurs 2/3.

Trots att det totala antalet analyserade lektioner är tio för den frivilliga kursen och sju för tandemkurs 2/3 (se 4.5.2), innehåller tandemkurs 2/3 betydligt fler markerade situationer. Den språkliga expertrollen överlag är också väldigt mycket vanligare i tandemkurs 2/3. Till exempel finns det bara en sekvens under rubriken "Att undervisa och förklara form" i den frivilliga kursen. Däremot innehåller tandemkurs 2/3 tjugotre stycken sekvenser i denna kategori. Kategorin "Att lirka fram kunskap" är också betydligt mera

framträdande i kurs 2/3 jämfört med i den frivilliga kursen, där det enbart finns en sekvens under denna kategori. Till och med situationer där läraren erbjuder en språkligt korrekt form är vanligare i kurs 2/3 än i den frivilliga kursen.

Gällande rollen som språklig mentor är antalet sekvenser under kategorin "Att stärka tandempartnernas samarbete överlag" ganska jämnt fördelade mellan de två kurserna, även om – som tidigare konstaterats – den frivilliga kursen har fler analyserade lektioner än kurs 2/3. Både "Att stärka modersmålstalarens roll" (33 st.) och "Att stärka andraspråkstalarens roll" (11 st.) är vanligare i kurs 2/3 än i den frivilliga kursen (11 respektive 4 st.). Dessutom verkar kategorin "Att stärka modersmålstalarens roll" vara överlag mera vanligt förekommande än kategorin "Att stärka andraspråkstalarens roll".

6 SAMMANFATTANDE DISKUSSION

6.1 RESULTATDISKUSSION

6.1.1 Lärarens roll som språklig mentor och språklig expert

Jag har uttytt två huvudsakliga kategorier med tanke på lärarens roller i tandemundervisning. Läraren orienterar sig dels mot rollen som språklig mentor, dels mot rollen som språklig expert. Den språkliga mentorrollen handlar om att stöda tandempartnerna i deras samarbete och att stärka deras roller inbördes. Läraren kan stöda tandemsamarbetet på ett mera allmänt plan, men hon kan också stärka rollerna som modersmåls- och andraspråkstalare mera specifikt. Rollen som språklig expert handlar i högre utsträckning om att läraren undervisar i språk då varken modersmåls- eller andraspråkstalarens språkfärdigheter räcker till. Läraren kan orientera sig mot rollen som språklig expert genom att till exempel erbjuda en språkligt korrekt form, undervisa och förklara form eller genom att problematisera och utmana studerandena.

I traditionell undervisning står läraren för den huvudsakliga språkliga inputen medan tandemläraren har hjälp av studerande som talar målspråket som sitt modersmål (Karjalainen m.fl., 2013, se 3.2). Detta innebär helt nya möjligheter. Läraren behöver inte alltid undervisa i språk, utan kan fungera mera som en inspiratör, igångsättare och handledare. Närvaron av en modersmålstalare innebär också utmaningar, eftersom det inte alltid verkar vara självklart hur man som studerande förväntas agera i de olika rollerna som lärande respektive stöttande partner.

Närvaron av en modersmålstalare betyder inte att läraren skulle förlora sin språkliga expertis eller sitt undervisningsansvar. Rollen som språklig mentor innebär inte heller att läraren skulle vara passiv på något sätt, snarare tvärtom. Att fungera som mentor i tandemundervisning kräver medvetenhet om språkinläring och lärande överlag. Tandemundervisning innebär också mycket

planering och förberedelse. Tandeminläringens kärna ligger i att den lärande personen samarbetar med en person som har det språk man önskar lära sig som sitt modersmål. Den modersmålstalande partnern kan ändå inte helt och hållet överta lärarens ansvar över tandemläringen. Läraren har den lingvistiska kunskapen och styr klassrumsverksamheten utgående från den nationella läroplanen. (Jfr Brammerts & Kleppin, 2003, s. 99–100.)

Lärarens arbete i tandemklassrummet består till stor del av att interagera med tandempar vid olika problem och frågeställningar som dyker upp. Tandemsamarbetet som ett genomgående tema i mitt material syns till exempel i "Få igång tankarna" (s. 44), där läraren funderar över hur man kan få studerandena mera medvetna om sitt sätt att arbeta i ett tandempar. Lärarna funderar mycket över tandempartnerns samarbete och detta är också ett viktigt tema i tandemlitteraturen (Brammerts & Calvert, 2003, s. 38):

Samarbetet med partnern utgör i sig självt ett mycket god grund för lärande. Det gäller framför allt i förhållande till de sekundära inlärningsmålen, dvs. förmågan till autonomt lärande, flerspråkigt samarbete och interkulturell kommunikation – och ju mera de studerande reflekterar över sina erfarenheter och diskuterar dem med sin partner, med andra tandemstuderande och med handledare, desto effektivare är det.

Den kvantitativa överblicken visar att det finns flera sekvenser vad gäller att stärka modersmålstälarens roll jämfört med att stärka andraspråkstälarens roll. Modersmålstälarens roll kan tyckas vara ganska tydligt definierad. Kanske är det så, att andraspråkstälarens roll upplevs mindre klar och tydlig av såväl studerande, lärare och forskare? Brammerts och Calvert (2003, s. 38–39) beskriver vilka strategier som är utmärkande för personer med framgångsrikt lärande. Läranderollen överlag är ju också ett självklart forskningsobjekt inom pedagogiken. Kanske kunde denna roll ändå utforskas mera. Vad innebär läranderollen i ett tandemsammanhang? Vad gör andraspråkstälaren i interaktionen med sin modersmålstalande partner?

Tandemundervisning i skolkontext innebär en unik situation på grund av den språkligt blandade miljön. Mina två huvudkategorier i videomaterialet ger båda uttryck för viktiga uppgifter som tandemläraren har. Rollen som språklig expert kan med enkelhet tillämpas inom traditionell språkundervisning, medan rollen som språklig mentor kan ses som något unikt för klasstandem och klasstandemläraren. Även i traditionell undervisning kan läraren välja att genast erbjuda korrekta ord och uttryck när studerandena frågar efter det. En vanlig uppgift i traditionell undervisning är också att undervisa form och grammatik. Olika strategier för att lirka fram de rätta svaren är också tillämbart inom den traditionella språkundervisningen.

Att stärka tandempartnernas samarbete överlag och att stärka tandemrollerna specifikt är dock ingen möjlighet i traditionell undervisning på grund av att studerandena inte jobbar i tandempar. Rollen som språklig mentor är därmed karaktäristisk för en tandemlärare i jämförelse med andra undervisningskontexter. Den språkliga mentorrollen möjliggörs genom närvaron av en modersmålstalande studerande i klassrummet. I traditionell språkundervisning eller andra språkundervisningskontexter finns det däremot inte någon möjlighet för eleverna att få modell och stöd av en modersmålstalare. Detta är inte ens möjligt i CLIL eller språkbad, eftersom den språkliga inputen i dessa former utgörs av lärarens och övriga andraspråkselevers tal. Tandem innebär språklig input från såväl lärare som modersmålstalande studerande. Eftersom studerandena i tandemklassrummet har möjlighet att tala med en studerande som har målspråket som sitt modersmål skapas dessutom goda möjligheter för autentisk interaktion på målspråket. Då blir interaktionen både mål och medel för lärandet, vilket man inom CLIL och språkbad också strävar efter. En viktig uppgift för läraren i tandemklassrummet är då att försöka skapa goda möjligheter till diskussion mellan tandempartnerna. Detta kunde kanske till och med ses som en del av den språkliga mentorrollen. (Jfr 3.2, Karjalainen m.fl., 2013.)

Lärarens möjlighet att orientera sig mot rollen som språklig mentor tyder också på en elevcentrerad undervisning, där eleverna lär sig i interaktion och

kommunikation med varandra (jfr Sahlström m.fl., 2012, s. 25–27). Undervisningen handlar på så vis inte enbart om överföring av kunskap, utan snarare om ett gemensamt skapande av mening och förståelse. Detta i sin tur kan relateras till social-konstruktivistiska teorier om lärande (jfr Säljö, 2000; Dysthe, 2003). Modersmålslärares roll som språklig modell och språkligt stöd kan också förknippas med Vygotskis teorier om den närmaste utvecklingszonen, där eleverna utvecklas i samspel med och stöd av en individ med mera kunskap (jfr Säljö, 2000, s. 120).

6.1.2 Lärarens roll är situationsberoende

Vilken roll läraren orienterar sig mot i en viss situation varierar ganska mycket och jag vill inte heller lägga in någon värdering i hur lärarna i min undersökning agerar. Jag kan inte direkt påstå att en roll fungerar bättre eller sämre än någon annan, utan lärarens roll är mycket anpassningsbar och situationsberoende. Ibland kan läraren till exempel välja att genast erbjuda korrekta svar för att tandemparets kommunikation ska kunna fortsätta smidigt (t.ex. "Retki", s. 57). Då fokuseras innehåll snarare än form. För elever som har mycket svårt att uttrycka sig på sitt andraspråk kan detta vara en lämplig strategi för att diskussionen inte ska bli alltför hackig: tandemparet frågar upp ett ord, får svaret och kan genast fortsätta samtalet. Diskussionen kommer då inte att lida lika mycket av bristfälliga språkkunskaper.

Däremot kan ett tandempar med språkligt starka studerande dra nytta av att läraren utmanar dem istället för att genast servera färdiga svar (t.ex. "Värdering", s. 65). Läraren kan agera språklig mentor och arbeta för att öka på studerandenas självstyrning i högre grad, eftersom deras språkliga färdighetsnivå möjliggör detta ("Nerokas", s. 46). Med andra ord kan det konstateras att även tandemundervisningen bör vara individualiserad och anpassad efter den enskilda studerandens egna behov och språkliga färdighetsnivå.

Trots att jag inte önskar värdera lärarnas agerande på något sätt finns det ändå skäl för att fundera över huruvida det finns strategier att föredra framom andra. Jag antar att det är möjligt att en tandemlärare av gammal vana kan börja agera språklig expert och då undervisar, förklarar och erbjuder korrekta svar istället för att vända sig till modersmålstalaren och dennes kunskaper i sitt eget språk. I början kan det tänkas vara svårt för tandemläraren att komma ihåg den möjlighet som tandem innebär, så istället för att dra nytta av modersmålstalaren tar läraren över dennes roll av bara farten. Med tanke på självstyrningsprincipen i tandem vore det således kanske önskvärt att agera språklig mentor så långt det är möjligt. När det språkliga mentorskapet inte räcker till behövs dock den språkliga expertrollen. Detta handlar alltså om en medvetenhet hos läraren om vad tandemundervisning har att erbjuda, så att hon kan utnyttja det i förmån för ökad elevaktivitet. Det handlar också om en balansgång mellan de två rollerna.

6.1.3 Självstyrning och ömsesidighet i klasstandem

Modersmålstalarna kan inte förväntas ha en lingvistisk eller pedagogisk expertis på samma nivå som en utbildad lärare och ansvaret för undervisningen kan således inte helt och hållet läggas över på studerandena själva. Dessutom följer tandemundervisning i skolkontext en läroplan. I jämförelse med tandem inom den fria bildningen innebär klasstandem andra praktiska förutsättningar, vilket också kommer att ha betydelse för självstyrningsprincipen (se 3.1.2; Karjalainen, 2011, s. 208; Brammerts, 2003, s. 13–22). Inom den fria bildningen är tandemparen i högre grad fria att välja samtalsämnen, arbetsmetoder och mötesplatser än i klasstandem (jfr Karjalainen, 2011, s. 42). På så vis kan studerande i klasstandem tyckas ha färre möjligheter till självstyrning.

Här kunde man kanske tänka sig att självstyrningsprincipen nog tillämpas i klasstandem, men att den tar sig andra uttryck. I klasstandem försöker läraren på olika sätt att stärka tandemparens kommunikation och samarbete. Hon ger råd om strategier som tandemparen kan använda sig av för att lösa språkliga problem på egen hand. Med tiden kan studerandena internalisera dessa

strategier och på så sätt klara sig i högre grad utan lärarens hjälp, vilket i sin tur kan antas främja studerandenas självstyrning. Brammerts och Calvert belyser också vikten av att arbeta för ökad självstyrning (s. 39): "Men alla former av hjälp bör ha som mål att främja den lärandes självständighet och hans utnyttjande av möjligheterna i tandem."

Utgående från den erfarenhet jag fått av mitt material kan jag konstatera att ömsesidighetsprincipen (se 3.1.2; Brammerts, 2003, s. 13–22) handlar om samma sak i klasstandem som i övriga tandemformer. Principen om att dela tiden på hälften mellan de två språken tillämpas i klasstandem genom att varannan lektion hålls på finska och varannan på svenska. I klasstandem är det också av stor betydelse hur engagerade studerandena är i tandemsamarbetet. För ett framgångsrikt lärande är det viktigt att kunna samarbeta och att lära sig hur de olika tandemrollerna fungerar. Lärarna strävar mycket efter att skapa en atmosfär där tandempartnerna är villiga att dela med sig av sina tankar, frågor och kunskaper.

6.1.4 Balansen mellan form och innehåll i klasstandem

Kännetecknande för tandem som språkinlärningsmetod är att det finns ett tudelat fokus på form och innehåll (Karjalainen, 2011; Brammerts & Calvert, 2003). Tandempartnerna fokuserar alltså både på kommunikationen och på språkliga aspekter. Även i klasstandem och mitt material kan man uttyda en balansgång mellan form och innehåll. I rollen som språklig mentor uppmuntrar läraren såväl till fokus på form som till fokus på innehåll, medan rollen som språklig expert är mycket mera formbetonad.

När läraren agerar språklig mentor kan hon uppmuntra till användning av kommunikationsstrategier såsom att förenkla språket och kodväxla ("Svårt att förstå", s. 41). Hon kan dessutom uppmuntra till metaspråkliga diskussioner. Detta är intressant, eftersom dessa två förhållningssätt kan ses som varandras motpoler. Att uppmuntra till användning av kommunikationsstrategier handlar om en strävan om att hålla diskussionen igång, det vill säga att fokusera på

meningsutbytet och innehållet i samtalet. Att uppmuntra till metaspråkliga diskussioner handlar däremot om att uppmuntra studerandena att avbryta meningsutbytet för att istället fokusera på språkliga aspekter. Med andra ord uppmuntrar läraren studerandena att fokusera på såväl innehåll som form (jfr Karjalainen, 2011, s. 203–204).

I rollen som språklig mentor finns det en balans mellan fokus på innehåll och fokus på form. I rollen som språklig expert är det däremot ett starkt fokus på form. Inom kategorin "Att undervisa och förklara form" finns till exempel transkriptet "Vaikeampia muotoja" (s. 62), där fokus ligger på grammatikaliska strukturer, det vill säga språkets form. Även kategorin "Att problematisera och utmana studerandena" är formbetonad ("Värdering", s. 65; "Mikä ahkera on ruotsiksi", s. 66). Däremot kunde man säga att det finns ett fokus på innehåll och kommunikation i kategorin "Att erbjuda en språkligt korrekt form" ("Retki", s. 57; "Forskning", s. 58). Här uppstår nämligen ingen djupare språklig diskussion, utan kommunikationen kan snabbt fortsätta genom att studerandena frågar upp ett ord och genast får det korrekta svaret.

Jämförelsen mellan den frivilliga tandemkursen och tandemkurs 2/3 visar att expertrollen är betydligt vanligare i tandemkurs 2/3. Den icke läroplansstyrda, frivilliga tandemkursen hade ett starkt fokus på diskussionsuppgifter och muntliga övningar, medan tandemkurs 2/3 även hade många form- och grammatikfokuserade inslag. Även detta visar på en spänning mellan form och innehåll i tandemundervisning. Klasstandem styrs till skillnad från till exempel FinTandem av en läroplan, som även innehåller grammatikaliska strukturer att behandla. Transkripten "Sångaren hotell biograf" (s. 60) och "Vaikeampia muotoja" (s. 62) får fungera som exempel här. Stödet från den modersmålstalande tandempartnern uteblir, eftersom nivån på språket är för hög. Läraren med sin kunskap kommer då till hjälp. Utmaningen är även här att försöka hitta en balans, så att modersmålstalaren kan behålla sin roll som språklig modell och språkligt stöd.

Frågan är om den äkta kommunikationen riskerar att utebli om undervisningen blir alltför formfokuserad. Till exempel Karjalainen (2012) lyfter fram betydelsen av autentisk kommunikation vid sidan om själva språkinläringen, det vill säga att tandempartnerna verkligen får utbyta tankar som känns viktiga för dem själva. En grundläggande fråga i klasstandem blir då hur läraren kan arbeta med grammatik på ett sådant sätt att studerandenas interaktion inte drabbas. Vilken blir lärarens roll i klasstandem, där fokus finns på både innehåll och form? Växlingen mellan att agera språklig mentor och språklig expert torde vara svaret på denna fråga. Studerandena lär sig i interaktion med andra studerande som talar ett annat språk än dem själva. Kommunikationen kan således ses som grundläggande för tandem och lärarens uppgift som språklig mentor är då att arbeta för att kommunikationen tandempartnerna emellan ska fungera. Den språkliga expertrollen behövs å sin sida just på grund av att den läroplansstyrda tandemundervisningen inte kan läggas helt och hållet på studerandenas ansvar.

6.2 METODDISKUSSION

Denna avhandling bygger på en kvalitativ fallstudie som snarare gått på djupet än på bredden. En styrka hos fallstudien är att det finns en möjlighet till användning av flera datainsamlingsmetoder (Merriam, 1994, s. 85). Videomaterialet har erbjudit en inblick i vad som egentligen sker i tandemklassrummet. Till en början var det inte meningen att jag skulle analysera videomaterialet från tandemkurs 2/3. Beslutet att göra det visade sig ändå vara lyckat. Analysen blev antagligen mycket mera omfångsrik och nyanserad. Det var samtidigt intressant att följa med hur uppläggen av kurserna kan se olika ut beroende på om det handlar om en läroplansstyrd eller om en icke läroplansstyrd kurs.

De muntliga reflektionerna har också gett ett omfångs- och innehållsrikt material att analysera. Materialet hade kanske inte varit lika omfångsrikt om lärarna hade varit tvungna att föra dagbok skriftligt. Det verkar således vara smidigt och tidsbesparande att använda sig av muntliga dagböcker, där de

reflekterande inläggen spelas in på diktafon (jfr Bell, 2006, s. 175). I projektet har diktafonerna samlats in med jämna mellanrum. Detta har också varit tidsmässigt effektivt, eftersom tiden för transkriberandet har fördelats jämnare. Eftersom det handlar om stora mängder data har det varit bra att allt arbete inte hopar sig mot slutet av kursen. Fördelen med att samla in diktafonerna regelbundet är också det, att den kontinuerliga bearbetningen av materialet håller en uppdaterad om vad som är på gång i projektarbetet.

Eftersom lärarna har gjort dagböckerna muntligt har det varit nödvändigt att ändra dem till textformat. Att transkribera muntliga reflektioner är mycket tidskrävande ur forskarens perspektiv (jfr Patel & Davidson, 2003, s. 66–67). De muntliga dagböckerna och videoobservationerna bildar tillsammans ett stort material som kräver mycket tid och ork att arbeta sig igenom. Det kan tyckas lockande att använda sig av multipla datainsamlingsmetoder, men det lönar sig också att tänka över vilken arbetsmängd det insamlade materialet för med sig och vilka resurser man har för bearbetningen. Å andra sidan har den stora tidsmängden som lagts ner på bearbetningen också bidragit till en större förtroelighet med materialet, vilket säkerligen varit till nytta vid resultatredovisningen.

Den kvantitativa överblicken ger en bra sammanfattning och helhetsbild av materialet och är således ett bra komplement till den kvalitativa analysen (jfr Barron, 2007). Kategoriseringen av materialet har ändå många gånger inneburit huvudbry och trots noggrann bearbetning finns det säkerligen saker som kan kommenteras i min kategorisering. Vissa kategorier kan gå in i varandra. Till exempel kan en sekvens där fokus är på andraspråkstalarens roll också ge vinkar om modersmålstalarens roll. Till exempel när läraren uppmuntrar andraspråkstalaren att fråga av modersmålstalaren istället stärks ju modersmålstalarens status som expert på sitt eget modersmål samtidigt. På samma sätt ger kategorin "Att stärka tandempartnersnas samarbete överlag" en bild av såväl andraspråkstalarens som modersmålstalarens roller.

En del sekvenser kan också tyckas höra hemma i flera olika kategorier samtidigt. Jag har även uteslutit en del sekvenser eftersom de inte gett något mervärde, även om jag från början hade kodat dem som språkliga orienteringar. Jag kunde ha bearbetat mitt material hur länge som helst, men någonstans måste det finnas en gräns. Jag har också varit tvungen att ta beslut i fall där jag känt mig mycket osäker. Jag hoppas detta kan tas i beaktande.

6.3 AVSLUTNING OCH FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING

Syftet med min undersökning var att beskriva och skapa en större förståelse för lärarens roll i tandemundervisning. Jag har också fått idéer om nya forskningsområden. Den kvantitativa överblicken av resultaten i min undersökning visar flera orienteringar inom kategorin "Att stärka modersmålstalarens roll" än i kategorin "Att stärka andraspråkstalarens roll". Därmed fick jag tanken om att andraspråkstalarens roll i tandemsamarbetet kunde vara material för fortsatt forskning. Frågor som kunde ställas är: "Vad gör andraspråkstalaren i samarbetet med sin modersmålstalande tandempartner?", "Vilka strategier använder andraspråkstalaren sig av när han eller hon ska producera eller förstå språk?", "Vilka lärandestrategier använder andraspråkstalaren sig av överlag i tandemklassrummet?" och "Hur kan läraren stödja andraspråkstalarens roll?". Emellertid kan läranderollen tyckas vara ett självklart och redan väl utforskat objekt inom pedagogiken. Det intressanta är vad läranderollen innebär i en tandemkontext.

Liksom de muntliga dagböckerna har erbjudit lärarnas perspektiv på tandemundervisning vore det intressant att undersöka även hur studerandena reflekterar över tandem. Den muntliga dagboken har visat sig vara en användbar datainsamlingsmetod och därför kunde man pröva samma metod med studerandena. Jag är intresserad av den eventuella kopplingen mellan språklig medvetenhet och lärande samt metakognition och lärande. Detta kunde undersökas genom att studerandena i en muntlig inlärningsdagbok reflekterar över frågor i stil med: "Hur upplever jag tandem?", "Hur utvecklas relationen med min tandempartner?", "Hur fungerar jag i rollen som andraspråkstalare

respektive modersmålstalare?" och "Hur tycker jag att jag har utvecklats i tandem?".

Den tvåspråkiga miljö som tandem ger upphov till är mycket intressant. Studerandena har möjlighet att utveckla inte enbart sitt tandemspråk, utan även sitt modersmål. Det finns nämligen också sekvenser där studerandena frågar upp språkliga aspekter i sitt eget modersmål. Inom tandemforskningen kunde man alltså också undersöka huruvida tandem utvecklar det egna modersmålet och språkmedvetenhet överlag. Blandningen av två språkliga grupper innebär också ett intressant kulturellt gränsöverskridande, som vore värt att undersökas.

Denna avhandling är förankrad i det pågående projektet *Klasstandem*, som förhoppningsvis kan ha nytta av mina resultat. Avhandlingens viktigaste resultat torde finnas under kategorin "Läraren som språklig mentor", eftersom den beskriver det som kännetecknar och är unikt för klasstandem i jämförelse med andra undervisningskontexter. Avhandlingen kan bidra till en större medvetenhet om hur man inom klasstandem kan arbeta för högre elevaktivitet och självstyrning genom rollen som språklig mentor. Lärarens roll som språklig mentor innebär ett större elevansvar. Läraren har inte längre monopol på kunskap. Kunskap skapas och förmedlas i ett genuint socialt samspel mellan alla deltagare i klassrummet. Undervisningen blir på så sätt mera lik det kunskapsutbyte som sker i verkligheten utanför skolans väggar. Detta är säkerligen något vi också vill eftersträva.

REFERENSER

Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4:e upplagan. Clevedon: Multilingual Matters.

Barron, B. (2007) Video as a tool to advance understanding of learning and development in peer, family, and other informal learning contexts. Ingår i R.G. Goldman, R.D. Pea, B. Barron och S. Derry (red.). *Video Research in the Learning Sciences* (s. 159-187). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bechtel, M. (2003). *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Fjärde upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Björklund, S., Kaskela-Nortamo, B., Kvist, M., Lindfors, H. & Tallgård, M. (2005). *Att uppmuntra till språk i språkbadsgrupper*. Kompendium 4. Vasa: Vaasan yliopisto.

Brammerts, H. (2003). Språkinläring i tandem och inlärarautonomi. Om utvecklingen av ett koncept. Ingår i B. Jonsson (red.). *Självstyrd språkinläring i tandem. En handbok* (s. 13–21). Rapport nr 13. Härnösand: Department of Humanities, Mid Sweden University.

Brammerts, H. & Calvert, M. (2003). Att lära genom kommunikation i tandem. Ingår i B. Jonsson (red.). *Självstyrd språkinläring i tandem. En handbok* (s. 31–43). Rapport nr 13. Härnösand: Department of Humanities, Mid Sweden University.

Brammerts och Jonsson (1995–2000). *Språkinläring i tandem*. International Tandem Network. Hämtat 8.5.2013 från adressen

<http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/idxsve11.html>

Brammerts, H. & Kleppin, K. (2003). Praktiska råd om *face-to-face*-tandem. Ingår i B. Jonsson (red.). *Självstyrd språkinläring i tandem. En handbok* (s. 97–109). Rapport nr 13. Härnösand: Department of Humanities, Mid Sweden University.

Calvert, M. (2003). Språkinläring i tandem i skolor. Ingår i B. Jonsson (red.). *Självstyrd språkinläring i tandem. En handbok* (s. 173–175). Rapport nr 13. Härnösand: Department of Humanities, Mid Sweden University.

Clarke, D.; Sahlström, F.; Mitchell, C. och Clarke, N. (2004). Optimising the use of available technology in educational research. Ingår i V. Uskov (red.). *Computers and Advanced Technology in Education* (s. 191-197). Calgary: Acta Press.

Derry, S.J.; Pea, R.D. & Barron, B.; Engle, R. A.; Erickson, F.; Goldman, R.; Hall, R.; Koschmann, T.; Lemke, J.L. och Sherin, M.G. & Sherin, B.L. (2010). Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics. Ingår i *The Journal of the Learning Sciences*, 19:3-53, 2010. Routledge.

Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. Ingår i O. Dysthe (red.). *Dialog, samspel och lärande* (s. 31–74). Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, O. & Igland, M.A. (2003). Vygotskij och sociokulturell teori. Ingår i O. Dysthe (red.). *Dialog, samspel och lärande* (s. 75–94). Lund: Studentlitteratur.

Enfield, N.J. & Levinson, S.C. (2006). Introduction: Human sociality as a new interdisciplinary field. Ingår i N.J. Enfield & S.C. Levinson (red.). *Roots of Human Sociality. Culture, Cognition and Interaction* (s. 1–35).

Firth, A. & Wagner, J. (2007). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. Ingår i *The Modern Language Journal*, vol. 91 (s1) (s. 757–772).

Firth, A. & Wagner, J. (2007). Second/foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA. Ingår i *The Modern Language Journal*, vol. 91 (s1) (s. 800–819).

Forskningsetiska delegationen (2009). *Etiska principer för humanistisk, samhällsvetenskaplig och beteendevetenskaplig forskning och förslag om ordnande av etikprövning*. Helsingfors.

Forsman, L.; Björklund, M. & Sjöholm, K. (2011). Språkdidaktik för ett föränderligt samhälle. Ingår i S.E. Hansén & L. Forsman (red.). *Allmändidaktik – Vetenskap för lärare* (s. 223–238). Lund: Studentlitteratur.

Gick, C. & Müller, M. (1992). TANDEM oder Zwei Menschen lernen zusammen Fremdsprachen. Balanceakt zwischen zwei Sprachen. Ingår i Huber Eichheim (red.). *Fremdsprachunterricht – Verstehenunterricht. Wege und Ziele* (s. 25–44). München: Goethe Institut.

Hartman, J. (1998). *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.

Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1991). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Kammonen, P. & Nilsson-Väre, M. (2012). Language bridge from east to west: A language learning project in second languages for students of business studies. Ingår i M. Bendtsen, M. Björklund, L. Forsman & K. Sjöholm (red.). *Global Trends Meet Local Needs*. Rapport nr 33 från Pedagogiska fakulteten. Vasa: Åbo Akademi.

Karjalainen, K. (2012). Cykeltur i språkets landskap. Ingår i *Nordisten*, oktober 2012. Enheten för nordiska språk. Vasa: Vasa universitet.

Karjalainen, K. (2011). *Interaktion som mål och medel i FinTandem. Strategier och orientering vid problem i språkproduktion*. Doktorsavhandling. Acta Wasaensia nr 244, Språkvetenskap 43. Vasa: Vasa universitet.

Karjalainen, K., Pörn, M., Rusk, F. & Björkskog, L. (2013). Classroom tandem – Outlining a model for language learning and instruction. Ingår i Multilingualism and multilingual education in Nordic countries. *International Electronic Journal of Elementary Education (IEJEE)*, vol. 6, nr 1, oktober 2013. Under utgivning.

Kohonen, V. (2001). Towards experiential foreign language education. Ingår i V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (red.). *Experiential Learning in Foreign Language Education* (s. 8–60). Harlow: Pearson Education Limited.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Little, D. (2003). Språkinläring i tandem och inlärarautonomi. Ingår i B. Jonsson (red.). *Självstyrd språkinläring i tandem. En handbok* (s. 23–29). Rapport nr 13. Härnösand: Department of Humanities, Mid Sweden University.

Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Pelz, M. (1995). Die 5. Internationalen Tandem-Tage in Freiburg i. Br. In M. Pelz (Hrsg.). *Tandem in der Lehrerbildung, Tandem und grenzüberschreitende Projekte. Dokumentation der 5. Internationalen Tandem-Tage 1994 in Freiburg i. Br.* Frankfurt: Verlag für Interkulturelle Kommunikation. 5-8.

Pörn, M. & Karjalainen, K. (2013). *Klasstandem (2012–2015) – Ett forsknings- och utvecklingsprojekt inom undervisningen i det andra inhemska språket*. Projektplan.

Pörn, M. & Karjalainen, K. (2013). Klasstandem i en tvåspråkig skolkontext. Ingår i *Kielikoulutuspolitiikan verkosto* 10.5.2013. Hämtat 20.8.2013 från adressen
<http://www.kieliverkosto.fi/article/klasstandem-i-en-tvasprakig-skolkontext/>

Pörn, M. & Norrman, H. (2011). *Sano se suomeksi – Säg det på finska. En kartläggning av finskundervisningen baserad på en lärarenkät, klassrumsobservationer och forskar-lärarsamtal*. Publikation nr 22/2011 från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Vasa: Åbo Akademi.

Rönnerman, K. (2004). Vad är aktionsforskning? Ingår i K. Rönnerman (red.). *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner* (s. 13–30). Lund: Studentlitteratur.

Sahlström, F. (2008). *Från lärare till elever, från undervisning till lärande: utvecklingslinjer i svensk, nordisk och internationell klassrumsforskning*. Vetenskapsrådets rapportserie 9:2008. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Sahlström, Forsman, Hummelstedt-Djedou, Pörn, Rusk & Slotte-Lüttge (2012). *Språk och identitet i undervisning – inga konstigheter*. Stockholm: Liber.

Schegloff, E.A. (2007). A tutorial on membership categorization. Ingår i *Journal of Pragmatics*, vol. 39, nr 3, mars 2007 (s. 462–482).

Sundell, I. (2001). Från kursplan till klassrum – några reflektioner. Ingår i R. Ferm & P. Malmberg (red.). *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring* (s. 38–46). Stockholm: Skolverket.

Svartvik, J. (2001). Språket i framtiden. Ingår i R. Ferm & P. Malmberg (red.). *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinlärning* (s. 8–15). Stockholm: Skolverket.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Södergård, M. (2002). *Interaktion i språkbadsdaghem. Lärarstrategier och barnens andraspråksproduktion*. Publikation nr 98 från Acta Wasaensia. Språkvetenskap 20. Vasa: Vaasan Yliopisto.

Tornberg, U. (2000). *Språkdiraktik*. Andra upplagan. Malmö: Gleerups.

Utbildningsstyrelsen (2003). *Grunderna för gymnasiets läroplan 2003*. Helsingfors.

Wedin, Å. (2011). *Språkande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Lund: Studentlitteratur.

BILAGOR

Bilaga 1.

Bästa studerande och lärare,

Detta brev riktar sig till samtliga studerande och lärare inom den frivilliga tandemkursen som arrangeras i Vasa gymnasium och Vaasan lyseon lukio under hösten 2012. Med brevet vill vi informera om en undersökning inom det nystartade treåriga (2012-2015) projektet *Klasstandem - Ett forsknings- och utvecklingsarbete inom undervisningen i det andra inhemska språket*. Projektet verkar inom LingVaCity, som är Åbo Akademi och Vasa universitets gemensamma utvecklingscenter för språkplanering och språkpedagogik. Projektet Klasstandem bedriver ett nära samarbete med *Språkmöten*.

Det övergripande syftet med projektet *Klasstandem* är att på empirisk grund

- öka kunskapen om och beskriva interaktionen mellan svensk- och finskspråkiga studeranden under finsk- respektive svensklektionerna i bägge skolor
- utveckla språkpedagogiska modeller, s.k. *best practices*, för undervisning i språkligt blandade elevgrupper inom ramen för undervisningen i det andra inhemska språket.

Projektet bedriver studier på olika nivåer: videoinspelningar i klass, dokumentationer, enkäter och intervjuer med studerande samt samtal med lärare. Videoinspelningarna utgår i huvudsak från ett tandempar, dvs. en fokusstuderande i vardera skolan. Därtill kommer vi att följa lärarens arbete i helklass. Detta betyder att även övriga studeranden i klass kan höras och/eller synas på bild. Fokusstuderandena kommer att spelas in under samtliga finsk- respektive svensklektioner inom ramen för den frivilliga tandemkursen under höstterminen 2012. Fokusstuderandena kommer att ha en mikrofon, kopplad till kameran, fäst på sig.

Som all forskning omfattas vårt arbete av etiska regler. Allt material som samlas in behandlas konfidentiellt och används enbart i forsknings- och undervisningssammanhang. I praktiken innebär detta bland annat att namnen på de deltagande ungdomarna och vuxna kommer att fingeras. I samarbete med rektorerna har ett beslut fattats om att skolornas namn kommer att användas offentligt. Alla som är berörda av undersökningen har också rätt att när som helst under arbetets gång ändra sig och avböja fortsatt deltagande.

På basis av ovanstående information ber vi dig att ta ställning till deltagande i videoinspelningar under den frivilliga tandemkursen hösten 2012, och till hur materialet som spelas in får användas.

Vi ber dig vänligen fylla i och returnera den bifogade blanketten [redacted] senast fredagen den 17 augusti 2012.

Vänd →

TILLSTÅND TILL EN UNDERSÖKNING INOM PROJEKTET KLASSTANDEM

- ☐ Jag ger mitt samtycke till att inspelningar där jag är med får användas i projektet samt i forsknings- och undervisningssammanhang. *(Det betyder att enstaka kortare klipp kan visas t.ex. under konferenser, i lärarutbildningen och i utvecklingsarbetet. Urvalet av klipp görs alltid etiskt välövägt.)*
- ☐ Jag ger mitt samtycke till att inspelningar där jag är med endast får användas i projektet. *(Det betyder att endast projektmedlemmarna ges tillstånd att använda inspelningarna för analys.)*
- ☐ Jag önskar att jag inte spelas in.

Jag heter _____

Jag ger mitt samtycke till att vara fokusstuderande.

☐ Ja

☐ Nej

Underskrift _____

Om ni vill ha mer information om projektet ber vi er vänligen kontakta oss.

Bilaga 2.

Hyvät opiskelijat ja opettajat,

Tämä kirje on osoitettu kaikille Vaasan lyseon lukiossa ja Vasa gymnasiumissa syksyllä 2012 järjestettävän vapaaehtoisen luokkatandemkurssin opiskelijoille ja opettajille. Kirjeessä haluamme kertoa vasta käynnistetyistä kolmevuotisesta (2012–2015) hankkeesta **Luokkatandem – Tutkimus- ja kehittämistyötä toisen kotimaisen kielen opetuksessa**. Hanke toimii Vaasan yliopiston ja Åbo Akademin yhteisen kielisuunnittelun ja -pedagogiikan kehittämiskeskuksen LingVaCityn alaisuudessa. Luokkatandem-hanke on siis Åbo Akademin Kasvatustieteellisen tiedekunnan ja Vaasan yliopiston pohjoismaisten kielten yksikön yhteinen tutkimusyhteistyöhanke.

Luokkatandem-hankkeen päätavoitteena on empiiriseen tutkimukseen pohjautuen

- hankkia lisää tietoa ja kuvata suomen- ja ruotsinkielisten opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta ruotsin ja suomen kielen oppitunneilla molemmissa kouluissa.
- kehittää toimivia kielipedagogisia malleja, nk. *best practices*, molemmista kieliryhmistä koostuvien oppilasryhmien opetukseen toisen kotimaisen kielen opetuksessa.

Hankkeessa tehdään tutkimusta ja kerätään aineistoa eri tasoilla: videonauhoitukset luokkahuoneessa, erilaiset dokumentaatiot, opiskelijoille suunnatut kyselylomakkeet ja haastattelut sekä opettajien kanssa käytävät keskustelut. Videonauhoitukset keskittyvät pääasiassa yhteen tandempariin eli yhteen fokusopiskelijaan molemmista kouluista. Lisäksi tulemme seuraamaan opettajan työskentelyä luokassa. Tämän vuoksi myös muut opiskelijat voivat kuulua ja/tai näkyä nauhalla. Fokusopiskelijoita tullaan nauhoittamaan kaikilla vapaaehtoiseen tandemkurssiin kuuluvilla ruotsin ja suomen kielen oppitunneilla syyslukukauden 2012 ajan. Fokusopiskelijat tulevat kantamaan videokameraan kytkettyä mikrofonia.

Kuten kaikkea tutkimusta, koskee myös tätä hanketta eettinen säännöstö. Kaikkea kerättyä aineistoa käsitellään luottamuksellisesti ja käytetään ainoastaan tutkimukseen ja opetukseen. Käytännössä tämä tarkoittaa muun muassa että tutkimukseen osallistuvista nuorista ja aikuisista tullaan käyttämään tekaistuja nimiä. Rehtorien kanssa on sovittu, että koulujen nimiä saadaan käyttää hankkeen yhteydessä. Kaikilla, joita tutkimus koskee, on missä tahansa tutkimuksen vaiheessa oikeus muuttaa mieltään ja keskeyttää osallistuminen.

Yllä olevan tiedon perusteella pyydämme sinua antamaan suostumuksesi Luokkatandem-tutkimushankkeen aineistonkeruulle ja sille, kuinka nauhoitettua aineistoa käytetään.

Pyydämme sinua ystävällisesti täyttämään oheisen lomakkeen ja palauttamaan sen [redacted]
[redacted] **viimeistään perjantaina 17. elokuuta 2012.**

Käännä →

SUOSTUMUS LUOKKATANDEM-HANKKEEN ALAISEEN TUTKIMUKSEEN

- ☐ Kyllä, nauhoitettua aineistoa, jossa olen mukana, saa käyttää hankkeen sisällä sekä tutkimus- ja opetuskäytössä. *(Tämä tarkoittaa, että yksittäisiä lyhyitä leikkeitä voidaan näyttää esim. konferensseissa, opettajankoulutuksessa ja kehitystyössä. Leikkeiden valinnassa käytetään aina eettistä harkintaa.)*
- ☐ Kyllä, nauhoitettua materiaalia saa käyttää ainoastaan hankkeen sisällä. *(Tämä tarkoittaa, että ainoastaan tutkimusryhmän jäsenet saavat luvan käyttää nauhoitettua aineistoa analyysiä varten.)*
- ☐ Toivon, ettei minua nauhoiteta.

Nimeni on _____

Annan suostumukseni toimia fokusopiskelijana.

☐ Kyllä

☐ Ei

Allekirjoitus _____

Jos haluatte lisää tietoa hankkeesta, pyydämme ystävällisesti ottamaan yhteyttä meihin.

Bilaga 3.

Bästa studerande och lärare,

Detta brev riktar sig till samtliga studerande och lärare inom den tandemkurs (finska kurs 2/svenska kurs 3) som arrangeras i Vasa gymnasium och Vaasan lyseon lukio under våren 2013. Med brevet vill vi informera om en undersökning inom det nystartade treåriga (2012-2015) projektet *Klasstandem - Ett forsknings- och utvecklingsarbete inom undervisningen i det andra inhemska språket*. Projektet verkar inom LingVaCity, som är Åbo Akademi och Vasa universitets gemensamma utvecklingscenter för språkplanering och språkpedagogik. Projektet *Klasstandem* bedriver ett nära samarbete med *Språkmöten*.

Det övergripande syftet med projektet *Klasstandem* är att på empirisk grund

- öka kunskapen om och beskriva interaktionen mellan svensk- och finskspråkiga studeranden under finsk- respektive svensklektionerna i bägge skolor
- utveckla språkpedagogiska modeller, s.k. *best practices*, för undervisning i språkligt blandade elevgrupper inom ramen för undervisningen i det andra inhemska språket.

Projektet bedriver studier på olika nivåer: videoinspelningar i klass, dokumentationer, enkäter och intervjuer med studerande samt samtal med lärare. Videoinspelningarna utgår i huvudsak från ett tandempar, dvs. en fokusstuderande i vardera skolan. Därtill kommer vi att följa lärarens arbete i helklass. Detta betyder att även övriga studeranden i klass kan höras och/eller synas på bild. Fokusstuderandena kommer att spelas in under samtliga finsk- respektive svensklektioner inom ramen för tandemkursen (finska kurs 2, svenska kurs 3) våren 2013. Fokusstuderandena samt lärarna kommer att ha en mikrofon, kopplad till kameran, fäst på sig.

Som all forskning omfattas vårt arbete av etiska regler. Allt material som samlas in behandlas konfidentiellt och används enbart i forsknings- och undervisningssammanhang. I praktiken innebär detta bland annat att namnen på de deltagande ungdomarna och vuxna kommer att fingeras. I samarbete med rektorerna har ett beslut fattats om att skolornas namn kommer att användas offentligt. Alla som är berörda av undersökningen har också rätt att när som helst under arbetets gång ändra sig och avböja fortsatt deltagande.

På basis av ovanstående information ber vi dig att ta ställning till deltagande i videoinspelningar under tandemkursen(finska kurs 2/svenska kurs 3) våren 2013, och till hur materialet som spelas in får användas.

Vi ber dig vänligen fylla i och returnera den bifogade blanketten [REDACTED] [REDACTED] senast tisdagen den 12 februari 2013.

Vänd →

TILLSTÅND TILL EN UNDERSÖKNING INOM PROJEKTET KLASSTANDEM

- ☐ Jag ger mitt samtycke till att inspelningar där jag är med får användas i projektet samt i forsknings- och undervisningssammanhang. *(Det betyder att enstaka kortare klipp kan visas t.ex. under konferenser, i lärarutbildningen och i utvecklingsarbetet. Urvalet av klipp görs alltid etiskt välövervägt.)*
- ☐ Jag ger mitt samtycke till att inspelningar där jag är med endast får användas i projektet. *(Det betyder att endast projektmedlemmarna ges tillstånd att använda inspelningarna för analys.)*
- ☐ Jag önskar att jag inte spelas in.

Jag heter _____

Underskrift _____

Om ni vill ha mer information om projektet ber vi er vänligen kontakta oss.

Bilaga 4.

Hyvät opiskelijat ja opettajat,

Tämä kirje on osoitettu kaikille Vaasan lyseon lukiossa ja Vasa gymnasiumissa keväällä 2013 järjestettävän luokkatandemkurssin (ruotsi kurssi 3/suomi kurssi 2) opiskelijoille ja opettajille. Kirjeessä haluamme kertoa vasta käynnistetyistä kolmevuotisesta (2012–2015) hankkeesta *Luokkatandem – Tutkimus- ja kehittämistyötä toisen kotimaisen kielen opetuksessa*. Hanke toimii Vaasan yliopiston ja Åbo Akademin yhteisen kielisuunnittelun ja -pedagogiikan kehittämiskeskuksen LingVaCityn alaisuudessa. Luokkatandem-hanke on siis Åbo Akademin Kasvatustieteellisen tiedekunnan ja Vaasan yliopiston pohjoismaisten kielten yksikön yhteinen tutkimusyhteistyöhanke.

Luokkatandem-hankkeen päätavoitteena on empiiriseen tutkimukseen pohjautuen

- hankkia lisää tietoa ja kuvata suomen- ja ruotsinkielisten opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta ruotsin ja suomen kielen oppitunneilla molemmissa kouluissa.
- kehittää toimivia kielipedagogisia malleja, nk. *best practices*, molemmista kieliryhmistä koostuvien oppilasryhmien opetukseen toisen kotimaisen kielen opetuksessa.

Hankkeessa tehdään tutkimusta ja kerätään aineistoa eri tasoilla: videonauhoitukset luokkahuoneessa, erilaiset dokumentaatiot, opiskelijoille suunnatut kyselylomakkeet ja haastattelut sekä opettajien kanssa käytävät keskustelut. Videonauhoitukset keskittyvät pääasiassa yhteen tandempariin eli yhteen fokusopiskelijaan molemmista kouluista. Lisäksi tulemme seuraamaan opettajan työskentelyä luokassa. Tämän vuoksi myös muut opiskelijat voivat kuulua ja/tai näkyä nauhalla. Fokusopiskelijoita tullaan nauhoittamaan kaikilla tandemkurssiin kuuluvilla ruotsin ja suomen kielen oppitunneilla kevätlukukauden 2013 ajan. Fokusopiskelijat sekä opettajat tulevat kantamaan videokameraan kytkettyä mikrofonia.

Kuten kaikkea tutkimusta, koskee myös tätä hanketta eettinen säännöstö. Kaikkea kerättyä aineistoa käsitellään luottamuksellisesti ja käytetään ainoastaan tutkimukseen ja opetukseen. Käytännössä tämä tarkoittaa muun muassa että tutkimukseen osallistuvista nuorista ja aikuisista tullaan käyttämään tekaistuja nimiä. Rehtorien kanssa on sovittu, että koulujen nimiä saadaan käyttää hankkeen yhteydessä. Kaikilla, joita tutkimus koskee, on missä tahansa tutkimuksen vaiheessa oikeus muuttaa mieltään ja keskeyttää osallistuminen.

Yllä olevan tiedon perusteella pyydämme sinua antamaan suostumuksesi Luokkatandem-tutkimushankkeen aineistonkeruulle tandemkurssilla (ruotsi kurssi 3/suomi kurssi 2) ja sille, kuinka nauhoitettua aineistoa käytetään.

*Pyydämme sinua ystävällisesti täyttämään oheisen lomakkeen ja palauttamaan sen [REDACTED] viimeistään **tiistaina 12. helmikuuta 2013.***

Käännä →

SUOSTUMUS LUOKKATANDEM-HANKKEEN ALAISEEN TUTKIMUKSEEN

- ☐ Kyllä, nauhoitettua aineistoa, jossa olen mukana, saa käyttää hankkeen sisällä sekä tutkimus- ja opetuskäytössä. *(Tämä tarkoittaa, että yksittäisiä lyhyitä leikkeitä voidaan näyttää esim. konferensseissa, opettajankoulutuksessa ja kehitystyössä. Leikkeiden valinnassa käytetään aina eettistä harkintaa.)*
- ☐ Kyllä, nauhoitettua materiaalia saa käyttää ainoastaan hankkeen sisällä. *(Tämä tarkoittaa, että ainoastaan tutkimusryhmän jäsenet saavat luvan käyttää nauhoitettua aineistoa analyysiä varten.)*
- ☐ Toivon, ettei minua nauhoiteta.

Nimeni on _____

Allekirjoitus _____

Jos haluatte lisää tietoa hankkeesta, pyydämme ystävällisesti ottamaan yhteyttä meihin.

Bilaga 5.

Oral journal (frivillig tandemkurs 2012)

1. Vilka var målen för din lektion idag?
 - *Hur beaktade du studerandenas heterogena språkliga färdigheter när du planerade dagens lektion?*
 - *Hur har målen uppfyllts?*
2. Beskriv kort dagens lektion
 - *Vilket var dagens tema?*
 - *Hurdana arbetssätt/klassrumsaktiviteter/uppgiftstyper har du använt idag?*
 - *Hur fungerade dina instruktioner idag?*
3. Trouble shooting
 - *Vad fungerade bra idag i allmänhet?*
 - *Vad fungerade mindre bra / vilka "problem" stötte du på?*
 - *Hur löste du "problemen"?*
4. Reflektera över studerandenas engagemang i dagens tema
 - *I vilken mån inspirerade temainnehållet till interaktion i tandemparen?*
5. Reflektera över din språkanvändning och din språkliga roll
 - *När använder du vilket språk?*
 - *När växlar du mellan språken?*
6. Reflektera över lärar-studerande -interaktionen i allmänhet
 - *Hur gör du konkret för att stötta studeranden att använda tandemspråket?*
 - *Hur bemöter du studerandes användning av "fel" språk?*
 - *I vilka situationer / på vilket sätt korrigerar du studerandenas språk?*
7. Hur fungerade tandemparens interaktion och aktivitet?
 - *Fanns det skillnader mellan tandemparens deltagande i diskussioner?*
 - *Vilka faktorer kan ha påverkat tandemparens aktivitet och interaktion (t.ex. tema, tidpunkt etc.)?*
8. Övriga kommentarer
 - *Hände det något speciellt idag som du vill lyfta fram i forskar-lärarsamtalen nästa gång?*

Bilaga 6.

Oral journal (vapaaehtoinen tandemkurssi 2012)

1. Mitkä olivat tämänpäiväisen oppitunnin tavoitteet?
 - *Millä tavalla otit tämän tunnin suunnittelussa huomioon opiskelijoiden heterogeeniset kielitaidot?*
 - *Miten tavoitteet saavutettiin?*
2. Kerro lyhyesti päivän oppitunnista
 - *Mikä oli päivän teema?*
 - *Minkälaisia työmenetelmiä/aktiviteettejä/tehtävätyyppejä olet tänään käyttänyt luokassa?*
 - *Miten tämänpäiväiset tehtävänantosi toimivat?*
3. Trouble shooting
 - *Mikä toimi yleisesti ottaen hyvin tänään?*
 - *Mikä ei toiminut niin hyvin? / Minkälaisia "ongelmia" kohtasit?*
 - *Millä tavalla ratkaisit "ongelmat"?*
4. Pohdi opiskelijoiden omistautumista päivän teemaan
 - *Kuinka paljon teeman sisältö inspiroi tandempareja vuorovaikutukseen?*
5. Pohdi kielenkäyttöäsi ja kielellistä rooliasi
 - *Milloin käytät mitä kieltä?*
 - *Milloin vaihdat kieltä?*
6. Pohdi yleisesti ottaen opettaja–opiskelija-vuorovaikutusta
 - *Miten tuet konkreettisesti opiskelijoita käyttämään tandemkieltä?*
 - *Miten toimit tilanteissa, joissa opiskelijat käyttävät "väärää" kieltä?*
 - *Missä tilanteissa/millä tavalla korjaat opiskelijoiden kieltä?*
7. Miten tandemparien vuorovaikutus ja aktiivisuus toimivat tunnin aikana?
 - *Oliko keskusteluihin osallistumisessa eroja tandemparien välillä?*
 - *Mitkä osatekijät ovat mahdollisesti voineet vaikuttaa tandemparien aktiivisuuteen ja vuorovaikutukseen (esim. teema, ajankohta)?*
8. Muut kommentit
 - *Tapahtuiko tänään jotakin erityistä, jota haluaisit ottaa esiin seuraavassa tutkija–opettaja-keskustelussa?*

Bilaga 7.

Oral journal (tandemkurs 2/3, 2013)

1. Vilka var målen för din lektion idag?
 - *Vilket var lektionens tema?*
 - *Hur har målen uppfyllts?*
2. Trouble shooting
 - *Vad fungerade bra idag i allmänhet?*
 - *Vad fungerade mindre bra / vilka "problem" stötte du på?*
 - *Hur löste du "problemen"?*
3. Reflektera över studerandenas aktivitet och interaktion under dagens lektion.
 - *I vilken mån inspirerade temainnehållet till interaktion i tandemparen?*
 - *Fanns det skillnader mellan tandemparens deltagande i diskussioner?*
 - *Vilka faktorer kan ha påverkat tandemparens aktivitet och interaktion (t.ex. tema, tidpunkt etc.)?*
4. Reflektera över din språkanvändning och din språkliga roll i interaktionen med studerandena.
 - *När använde du vilket språk?*
 - *När växlade du mellan språken?*
 - *Hur gjorde du konkret för att stötta studeranden att använda tandemspråket?*
 - *Hur bemötte du studerandes användning av "fel" språk?*
 - *I vilka situationer / på vilket sätt korrigerade du studerandenas språk?*
 - *Hur beaktade du studerandenas heterogena språkliga färdigheter när du planerade dagens lektion?*
5. Övriga kommentarer
 - *Hände det något speciellt idag som du vill lyfta fram i forskar-lärarsamtalen nästa gång?*

Bilaga 8.

Oral journal (tandemkurssi 2/3, 2013)

1. Mitkä olivat tämänpäiväisen oppitunnin tavoitteet?
 - Mikä oli oppitunnin teema?
 - Miten tavoitteet saavutettiin?
2. Trouble shooting
 - Mikä toimi yleisesti ottaen hyvin tänään?
 - Mikä ei toiminut niin hyvin? / Minkälaisia "ongelmia" kohtasit?
 - Millä tavalla ratkaisit "ongelmat"?
3. Pohdi opiskelijoiden aktiivisuutta ja vuorovaikutusta tunnin aikana.
 - Kuinka paljon teeman sisältö inspiroi tandempareja vuorovaikutukseen?
 - Oliko keskusteluihin osallistumisessa eroja tandemparien välillä?
 - Mitkä osatekijät ovat mahdollisesti voineet vaikuttaa tandemparien aktiivisuuteen ja vuorovaikutukseen (esim. teema, ajankohta)?
4. Pohdi kielenkäyttöäsi ja kielellistä rooliasi opettaja-opiskelija-vuorovaikutuksessa.
 - Milloin käytit mitä kieltä?
 - Milloin vaihdoit kieltä?
 - Miten tuit konkreettisesti opiskelijoita käyttämään tandemkieltä?
 - Miten toimit tilanteissa, joissa opiskelijat käyttivät "väärää" kieltä?
 - Missä tilanteissa/millä tavalla korjasit opiskelijoiden kieltä?
 - Millä tavalla otit tämän tunnin suunnittelussa huomioon opiskelijoiden heterogeeniset kielitaidot?
5. Muut kommentit
 - Tapahtuiko tänään jotakin erityistä, jota haluaisit ottaa esiin seuraavassa tutkija-opettaja-keskustelussa?

Bilaga 9.

Transkriptionsnyckel

	samtidigt tal eller samtidig handling inleds
(.)	mikropaus
(2.0)	paus angett i sekunder
((nickar))	ickeverbal handling
(inaudible)	det hörs att det sägs något, men det hörs inte vad som sägs
(okej)	det som är inom parentes är troligen det som sägs
-	avbrutet tal
<u>okej</u>	betonat tal