

Ida Nordman

”Under en bra tandemlektion så behövs jag ju inte egentligen”

En intervjustudie av lärarens syn på sin egen roll i eklasstandem

Ida Nordman

Avhandling för magisterexamen

Fakulteten för pedagogik och

välfrädsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2019

Abstrakt

| | |
|--|----------|
| Författare | Årtal |
| Nordman, Ida | 2019 |
| Arbetets titel | |
| ”Under en bra tandemlektion så behövs jag ju inte egentligen” | |
| En intervjustudie av lärarens syn på sin egen roll i eklasstandem | |
| Opublicerad avhandling för kandidatexamen i pedagogik | Sidantal |
| Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier | 69 |
| Ev. projekt inom vilket arbetet gjorts | |
| Projektet Eklasstandem | |
| Referat | |
| <p>Syftet med min avhandling är att få en ökad förståelse av hur lärare upplever sin roll samt möjligheter och utmaningar i eklasstandem som modell för språkundervisning. Som datainsamlingsmetod har jag använt mig av intervjuer. För att nå syftet har jag formulerat följande forskningsfrågor:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Hur beskriver läraren sin roll i modellen eklasstandem?2. Hur beskriver läraren möjligheter och utmaningar i det virtuella klassrummet?3. Hur uppfattar läraren att principerna för tandem fungerar i eklasstandem? <p>Utgående från syftet och forskningsfrågorna valdes kvalitativ forskningsmetod med halvstrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod. Det empiriska materialet har insamlats genom intervjuer med tre personer. Kriterierna för informanterna var att de har arbetat inom projektet Eklasstandem. Forskningsansatsen är fallstudie med narrativ ansats och narrativa berättelser. Intervjuerna har transkriberats och varje intervju är grund för en narrativ berättelse. De tre berättelserna har jag sedan jämfört med varandra i sammanfattningen.</p> <p>Resultaten från undersökningen visar på att lärarens roll som handledare är stor innan själva lektionen i eklasstandem. Uppgifterna och instruktionerna läraren ger vid handledningstillfället bör vara klara och tydliga. Lärarens roll som språkexpert behövs inte i lika stor utsträckning som handledaren och coachen, vilket kom fram i samtliga berättelser. Språkexperten behövs då studerande behöver hjälp med målspråket. Som språkexpert behöver läraren kunna kontrastera målspråket med skolspråket och verka som grammatikaliskt stöd för studerande. Rollen som coach behövs då studerande behöver hjälp i hur de ska stötta sin tandempartner. En annan viktig roll som coachen har är att hjälpa studerande i deras roll som modersmålsanvändare.</p> <p>Möjligheterna och utmaningarna i det virtuella klassrummet beskrev informanterna på olika sätt. Språkmedvetna studerande och vänskapsband som knyts var enligt två</p> | |

informerar de största möjligheterna. Alla skolor i Finland har möjlighet att delta i eklasstandem på grund av den virtuella världen. Utmaningar inom det virtuella klassrummet handlade om teknisk-organisatoriska utmaningar, så som till exempel datorproblem och utmaningar att para ihop studerande så att paret blir så likvärdiga som möjligt.

Från resultatet framgår även att informanterna hade olika syn på hur principerna för tandem fungerar i eklasstandem. En av informanterna ansåg att ömsesidighet och autenticitet fungerar bättre än självstyrning, medan en annan ansåg att autenticitet är den av grundprinciperna som fungerar bäst. Ömsesidighet är den av principerna som studerande behöver mest hjälp med enligt en informant. Den tredje informanten kunde inte säga vilken princip som fungerar bäst. Hen ansåg att alla principer är likvärdiga och välfungerande.

Sökord

Eklasstandem, klasstandem, språkundervisning, lärarens roll

Innehåll

| | |
|--|-----------|
| 1 Inledning | 1 |
| 1.1 Bakgrund | 1 |
| 1.2 Syfte och forskningsfrågor | 2 |
| 1.3 Disposition | 3 |
| 2 Andraspråksinläring och språkundervisning | 4 |
| 2.1 Olika perspektiv på andraspråksinläring | 4 |
| 2.2 Kommunikativ språkundervisning | 6 |
| 2.3 Lärarens roll i (språk)undervisningen idag | 8 |
| 2.4 Digitala verktyg i språkundervisningen | 11 |
| 3 Tandem som modell för språkinläring och - undervisning..... | 13 |
| 3.1 Tandem som modell för språkinläring | 13 |
| 3.1.1 Självstyrning | 14 |
| 3.1.2 Ömsesidighet..... | 15 |
| 3.1.3 Autenticitet..... | 16 |
| 3.2 Klasstandem som modell för språkundervisning | 17 |
| 3.3 Eklasstandem som modell för språkundervisning..... | 20 |
| 3.3.1 Eklasstandem i virtuella lärmiljöer | 21 |
| 3.4 Lärarens roll i (e)klasstandem | 22 |
| 3.4.1 Handledare | 23 |
| 3.4.2 Språkexpert | 23 |
| 3.4.3 Coach | 24 |
| 4 Metod och material | 26 |
| 4.1 Syfte och forskningsfrågor | 26 |
| 4.2 Val av metod och forskningsansats..... | 26 |
| 4.3 Fallstudie | 27 |
| 4.4 Narrativ forskning | 28 |

| | |
|---|-----------|
| 4.5 Intervju som datainsamlingsmetod | 30 |
| 4.6 Val av informanter och undersökningens genomförande | 31 |
| 4.7 Analys och bearbetning av data | 33 |
| 4.8 Undersökningens reliabilitet, validitet och etik | 34 |
| 5 Resultat | 36 |
| 5.1 Lärare A:s berättelse | 36 |
| 5.2 Lärare B:s berättelse..... | 41 |
| 5.3 Lärare C:s berättelse..... | 46 |
| 5.4 Sammanfattning | 50 |
| 6 Diskussion | 52 |
| 6.1 Resultatdiskussion..... | 52 |
| 6.2 Metoddiskussion | 55 |
| 6.3 Förslag på fortsatt forskning | 56 |
| Litteratur | 57 |

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide

Figurer

| | |
|---|----|
| Figur 1: Lärarens roll i klasstandem. | 25 |
|---|----|

1 Inledning

I detta kapitel presenteras avhandlingens bakgrund, syfte och forskningsfrågor samt avhandlingens disposition.

1.1 Bakgrund

Jag är född i en enspråkigt svensk familj men kallar mig själv tvåspråkig idag. Då jag gick i lågstadiet skilde sig mina föräldrar och min pappa gifte om sig med en helt finskspråkig kvinna. Tack vare henne och några finskspråkiga kompisar blev min finska starkare och jag vågade tala finska. I skolan, under finsklektionerna var pressen ändå rätt så stor i att uttala och säga grammatikaliskt korrekt. Det var mycket senare jag förstod att finskspråkiga människor nog förstår mig fastän ändelsen i ett ord är fel eller orden kommer i fel ordning. Nuförtiden är finskan med i min vardag nästan dagligen. Jag är intresserad av att undervisa finska för elever i lågstadieåldern och har därför valt finska som kort biämne.

Som blivande klasslärare vill jag inspirera och stötta elever att våga använda ett annat språk än deras modersmål. Jag vill att alla ska våga tala flera språk, oberoende av hur grammatikaliskt korrekt det blir. Då jag själv gick i lågstadiet och högstadiet var språkundervisningen rätt långt bunden till en lärobok och mycket teoretisk. Jag önskar att jag som lärare kan undervisa med flera olika inlärningsmetoder.

Min avhandling grundar sig på lärarens roll i eklasstandem. Syftet med projektet Eklasstandem (2015–2018) är att på empirisk grund utveckla klasstandem som en språkmodell för virtuella lärmiljöer (Tandempedagogik, 2018).

I projektet Eklasstandem (2015–2018) har två gymnasier samarbetat inom undervisningen av det andra inhemska språket. Dessa gymnasier har varit med och utvecklat modellen för eklasstandem tillsammans med forskare från Åbo Akademi. Det sista läsåret (2017–2018) kom två gymnasieskolor ännu med. Detta projekt bygger på aktionsforskning och ett samarbete mellan tandemlärare, forskare och IKT-pedagoger för att skapa modeller för välfungerande virtuella kontakter över

språkgränserna. Undervisningsmodellen bygger på kunskaper och erfarenheter från projektet Klasstandem. (Tandempedagogik, 2018.)

Språkundervisningen är så mycket mer än bara arbete i en lärobok. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (hädanefter Glgu 2014) lyfter fram att språkundervisningen skall vara autentisk och kommunikativ. Den ska uppmuntra till att våga tala. Undervisningen i eklasstandem är autentisk och kommunikativ. Eklasstandem baserar sig på tandem som modell för språkinläring. Tandem går ut på att två människor med olika modersmål möts och samarbetar för att lära sig varandras språk. I eklasstandem sker dessa möten virtuellt. I språkundervisningen kommer jag som lärare att lyfta fram den kommunikativa delen.

En av orsakerna till att jag valde att skriva om en aspekt inom en språkundervisningsmodell är att jag är intresserad av att lära mig om olika språkundervisningsmodeller. Tandem som inlärningsmodell tilltalar mig eftersom metoden tillåter två personer med olika modersmål att lära sig varandras språk genom ömsesidigt samarbete. Jag ser en framtid i tandem som inlärningsmodell. I tandem uppfylls ömsesidigt lärande och det är något jag i min undervisning vill sträva efter.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med min avhandling är att få en ökad förståelse av hur lärare upplever sin roll samt möjligheter och utmaningar i eklasstandem som modell för språkundervisning. Som datainsamlingsmetod har jag använt mig av intervjuer. För att nå syftet har jag formulerat följande forskningsfrågor:

1. Hur beskriver läraren sin roll i modellen eklasstandem?
2. Hur beskriver läraren möjligheter och utmaningar i det virtuella klassrummet?
3. Hur uppfattar läraren att principerna för tandem fungerar i eklasstandem?

1.3 Disposition

Denna avhandling består av en inledning, två teoridelar, ett metodkapitel, en resultatredovisning och en diskussion. Första kapitlet utgörs av inledningen. Kapitlen 2 och 3 utgör teoridelen. I kapitel 2 berör andraspråksinlärning och språkundervisning. Kapitel 3 berör tandem och eklasstandem som teoretiska referensramar. Metoden som används i avhandlingen beskrivs i kapitel 4 medan resultaten och diskussionen redogörs i kapitel 5 och 6.

2 Andraspråksinläring och språkundervisning

Kapitel 2 behandlar olika perspektiv på andraspråksinläring och kommunikativ språkundervisning. I kapitlet tas även upp lärarens roll i (språk)undervisning samt språkundervisning i virtuella miljöer.

2.1 Olika perspektiv på andraspråksinläring

Med andraspråksinläring menas då en person lär sig ett nytt språk efter att hen bildat sig ett förstaspråk (Sigurd & Håkansson, 2007, s. 150). Ett andraspråk är ett språk som lärs in i en miljö där språket används och fungerar som ett kommunikationsspråk (Abrahamsson, 2009, s. 14). Det är inte många andraspråksinlärare som uppnår samma nivå som förstaspråksinlärare. (Sigurd & Håkansson, 2007, s. 150.) Förstaspråket är det språket som man först exponerats för eller det språk man först tillägnat sig. Detta betyder inte att förstaspråket är det bästa språket utan det kan lika väl vara personens andraspråk som är det bättre språket. (Abrahamsson, 2009, s. 13.) Då en person lär sig ett andraspråk ser utvecklingen annorlunda ut än då hen lär sig förstaspråket. Hos andraspråksinlärare kan inlärningsprocessen stanna eller uttalet blir inte lika bra som hos en förstaspråksinlärare. Ett barn som lär sig sitt modersmål utvecklas kognitivt parallellt med språkutvecklingen. Den som lär sig ett andraspråk har kognitivt utvecklats och har en annan mognadsnivå och kan ta in ett andra språk. (Sigurd & Håkansson, 2007, s. 150.)

Abrahamsson (2009) påstår att det finns en åldersbegränsning när det gäller att uppnå en viss nivå i ett andraspråk. Han kallar denna nivå för den kritiska perioden. Barn som börjar lära sig ett andra språk före den kritiska perioden har större möjlighet att uppnå samma nivå på språket som det första språket. Med andra ord blir andraspråksinläringen svårare efter den kritiska perioden. (Abrahamsson, 2009, s. 222.) Förutom åldern har även personliga faktorer, undervisning, kontakt med folk som har det som första språk, motivation och begåvning betydelse för hur inläringen av ett andraspråk utvecklas (Abrahamsson, 2009, s. 12).

Forskningen om andraspråksinläring har sitt ursprung i förstaspråksinläring. Enligt Sigurd & Håkansson (2007) finns det tre perspektiv som teorierna om andraspråksinläring baserar sig på. Dessa tre perspektiv är den generativa, det kognitiva och det interaktionella perspektivet. Det generativa perspektivet går ut på att inläraren förstår universell grammatik medan det kognitiva perspektivet tar fasta på vad som händer hos inläraren då hen tillägnat sig ett språk och använder det. I det interaktionella perspektivet ligger tyngdpunkten på att inläraren får tala andraspråket. Samarbetet mellan inläraren och den språkliga omgivningen är i centrum i det interaktionella perspektivet. Varje gång inläraren säger något på målspråket aktiveras inlärarens lexikon och orden sätts in i grammatiska konstruktioner. (Sigurd & Håkansson, 2007, s. 151–154.) Tandems bygger på det interaktionella perspektivet på andraspråksinläring. Då forskningen om andraspråksinläringen har gått framåt har även undervisningen gått framåt. Förr poängterades grammatiska drillövningar i undervisningen medan det numera poängteras kommunikativa övningar. (Sigurd & Håkansson, 2007, s. 151–154.)

Krashen (refererad i Abrahamsson, 2009, s. 19, 116–122) har utarbetat en modell som han namngett monitormodell. Denna modell skiljer på tillägnande som innefattar kunskaper man tillägnat sig utan någon som helst undervisning och inläring som innefattar kunskaper som man tillägnat sig via regler. Abrahamsson (2009) menar att för att förstå andraspråksinläring bör man jämföra begreppet tillägnande och inläring med varandra.

Krashen (refererad i Abrahamsson, 2009, s. 178) menar även att språkligt inflöde är överlägset i jämförelse med språkligt utflöde. Inlärarens utflöde har ingen betydelse för inläringen. Krashen talar för ett starkt inflöde innan språket används. Merrill Swain stöder inte Krashens påståenden om utflödets betydelse utan Swain anser att utflödet är en betydligt viktigare del av inlärningsprocessen än Krashen antyder. Enligt Swain bör inläraren tänka över sin språkanvändning då hen ska producera något. Detta kallar Swain för begripligt utflöde, vilket betyder att inläraren kan spinna vidare och försnabba inläringen genast då hen kan producera något. (Abrahamsson, 2009, s. 178; Lindberg, 2004, s. 469.)

Dysthe (2010, s 31) definierar lärande på följande sätt:

Lärande har med relationer att göra; lärande sker genom deltagande och genom deltagandets samspel; språk och kommunikation är det grundläggande element i läroprocesserna; balansen mellan det individuella och det sociala är en avgörande aspekt för varje lärmiljö; lärandet är mycket mer än det som sker i elevens huvud och har att göra med omgivningen i vid mening.

Denna definition grundar sig bland annat på Deweys och Vygotskijs teorier om lärande. Dewey menade att lärande uppstår då inläraren är aktiv i praktiska situationer. Vygotskij ansåg att lärande skapas via socialt samarbete med språket i centrum. (Dysthe, 2010, s. 31–35.) Lindberg (2004) hävdar att interaktion och samtal har en betydande roll i andraspråksinläringen. Tandem går ut på att två människor med olika modersmål kommunicerar med varandra för att lära sig varandra språk. I tandem lär man sig språket genom interaktion med en annan människa som har målspråket som modersmål. (Engberg, Pörn & Karjalainen, 2016.)

2.2 Kommunikativ språkundervisning

Lingvisten Chomsky och antropologen Hymes var två personer som lyfte fram den kommunikativa kompetensen på 1960- och 1970-talen. Hymes kritiserade Chomsky som fokuserade mera på kompetensen och utförande än på kommunikationen. Efter en tid som präglats av ett mer formalistiskt synsätt där böjningsformer, ordlistor och grammatiska regler har stått i centrum, har den kommunikativa kompetensen lyfts fram. (Veivo, 2014, s. 28.)

Canalen och Swain utarbetade en modell för kommunikativ kompetens där fyra delkompetenser ingår. Studerande behöver dessa kompetenser för att den språkliga kommunikationsförmågan ska uppnås. Dessa delkompetenser är: grammatisk kompetens, sociolingvistisk kompetens, diskurskompetens och strategisk kompetens. Grammatisk kompetens avser färdigheter i att hantera språket, d.v.s. ord och ordbildning, uttal, morfologi och syntax. Detta är nödvändigt för att kunna producera anföranden. Sociolingvistisk kompetens syftar på hur man förstår och kan använda språket i olika sociala situationer, kunna förstå språkets sociala kod. Diskurskompetensen innebär förmågan att tolka och kombinera språkets mening och form så att de bildar en text som är begriplig. Strategisk kompetens syftar på förmågan

att behärska kommunikationsstrategier som uppstår på grund av bristande språkkunskaper. (Vievo, 2014, s. 29.)

Kommunikativ språkundervisning är baserad på kommunikativ kompetens. Som tidigare nämnts innebär grammatisk kompetens att inläraren hanterar ordförråd och grammatikens regler. Kommunikativ kompetens inkluderar kunskap om vad som sägs och färdigheten att säga det på ett sätt som är lämpligt för situationen. (Järvinen, 2014, s. 101–104.)

Kommunikativ språkundervisning går ut på att språkanvändningen är äkta och användningen sker i en autentisk situation. Målsättningen med kommunikativ språkundervisning är att den är äkta och givande och att den går på målspråket. Målet är även att utveckla flyt och noggrannhet i målspråket. På grund av det är användningen av språket en del av språkundervisningen från början. Till kommunikativ språkundervisning hör grammatikstudier och att lära sig ord. Detta bör ske som en naturlig del av kommunikationen, som innefattar att lyssna, tala, läsa och skriva. I den kommunikativa språkundervisningen får inte inläraren lita på utantillinläring, upprepningar och drillningar. Istället ska man skapa en äkta kommunikationssituation med interaktion. (Järvinen, 2014, s. 101–104.)

Kommunikativ språkundervisning föddes då lingvisten Wilkins presenterade att grammatik och ordförråd skulle ersättas, dessa ersättningar skulle man behöva för att kommunicera och förstå olika meddelanden. I stället för grammatiska kategorier skulle språket struktureras för syften och uppgifter, dvs. en funktionell syn på språket. Enligt detta sätt som Wilkins presentera utarbetades en funktionell läroplan. (Järvinen, 2014, s. 102.)

Karjalainen (2011) konstaterar att i kommunikativ språkundervisning läggs tonvikten på betydelsen och språkets funktion i kommunikationsstrategier. Språkbad är bland annat ett exempel på kommunikativ språkundervisning. I språkbad används språket för att lära sig ett ämne samt lära sig språket som undervisas. Syftet med kommunikativ språkundervisning är att lära sig genom att kommunicera med varandra. Detta syfte stöder tandemläringen. (Karjalainen, 2011.)

Enligt Vigmo (2014) är språkundervisningen en process som kännetecknas som social och interaktiv och som stöder digitala medier. Vidare påpekar Vigmo (2014) att

digitala medier inte bara är ett tillägg i undervisningen utan de ska ses som det huvudsakliga stödet för språkundervisningen.

2.3 Lärarens roll i (språk)undervisningen idag

Enligt bland annat Hargreaves, Sahlström och Nuthall (refererad i Pörn & Hansell, 2017, s. 4–5) framkom det att flera generationer såg på lärarens roll i klassrummet och undervisningen enligt ett traditionellt sätt. Till det traditionella sättet hörde föreläsningar och stillasittande arbete. En lärares arbete betraktades långt som något individuellt och lärarna undervisade på det sätt de en gång blivit lärda. Den gemensamma uppfattningen var att oberoende vad läraren förklarade och demonstrerade blev det en del av studerandenas kunskaper. Detta motiverade läraren att tala framför klassen medan studerandena lyssnade. Forskningen visar att från och med 1960-talet talade läraren två tredjedelar av lektionen, medan studerandena talade endast en tredjedel av lektionen.

Enligt Säljö och Nuthall (refererad i Pörn & Hansell, 2017, s. 5) beror synen på språklärarens roll i stora drag på den pågående utvecklingen av synen på lärarens roll i klassrumssammanhang i allmänhet. Denna syn har förändrats och språkundervisningen ses som ett tillfälle där studerande lär sig genom att själva bygga sin kunskap genom att aktivt delta i undervisningen.

1970-talet var ett årtionde då det forskades inom klassrumsinteraktionen och då framkom en struktur som var dominerande i nästan all klassrumsundervisning runtom i världen, IRE-strukturen. IRE står för initiering, respons och evaluering. Initiering handlar om att läraren ställer en fråga till studerande, varpå studerande svarar, ger en respons. Slutligen evaluerar läraren responsen som studerande gett. (Sahlström, 2014, s. 196–197.) Läraren har dominans i klassrumskommunikationen. Med IRE-strukturen som utgångspunkt har forskarna kommit fram till två-tredjedelsregeln. Denna regel betyder att läraren är den som talar två-tredjedelar av en lektion. I dagens skolvärld kan man inte se denna regel mera i organiseringen av klassrumsinteraktionen. (Sahlström, 2014, s. 200.) Cirka tio år efter att IRE-strukturen uppkom utvecklade

lingvisterna Sinclair och Coulthard Bellack IRF-strukturen, där F betyder feedback (Slotte-Lüttge, 2005, s. 27).

Under 1980-talet fokuserade forskningen på lärarens roll i språkundervisningen medan det på 1990-talet forskades om studerandes lärande och inlärningsstrategier. Enligt Tornberg (refererad i Pörn & Hansell, 2017, s. 5) skiljer sig lärarens roll i språkinläringen från tidigare på grund av att lärande är beroende av inlärarens bakgrund och interaktiva processer, som inte kan styras utifrån. Därför verkar lärarens roll förändras till en roll där läraren har som uppgift av att vara en handledare som hjälper studerande i deras inlärningsprocesser.

Enligt Säljö och Välijärvi (refererad i Pörn & Hansell, 2017, s. 5) har lärarcentrerad undervisning ersatts med elevcentrerad undervisning i dagens skolor. Därmed har det skett en allmän övergång från att fokuset har varit på läraren och undervisningen till att fokuset är på studerandena och deras inlärningsprocesser.

Enligt Glgu 2014 ska läraren ”välja arbetssätt i samråd med eleverna och handleda dem i synnerhet i användningen av nya arbetssätt för att de på så sätt ska bli mera självständiga och målinriktade i sitt sätt att arbeta”. Eleverna utvecklar sin förmåga att lära sig då läraren uppmuntrar eleverna att planera och utvärdera arbetssätten. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 30.)

Enligt Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors och Tallgård (2005) är klimatet i klassrummet ett resultat av lärarens arbete. Läraren ska skapa ett positivt och tryggt klassrum för studerande att vistas i. Enligt Björklund m.fl. (2005, s. 19) är lärarens huvudsakliga roll i språkundervisningen att verka som handledare. För att studerande ska bevara motivationen och intresset för undervisningen behöver de stöd och uppmuntran. Som handledare i språkundervisningen bör läraren ge tydliga instruktioner som hen har planerat i förväg. Att använda sig av kroppsspråk i språkundervisningen är ett viktigt hjälpmedel. Läraren bör även rätta studerandes tal, detta bör göras med måtta och vid rätt situation. (Björklund m.fl., 2005, s. 19–20.)

Egidius (2005) konstaterar att läraren har flera olika roller. Dessa roller är handledare, undervisare och bedömare. Som handledare ska läraren kunna uppmuntra, inspirera, vägleda och sporra studerande. Det blir allt vanligare att lärarens roll är att handleda studerande i att bli specialister inom olika områden. I rollen som undervisare ska läraren strukturera och producera material till lektionerna samt förmedla kunskap i ett

ämne. Bedömare ska kunna bedöma och ge feedback åt studerande. (Egidius, 2005, s. 85, 87, 130.)

I Skandinavien har vi idag en undervisningsform som Sahlström (2014) kallar för bänkarbete. För 30 år sedan och tidigare var undervisningsformen dominerande av katederundervisning. Diskussioner i klassrum har länge gått ut på att lärare och studerande talar i tur och ordning. Beroende på antalet studerande i klassen blir taltiden under en lektion minimal. Läraren har den största rollen i katederundervisning. Det är läraren som ställer frågor till klassen och studerande som svarar på frågorna, oftast sker kommunikationen turvis. (Sahlström, 2014, s. 187.) Sahlström (2014) påpekar att i katederundervisningen finns det problem som t.ex. att det alltid kommer finnas studerande som inte får tala. Alla kan inte vara den aktiva samtalspartnern utan oftast är det läraren och en studerande.

Bänkarbete går ut på att studerandena arbetar i läroböcker och löser uppgifter som läraren givit dem. Diskussionerna sker ofta i mindre grupper. (Sahlström, 2014, s. 192.) Sahlström (2014) har jämfört bänkarbete och bänksamtal med det samtal som vi till vardags sysslar med. Bänksamtal är mera informell än katedersamtal. Under bänksamtal diskuterar studerandena turvis. Bänkarbete är elevcentrerat i och med att läraren inte kan övervaka och kontrollera allt vad studerande talar om utan största ansvaret ligger på studerandena. Studerandena arbetar med sina uppgifter som styrs av läromedlen och bänkkamraterna. Läraren behöver med jämna mellanrum gå runt i klassrummet och hjälpa de studerande som är i behov av hjälp. I dagens samhälle finns det studerande från olika bakgrunder med olika mål och färdigheter, bänkarbete passar därför utmärkt som ett arbetssätt. (Sahlström, 2014, s. 193–194.) Sahlström (2014) visar i ett resultat att det finns tre lektionstyper: lektioner som omfattar katederundervisning, lektioner som omfattar studerandes eget arbete och lektioner som är en blandning av dessa två. Idag används alltmer lektionstid till studerandes eget arbete. (Sahlström, 2014, s. 196.)

Under språklektionerna lärs det ut mycket mer än bara språk- och interaktionsfärdigheter. Studerandena bör uppmuntras att tänka kritiskt och utveckla problemlösnings- och förhandlingsförmågor (Tuomainen & Virtanen, 2014, s. 55).

Elevcentrerad språkundervisning kräver ett annat pedagogiskt tillvägagångssätt än den traditionella språkundervisningen. Utgångspunkten är dock densamma som i all

undervisning idag, läraren fungerar som planerare, handledare och coach för olika inlärningsmiljöer snarare än som den traditionella kunskapsförmedlaren. (Karjalainen & Pörn, 2015.)

2.4 Digitala verktyg i språkundervisningen

Den digitala världen förändrar människornas möjligheter till verksamhet. Språket och dess användning är i centrum av denna förändring. I Glgu 2014 betonas att språkundervisningen har mål och innehåll som stöder den digitala kompetensen. I Glgu 2014 tas det upp hur den digitala kompetensen stärker elevernas möjligheter i studierna, i arbete och som medlem i olika gemenskaper. (Halvari, Mattila & Harmanen, 2015, s. 33.)

Nordström och Lundin (2014, s. 112) påstår att de digitala verktygen kan utgöra en resurs i studierna men även tävlan om uppmärksamhet under pass då studerande ska göra aktiviteter tillsammans. De påpekar även att lärare betraktar de digitala verktygen som en resurs att lära sig nytt och bryta ned sociala barriärer. Enligt tidigare studier (Nordström & Lundin, 2014) visar det att lärarna bör beakta datorn i undervisningen alltmer.

Under språklektionerna lärs det ut mycket mer än bara språk- och interaktionsfärdigheter. Studerandena bör uppmuntras att tänka kritiskt och utveckla problemlösnings- och förhandlingsförmågor. Videokommunikation möjliggör delning och ackumulering med de människor som är uppkopplade. Detta motiverar studerande att använda språket i för dem relevanta situationer. (Tuomainen & Virtanen, 2014, s. 55.)

Användning av t.ex. sociala medier i undervisningen kräver noggrann planering av läraren (Häkkinen & Kankaanranta, 2014, s. 211). Enligt Häkkinen och Kankaanranta (2014) krävs det att lärarens förstår de möjligheter och begränsningar som är sammankopplade med sociala medier. Då läraren förstår dessa möjligheter och begränsningar hjälper de att förstå teknologins betydelse för enskilda studerande och studerandegrupper. (Häkkinen & Kankaanranta, 2014, s. 211.)

Inom språkundervisningen kan digitala spel och spelbaserade lärmiljöer användas. Då dessa fungerar som bäst ger det studerande tillfälle att skapa meningsfulla, intressanta och affektiva lärandesituationer. Att ta med virtuella spel i undervisningen ger studerande en ny inlärningsmiljö. Läraren bör överväga om de digitala spelen och spelbaserade lärmiljöer ger ett pedagogiskt mervärde. (Häkkinen & Kankaanranta, 2014, s. 211–212.)

3 Tandem som modell för språkinlärning och - undervisning

I kapitel 3 kommer jag att beskriva tandem som modell för språkinlärning och – undervisning och grundprinciperna för tandem som modell för språkinlärning. I kapitlet tas även upp klasstendem och eklasstendem som modell för språkundervisning samt eklasstendem i virtuella miljöer. Sist i kapitlet behandlar jag lärarens roll i (e)klasstendem.

3.1 Tandem som modell för språkinlärning

Tandem som språkinlärningsmodell har fått sin början i ett ungdomsutbyte mellan Frankrike och Tyskland på 1960-talet. Till Finland kom tandem som en verksamhetsform för vuxna inom den fria bildningen. Tandem går ut på att två människor med olika modersmål kommunicerar med varandra för att lära sig varandras språk. Dessa två människor bildar ett tandempär. Deltagarna turas om att tala varandras språk. I tandem lär man sig språket genom interaktion med en annan människa som har målspråket som sitt modersmål. I och med att man turvis talar varandras språk, är man turvis den som lär sig och turvis språkmodellen och stödet för det egna modersmålet. (Engberg, Pörn & Karjalainen, 2016; Ojanen, 2014, s. 25.)

I Finland började tandemläringen 2002 som en språkkurs vid Vasa Arbis, FinTandem. Språkkursen FinTandem går ut på att man i par ska lära sig varandras språk med hjälp av varandra. Till FinTandem hör fyra faser: att få en FinTandem-partner, FinTandemhandbok, gemensamma närstudieträffar och individuellt stöd. Deltagarna bör kunna grunderna i tandemspråket för att kunna kommunicera på det. I FinTandem sker träffarna med paret självständigt men det ordnas även träffar så att alla deltagare träffas. Under dessa gemensamma närstudieträffar får tandemparet stöd och uppmuntran av de andra deltagarna. (FinTandem, 2019.)

Tandempedagogiken bygger på en socialkonstruktivistisk och interaktionell syn på språkinlärning. Denna syn förutsätter att både inlärning och språkinlärning sker via interaktion mellan människor, vilket sker i tandem. (Karjalainen, Pörn, Rusk & Björkskog, 2013.) I Glgu 2014 betonas samarbete och interaktion mellan människor för att inlärning ska ske. Kommunikation och interaktion är hörnstenar för att inlärning ska ske. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 536). Den socialkonstruktivistiska synen betonar möjligheten i att språkanvändningen sker i vilka som helst sociala aktiviteter mellan människor. I tandemundervisningen fungerar studerande både som inlärare och som språklig modell. Detta gör att studerande måste se på sitt modersmål ur ett nytt perspektiv. (Karjalainen & Pörn, 2015.)

Tandem kan ses som en exceptionell språkinlärningsmodell av två orsaker. Den första orsaken är att varje studerande har en infödd målspråkstalare som språkmodell och interaktionspartner. Den andra orsaken till att tandem är exceptionell som språkinlärningsmodell är att i tandem är språket och språkanvändningen inte bara en lärandeprocess utan även ett mål och medel för lärandeprocessen. (Karjalainen, Pörn, Rusk & Björkskog, 2013, s 170.)

Tandem som modell för språkinlärning bygger på två grundprinciper: principen för självstyrning och principen för ömsesidighet (Karjalainen, Pörn, Rusk & Björkskog, 2013, s. 167). Dessa principer gäller för alla former av tandemläring. Ömsesidigheten går ut på att båda i paret ska få ut lika mycket av samarbetet. Principen om självstyrning går ut på att båda ska lära sig språket men även lära sig planera, styra och utvärdera den egna lärandeprocessen. (Engberg, Pörn & Karjalainen, 2016.) För att en balans mellan partnererna ska uppfyllas behöver båda vara villiga att lära sig (Ojanen, 2014 s. 25). I Glgu 2014 framhävs elevernas ansvar och hens aktiva roll i det egna lärandet. Enligt Glgu 2014 ska eleverna lära sig att sätta upp mål för lärandet samt kunna lösa problem. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 14–15.) Den tredje grundprincip är principen om autenticitet (Elo & Pörn, 2018, s. 1).

3.1.1 Självstyrning

Självstyrning innebär att studerande själv kan bestämma vad och hur hen lär sig (till exempel med tanke på övningar och teman) och på det sättet kontrollerar sin egen

inlärning, det vill säga agerar i enlighet med sin egen autonomi. En allmänt accepterad definition för självstyrning är förmågan att ta ansvar för det egna lärandet. Studerande kan göra detta till exempel genom att vara med och bestämma innehållet i lärandet, inlärningsmetoder, material och genom att utvärdera sina egna framsteg. Studerande ska själv få bestämma hur hen vill arbeta under den tid hen lär sig tandemspråket. Självstyrning får ändå inte förknippas med att jobba självständigt, ensam eller utan lärare. Principen för självstyrning innefattar även att stöda sin partners lärande. (Karjalainen m.fl., 2013, s. 167; Little, Ushioda, Appel, Moran, O'Rourke, B, Schwienhorst, K, 1999.) Det är viktigt att tillsammans med partnern diskutera hur stort språkligt stöd man vill ha av varandra. (Karjalainen, 2011, s. 28). Studerande kan även påverka stödet hen får av sin tandempartner. För att kunna välja lämpliga inlärningsmetoder och material behövs lärarens stöd. (Karjalainen m.fl., 2013, s. 167; Little, Ushioda, Appel, Moran, O'Rourke, B, Schwienhorst, K, 1999.) Ett välfungerande samarbete kräver att båda parterna har möjlighet att styra sin egen inlärningsprocess (Karjalainen, 2011, s. 28).

3.1.2 Ömsesidighet

Principen för ömsesidighet uppnås när samarbetet mellan båda i tandemparet fördelas lika och parterna stöttar varandra i samma utsträckning. Detta betyder att i praktiken används det lika mycket tid till båda språken. Arbetssätten kan vara olika beroende på uppgifterna, målet är att hitta ett ändamålsenligt inlärningsätt för den studerande vars tandemspråk talas. Studerande fokuserar förutom på sin egen inlärning även lika mycket på att hjälpa och stöda sin tandempartner i hans inlärning. Samarbetet skiljer sig från autentiska inlärningsituationer på grund av inlärningsens ömsesidighet. Båda parterna ska vara lika villiga att samarbeta, hjälpa och stöda varandra. Ömsesidighet betyder inte att alla studerande måste arbeta på samma sätt. Övningarna och metoderna ska baseras på den partners mål och språkliga nivå vars tandemspråk man talar för att principen med ömsesidighet ska uppnås. Viktigast är att båda parterna känner att de får ut något av samarbetet. (Karjalainen, 2011, s. 29; Karjalainen m.fl., 2013, s. 168.) Tröskeln att våga tala det andra inhemska språket ska vara låg. (Löf, m.fl., 2016, s. 65). I början av första lektionen är det bra att gå igenom vad samarbetet går ut på och hur stort stöd respektive studerande vill ha (Karjalainen, 2011, s. 29; Karjalainen m.fl., 2013, s. 168). Principen för ömsesidighet stärker jämställdheten mellan språken och

detta uppmuntrar studerande till att få känna sig duktiga (Löf m.fl., 2016, s. 27). Om ömsesidigheten inte fungerar blir samarbetet svårt och då minskar antagligen motivationen för att lära sig tandemspråket. Det är viktigt att ta ansvar för det egna lärandet. Görs det uppnås målen och en känsla av att lyckas uppstår. (Karjalainen, 2011, s. 29.)

3.1.3 Autenticitet

Mustaparta, Nissilä och Harmanen (2015) beskriver autenticitet som ett brett begrepp. Det handlar om hur studerande känner att texterna och uppgifterna är relevanta för dem. Interaktionen mellan studerandena eller mellan studerandena och lärarna kan vara autentiska, äkta möten eller ej. Autenticitet kan närmas från en rad olika aspekter. En aspekt handlar om interaktionen. Det kan tänkas att denna aspekt är den som är den mest krävande för läraren och tillika minst bekanta. Autenticitet är en dimension av språkutbildningen. I läroplanen inom språkundervisningen talas det om autentiska språkmiljöer och autentiska situationer samt om texter som upplevs relevanta för studerandena. (Mustaparta m.fl., 2015, s. 14–15.)

Principen om autenticitet har inte fått lika mycket uppmärksamhet inom tandemforskningen som de övriga tandemprinciperna, på grund av att den har tagits för given. (Elo & Pörn, 2018, s. 1–2.) Enligt Elo och Pörn (2018) är autenticitet ett mångsidigt begrepp. Autentisk inläring har inom tandem betraktats som en möjlighet att använda sig av målspråk i äkta, ömsesidiga och icke-formella inläringssituationer med en partner som har målspråket som modersmål.

Elo och Pörn (2018) påstår att principen om autenticitet innefattar inläring som är förankrat i verkliga situationer och problem som sker utanför klassrummet. Autentisk inläring definieras ofta som en äkta traditionell inläring. Det har visat sig vara svårt att skilja på vad som är autentiskt och vad som inte är autentiskt. Autenticitet ses ofta som något personligt.

I språkundervisningen överlag poängteras alltmer autenticitet. Med autenticitet under en lektion i tandem avses valet av arbetsmetoder och material. I tandem sker språkinläringen i en autentisk språkanvändning med en modersmålsanvändare. Målet med interaktion är inte bara att öva målspråket under en lektion utan att även uttrycka reflektioner, känslor och lärdomar. Läroplanen och målsättningarna för en kurs och

bedömningskriterierna styr till en viss del innehållet i en kurs men så långt det är möjligt skall läraren göra lektionen autentisk. Studerande ska få möjlighet att välja teman som verkar intressanta. Uppgifterna bör vara meningsfulla, ju meningsfullare en uppgift upplevs för en studerande desto större autenticitet har den. Har studerande en chans att använda sin kreativitet i uppgifterna ger detta mervärde. Då uppgiften upplevs som viktig för studerande blir relationen mellan tandempartnerna djupare och samarbetet fördjupas. Målet är att studerandes intresse och tankar inkluderas men ändå på det viset att läroplanens mål och innehåll följs. Då studerande får vara med och påverka antas det att motivationen och det egna engagemanget i språkanvändning och språkinlärning ökar. Under lektioner i tandem uppstår det automatiskt autentiska situationer då språkinlärningsmetoden går ut på pararbete och interaktion med en modersmålsanvändare. Då studerande med olika bakgrunder och olika språkgrupper möts bildas personliga kontakter. Studeranden värdesätter kontakter med jämnåriga. Dessa kontakter uppfattas som motiverande och naturliga, detta ger förutsättningar för kontakter till den andra språkgruppen utanför lektionstid. Autentisk blir situationen också då modersmålsanvändaren använder språket på det viset som hen brukar göra i vardagen. (Löf m.fl., 2016, s. 21.)

3.2 Klasstandem som modell för språkundervisning

Klasstandem är en tillämpning av tandem. Klasstandem är baserat på ett samarbete mellan en svensk- och finskspråkig studerande med olika modersmål som tillsammans bildar ett tandempar. Tandemparet studerar tillsammans varandras modersmål. (Engberg, Pörn & Karjalainen, 2016.) Ett av målen inom språkundervisningen enligt Glgu 2014 är att jobba mer parvis då det kommer till lärmiljöer och lärandesätt. I och med att man i tandemmodellen arbetar parvis och får det stöd hen behöver uppfylls differentieringen som är en viktig del i läroplanen. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 220.) Målet med klasstandem är att skapa situationer där studerande möts i autentiska interaktionssituationer och på ett jämställt sätt använda och förbättra kunskaperna i det andra inhemska språket (Engberg, Pörn & Karjalainen, 2016). Syftet med interaktion

är att förmedla information, känslor och tankar, inte bara att öva ett annat språk (Karjalainen & Pörn, 2015).

Klasstandem som modell för språkundervisningen är elevcentrerad och grundar sig på studerandes egen aktivitet och samarbete med tandempartnern. Klasstandem bygger på idén om fysiska möten. I dagens samhälle är fysiska möten inte möjliga att organisera i alla skolor, på grund av bland annat de långa avstånden mellan skolorna. Därför har det från klasstandem utvecklats en virtuell form, eklasstandem. (Engberg, Pörn & Karjalainen, 2016; Pörn & Karjalainen, 2013.)

Den ständiga jämförelsen mellan språken och kulturen kan ses som ett av tandems särdrag. Under tandemlektionerna används lektionens målspråk men det hör till tandem som språkinlärningsmodell att jämföra språken. Att jämföra och diskutera språk utvecklar studerandes förmåga i metaspråket och kunskaper om språket, deras likheter och olikheter. Tandem stöder studerandenas utvecklande i den egna språkinläringen. (Karjalainen & Pörn, 2015.)

Språkundervisningen ska väcka studerandes intresse för den språkliga världen och sporra dem till att kommunicera i en autentisk omgivning (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 217). Detta uppfylls i tandem då studerandena skapar personliga kontakter till den andra språkgruppen. Enligt Glgu 2014 ska eleverna lära sig att förstå och uppskatta sitt eget och andras språk, språkgrupper och kulturer. En elev som talar sitt eget modersmål är en språkmodell, både språkligt och kulturellt, i tandem som undervisningsmodell. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 217.)

Språkundervisningen ska bygga broar mellan olika språk. Glgu (2014) säger även att eleverna ska ges chansen att skapa nätverk och kommunicera med elever med annat modersmål. Tandem som undervisningsmodell stöder detta påstående. I tandem skapas personliga kontakter med en jämnårig från en annan språkgrupp. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 218–219.)

I språkundervisningen av det andra språket är målet att använda språk i olika sammanhang och situationer. Detta ska kunna göras i en tillåtande atmosfär. Enligt Glgu 2014 ska språkundervisningen utveckla elevernas multilitteracitet, stöda elevernas språkanvändning och stärka elevernas språkliga medvetenhet. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 219). Under en svensklektion fungerar svenskspråkiga studerande som stöd och språkmodell åt de finskspråkiga studerande. Under en

finsklektion byts rollerna, det vill säga finskspråkiga studerande fungerar som stöd under finsklektionen och ger språkmodell åt de svenskspråkiga studerande. I modellen som utarbetats har studerandena tre språklektioner i veckan, varav en lektion är i den egna gruppen och de två andra är tandemlektioner. Av dessa två tandemlektioner är en lektion i svenska och en i finska. Tandem som metod skiljer sig från bland annat språkbad i och med att tandem är ett ömsesidigt pararbete. (Karjalainen, 2015.)

Båda språken i tandemundervisningen är likvärdiga som målspråk, detta leder till att båda parternas relation bör vara likvärdiga. Studerande i en lektion i tandem ska stöda partnern och även styra sin egen inlärningsprocess. (Karjalainen, 2015.) I Glgu 2014 står det att eleverna ska vara aktiva och kunna styra sitt eget lärande för att utveckla sina språkkunskaper. Detta kan göras med hjälp av olika kommunikationsstrategier i en autentisk interaktion. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 218–220.) I och med samarbetet utvecklar studerande sin språkliga medvetenhet och sina språkliga färdigheter i det andra språket (Engberg, Pörn & Karjalainen, 2016; Pörn & Karjalainen, 2013).

I den traditionella språkundervisningen kommunicerar studerande oftast med läraren och andra studerande som har som mål att lära sig målspråket. I den traditionella språkundervisningen är läraren språkmodellen men i klasstandem är tandempartnern språkmodellen. I klasstandem är språket ett mål för lärande men även ett medel att uppnå målet. Detta gäller inte i lika hög grad i traditionell språkundervisning. I den traditionella språkundervisningen ligger fokuset på kunskapen om språket istället för på användningen av det. Instruktioner som ges under de traditionella lektionerna är oftast på inlärarens modersmål, inte på målspråket som det oftast är i tandem. (Engberg, Pörn & Karjalainen, 2016, s. 169–171.)

I dagens samhälle är tandem uppdelat i två olika former, ansikte mot ansikte (face to face) tandem och e-tandem. I ansikte mot ansikte tandem sker träffarna fysiskt medan e-tandemträffarna sker virtuellt via elektroniska medier, e-post eller chatt-program. Den digitaliserade världen har under de senaste årtionden utvecklats vilket har möjliggjort virtuella tandemformer. Olika tandemformer har utvecklats inom e-tandem för att inkludera både muntliga och skriftliga kontakter mellan två individer, vilket är möjligt på grund av olika virtuella inlärningsmiljöer. (Engberg, Pörn & Karjalainen, 2016; Karjalainen, 2011.)

3.3 Eklasstandem som modell för språkundervisning

Eklasstandem baserar sig på klasstandem som en modell för språkundervisning i en virtuell lärmiljö. Med hjälp av digitala verktyg erbjuds studerande möjligheten att genomföra språkundervisningen i autentiska situationer. (Tandempedagogik, 2018.) Glgu 2014 tar fasta på den digitala kompetensen och i eklasstandem får studerande på ett autentiskt sätt jobba med olika uppgifter digitalt och på det sättet utveckla den digitala kompetensen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 220).

Eklasstandem är även en modell för undervisning i det andra inhemska språket (Tandempedagogik, 2018). I eklasstandem arbetar studerande i par under svensk- och finsklektioner. Kommunikationen i eklasstandem kan ske via e-post, videokonferenser, chatt eller virtuella inlärningsmiljöer. En virtuell miljö gör det möjligt för distansträffar och på det sättet kan tandempedagogiken ske i alla skolor i hela landet. (Tandempedagogik 2018.) I enspråkiga kommuner är virtuella hjälpmedel en viktig faktor då skolorna vill utveckla sin undervisning inom det andra inhemska språket (Eklasstandem, 2013).

Engberg, Pörn och Karjalainen (2016) uppmärksammar tekniska problem, virtuellt samarbete och uppgiftstyper som utmaningar i eklasstandem. I en undersökning gjord 2015 intervjuades 36 rektorer om skolsamarbetet över språkgränser. I den kom det fram att samarbete sker främst genom fysiska kontakter utan virtuella hjälpmedel. Rektorerna som deltog i undersökningen ansåg de virtuella hjälpmedlen som vaga. (Engberg, m.fl., 2016.)

Brist på kunskap inom den tekniska delen är en utmaning som kom upp i undersökningen som Engberg m.fl. (2016) har gjort. Det kom fram att alla skolor i Finland inte har en lämplig utrustning och vissa rektorer poängterade även avsaknad av kunnande i att hantera tekniken. Internetuppkopplingen har även vållat problem i en del skolor. Det har varit problem att få tekniken att fungera åt 20 studerande på en gång. En annan utmaning i eklasstandem är samarbetet. Det är lättare att i klasstandem få samarbetet att fungera på grund av att tandemparet är fysiskt närmare varandra än i

eklasstandem. En tredje sak som varit en utmaning inom eklasstandem är uppgiftstyperna. De uppgifter som har fungerat i klasstandem passar inte in i en virtuell miljö. Därför måste flera av uppgifterna omarbetas så de passar in i en virtuell miljö. (Engberg m.fl., 2016.)

För att en skola ska kunna sätta igång med eklasstandem behövs en samarbetskola, datorer och hörlurar för varje studerande, internetanslutning samt lärplattform till exempel Fronter eller Office 365 (Eklasstandem; Löf m.fl., 2016, s. 36).

3.3.1 Eklasstandem i virtuella lärmiljöer

I eklasstandem sker lärande i virtuella miljöer i och med att studerandena befinner sig geografiskt på olika ställen i landet. Interaktionen i eklasstandem sker virtuellt mellan tandemparterna. I eklasstandem används digitala verktyg för att stöda lärandet och även för att stöda det kollaborativa lärandet. (Eklasstandem.)

I eklasstandem finns det olika digitala verktyg som kan användas. Då läraren använder digitala verktyg bör hen komma ihåg att det digitala verktyget ska ge ett pedagogiskt mervärde för lärandet samt stöda lärandet. (Eklasstandem.)

Fronter är ett exempel på lärplattformar som har använts i eklasstandem. I den kan allt material samlas och på det sättet är det tillgängligt för lärarna att gå in och delta i tandemparets diskussioner. Lärplattformar och miljöer som t.ex. Fronter är generiska lärandemiljöer. Detta betyder att lärandemiljöer inte har ett specifikt innehåll utan lärarna och studerandena producerar själva innehållet. (Kluge, Kränge & Ludvigsen, 2014, s. 46.)

En av de virtuella miljöerna som används inom eklasstandem är Skype. Då Skype används fungerar datorn som en telefon och med hjälp av en kamera kan studerande ringa avgiftsfria videosamtal till sitt tandempar. Programmet möjliggör också att studerande kan skriva med varandra i realtid. (Ojanen, 2014, s. 27.) Det finns även en möjlighet att spela in videosamtal för att senare kunna se på dem. (Eklasstandem)

I ett delat dokument är det enkelt för studerandena att skriva tillsammans i realtid i samma dokument. Det finns möjlighet att välja redigeringsmöjligheten i ett delat dokument. Detta leder ofta till det att texterna utvecklas på ett helt annat sätt än om en studerande skriver på ett eget papper. (Vigmo, 2014, s. 141.) Under lektioner i eklasstandem kan delade dokument användas då studerandena har en skrivuppgift de ska göra. En fördel med delade dokument är att studerande kan ge feedback direkt på tandemparets skrivelser. Detta gör de enklast om de tillika har ett videosamtal igång via Skype med sitt tandempar. (Eklasstandem.)

En förutsättning för att en lektion i eklasstandem ska lyckas är att all teknik fungerar oklanderligt. Ibland kan det uppstå problem med internetförbindelsen eller sedan kan webbplatser som används ha avbrott. Det är även vanligt att studerande ibland glömmet sina lösenord till olika lärplattformar. (Eklasstandem.)

3.4 Lärarens roll i (e)klasstandem

Eklasstandem som modell är elevcentrerad. Modellen bygger på ett samarbete och lärande mellan studerande. Studerandenas aktivitet och självständighet har en stor roll i hur bra lärandet och samarbetet fungerar. Under lektionerna i tandem är det målspråksanvändaren som fungerar som stöd- och språkmodell. Lärarens roll före själva lektionen är viktig. Då presenteras uppgifterna för studerandena och de har möjlighet att få stöd och hjälp av läraren för att sedan under tandemlektionerna kunna arbeta med paret så självständigt som möjligt. Under själva tandemlektionen är lärarens uppgift att finnas till hands och hjälpa till och handleda vid behov. (Eklasstandem.)

Lärarens roll i eklasstandem under lektionerna är att vara närvarande både i det fysiska klassrummet och i det virtuella klassrummet. Läraren bör vara närvarande då hen ansvarar för lektionen men även då samarbetsläraren ansvarar för lektionen. Detta betyder att svenskläraren är närvarande under finsklektionerna och finskläraren är närvarande under svensklektionerna. Läraren har ansvar över de lektioner som hålls i den egna skolan. På grund av detta är det viktigt att lärarna samplanerar så att båda är insatta i alla uppgifter, innehåll och lektionens mål. Kursplaneringen fungerar som en

grund för ett effektivt samarbete mellan tandemparet och tandemlärarna. (Eklasstandem.)

Studerande har lättare att fråga om hjälp av den egna läraren som är i det fysiska klassrummet. Varje lärare kan språkligt stötta studerande och kontrastera språket fastän läraren endast är behörig i det ena tandemspråket. Under och efter lektionerna i eklasstandem är lärarna i kontakt med varandra via t.ex. egen skypekanal (Eklasstandem).

Pörn och Hansell (2017) betonar att det finns tre olika roller som läraren besitter i klasstandem: handledare, språkexpert och coach. Handledare är alla lärare som undervisar oberoende av ämne, språkexpert är alla språklärare och coach är läraren framförallt under en lektion i klasstandem (Löf m.fl., 2016, s. 26).

3.4.1 Handledare

I all undervisning idag har läraren en roll som handledare. (Eklasstandem.) Läraren, som handledare ska planera, strukturera och handleda studerandena. Handledaren bör även kunna organisera verksamheten och bedöma det lärda. Handledaren ger studerande möjlighet för inläring och bör stöda och vägleda studerandena i inlärningsprocessen. Till handledarens uppgifter hör även att instruera studerandena och organisering av verksamheten, till detta hör att handledaren ser till att studerandena talar rätt målspråk. (Löf m.fl., 2016, s. 27; Pörn & Hansell, 2017, s. 5.)

Med tanke på (e)klasstandem gör handledaren det största jobbet med att planera kursinnehållet och organisera undervisningen. Samarbetet med den andra läraren, från tandemskolan, är en av de viktigaste hörnstenarna inom (e)klasstandem. Samarbetet går ut på att planera kurshelheterna, uppgifterna, organisera undervisningen och bedöma lärandet. För att handledarens roll under en lektion i (e)klasstandem ska bli så minimal som möjligt bör en grundlig planering vara gjord innan själva lektionen. (Löf m.fl., 2016, s. 27.)

3.4.2 Språkexpert

Varje lärare som undervisar ett språk är språkexpert. Språkexperten ska kunna hantera målspråket och språkundervisningens strategier samt kunskaper om olika

inlärningsmetoder. Läraren, i detta fall språkexperten ska behärska målspråkets grammatik samt kunna identifiera målspråkets problemområden. Språkexpertens uppgift är att hjälpa studerande att kontrastera målspråket med skolspråket och verka som grammatiskt stöd. (Löf m.fl., 2016, s. 27–29; Pörn & Hansell, 2017, s. 6–8.) Pörn och Hansell (2017) betonar att fastän en lektion har ett målspråk, har den även delar av det andra inhemska språket som inte är målspråket under den lektionen. Läraren bör kunna båda språken för att hjälpa studerande på bästa möjliga sätt, ifall studerande inte själva kan lösa problemet. (Karjalainen & Pörn, 2015, s. 106; Pörn & Hansell, 2017, s. 6–8.) I all språkundervisning är läraren den viktigaste målspråksmodellen. I eklasstandem har tandempartnern en stor roll som språkmodell men lärarens roll får inte glömmas. Läraren som språkexpert har ansvaret för undervisningen, man kan inte anta att en studerande ska kunna förklara undantag i t.ex. grammatiken. (Löf m.fl., 2017, s. 28–29.) Lärarens uppgift som språkexpert är att planera undervisningen så att den tillåter språkinläring enligt läroplanens mål (Karjalainen & Pörn, 2015).

3.4.3 Coach

Den tredje rollen som läraren har under en lektion i (e)klasstandem är coachrollen. Karjalainen och Pörn (2015) påpekar att coachrollen är speciellt viktig då klasstandem som undervisningsmodell är ny för studerandena. Läraren som coach är ovanlig inom andra kontexter. Coachens grundläggande uppgift är att stötta och hjälpa tandemparet i deras samarbete och uppmuntra dem att använda sig av målspråket. Då samarbetet fungerar mellan tandemparet motiverar det studerandena. För att få ett välfungerande samarbete krävs det stöd av läraren, en lärare som coachar. Coachen följer med tandemparets arbete, identifierar undervisningsmöjligheter och problemområden. Coachen ska hitta de bästa undervisningsformerna för varje tandempar och på det sättet stötta studerandena att utvecklas till aktiva aktörer som själva leder inläringen. Studerandena ska få använda sig av det inläringssätt och arbetsmetoder som passar dem bäst, för att hitta det behövs coachens hjälp. Coachen säkerställer även att tandemprinciperna, ömsesidighet, självstyrning och autenticitet, följs under lektionerna i klasstandem. Läraren som coach ska påminna studerandena om att målet med samarbetet inom eklasstandem är att lära sig ett språk. (Löf m.fl., 2016, s. 31–32; Pörn & Hansell, 2017, s.10–12.)

I figur 1 nedan sammanfattas lärarens roller i klasstandem. Denna figur är illustrerad av Pörn & Hansell (2017) för att förtydliga lärarens roll i klasstandem. Den yttersta ringen Teacher as a facilitator of learning – Classroom context, all subjects innefattar lärarens roll som handledare för lärande i vilket som helst ämne. I den mittersta ringen Teacher as a language expert – Language instruction handlar det om läraren som språkexpert inom språkundervisningen. Den innersta ringen Teacher as a coach – Classroom tandem handlar om läraren som coach och då specifikt inom klasstandem. (Pörn & Hansell, 2017, s12-13.)



Figur 1. Lärarens roll i klasstandem.

4 Metod och material

Metodkapitlet tar upp syfte och forskningsfrågor som ligger till grund för min studie. I metodkapitlet behandlas också forskningsansatsen, datainsamlingsmetoder, undersökningens genomförande och analys och bearbetning av insamlat material. Avslutningsvis redogörs begreppen reliabilitet, validitet och etik.

4.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att få en ökad förståelse av hur lärare upplever sin roll samt möjligheter och utmaningar i eklasstandem som modell för språkundervisning.

Forskningsfrågorna är följande:

1. Hur beskriver läraren sin roll i modellen eklasstandem?
2. Hur beskriver läraren möjligheter och utmaningar i det virtuella klassrummet?
3. Hur uppfattar läraren att principerna för tandem fungerar i eklasstandem?

4.2 Val av metod och forskningsansats

Eftersom syftet med min avhandling är att få en ökad förståelse av hur lärare upplever sin roll samt möjligheter och utmaningar i eklasstandem som modell för språkundervisning har jag valt att använda mig av kvalitativ forskningsmetod med halvstrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod. Forskningsansatsen är fallstudie med narrativ ansats och narrativa berättelser.

Patel och Davidson (2011) konstaterar att det första i en forskningsprocess är att välja ämne och formulera frågeställningar (Patel & Davidson, 2011, s. 40). Bell (2006)

påpekar att det måste klargöras vad man behöver veta och varför (Bell, 2006, s 115). Efter det kan man börja fundera på hur undersökningen ska genomföras, metoden bör höra ihop med det teoretiska perspektivet och de rådande frågeställningarna. Avslutningsvis bör man fundera hur man ska bearbeta och redovisa materialet. (Patel & Davidson, 2011, s. 40; Trost, J, 2005, s. 15.)

Utgångspunkten i en kvalitativ forskningsmetod är beskrivningen av det verkliga livet. I en kvalitativ forskning undersöker forskaren ämnet så heltäckande som möjligt. Kvalitativ forskningsmetod är en samling av olika forskningsansatser så som bland annat fenomenografi och etnografi. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s.161.) Metoder som hör ihop med kvalitativ forskning är intervjuer, observationer och dokumentationer (Denscombe, 2018, s. 394).

4.3 Fallstudie

Då man undersöker ett fall, en grupp eller en person är fallstudier en gemensam benämning på de metoder som används. Det finns inte några typiska metoder för datainsamling och dataanalys. Utgående från undersökningens speciella drag kan forskaren fritt välja metod. Fallstudien ger möjlighet till forskaren att använda sig av flera olika slags data. Då man använder sig av en fallstudie deltar forskaren i ett händelseförlopp. (Patel & Davidson, 2011, s. 56–57.)

Enligt Denscombe (2018) är fallstudiens syfte att kartlägga det allmänna genom att titta på det specifika. Fallstudiens kännetecken är att den har ett snävt forskningsfält. Istället för att undersöka många olika helheter koncentrerar man sig på att studera en eller några helheter. På grund av detta blir det ett djup i undersökningen. (Denscombe, 2018, s. 87.) Beroende på forskningsperspektivet är datainsamlingsmetoderna olika vid fallstudier, detta för att få en bättre helhetsbild över undersökningen (Denscombe, 2018, s. 88).

I en fallstudie väljer man noggrant de fall forskaren vill undersöka utifrån de kännetecken som lämpar sig för studien. I en fallstudie vill forskaren ofta veta varför saker inträffar. (Denscombe, 2018, s. 87, 89.) I min undersökning fokuserade jag på

att välja informanter som hade jobbat med eklasstandem som modell för språkundervisningen.

Fallstudien har ett holistiskt perspektiv. Det holistiska perspektivet går ut på att ett fall ska ses utifrån ett helhetsperspektiv och inte utgå från enskilda delar. (Denscombe, 2018, s. 88.) Enligt Denscombe (2018) kan forskaren upptäcka vilka faktorer som påverkar fallet om hen ser dem ur ett helhetsperspektiv.

4.4 Narrativ forskning

Narrare är latin och betyder berätta. Ordet narrativ är en vetenskaplig term och betyder i vardagligt tal berättelse eller berättande då med tanke på händelser i ett verkligt eller påhittat förlopp i tidsordning. (Nationalencyklopedin, ne.se, u.å.) Begreppet narrativ har rötter i det latinska ordet gnarus som betyder att veta, att vara kunnig, att vara expert på och att vara bekant med (Johansson, 2005, s. 41). Narrativ forskning, även kallad berättelseforskning, har växt fram som ett tvärdisciplinärt forskningsfält sedan mitten av 1980-talet. Inom bland annat filosofi, litteraturvetenskap och språkvetenskap har narrativ forskning länge använts, men det är först under de senaste årtionden som information i form av narrativ karaktär har accepterats ordentligt bland forskare inom andra vetenskapsområden. Nuförtiden används narrativ forskning bland annat inom pedagogik, psykologi och sociologi. (Johansson, 2005, s. 17–18.)

En av de främsta orsakerna till detta är att språket numera fått en större roll i samhället (Johansson, 2005, s. 18). Johansson (2005) anser att det har accepterats att den sociala verkligheten är språklig. Människan skapar relationer och identiteter genom att berätta, beskriva och förklara. På grund av detta kan människan inte leva utan berättelser. Människans sociala liv är beroende av berättelser och med hjälp av berättelser orienterar sig människan i världen. (Johansson, 2005, s. 18.)

För att kulturen ska leva vidare har berättelsen en viktig roll i samhället. Berättelsen är grunden för mänskligt tänkande och skapande av kunskap. I de kulturerna där skriftspråk har en märkbar roll finns det en möjlighet att berätta genom skriftliga dokument. Genom berättelser skapar människan uppfattningar om handlingar. De

handlingar och episoder som uppstår i människans liv leds av den narrativa principen. Med hjälp av narrativitet förstår människan vilka vi är, vi gör oss själva och andra begripliga och vi orienterar oss i tillvaron. En berättelse kan vara både muntlig och skriftlig. Berättelsen ger ett sammanhang och en mening till människans erfarenheter. (Johansson, 2005, s. 16–17, 85–86.) Sarbin (refererad i Johansson, 2005, s. 85) säger att:

”En berättelse kan ses som ett sätt att organisera episoder, handlingar och redogörelser för handlingar. Här kan också aktörernas skäl till sina handlingar ingå, liksom orsaker till varför det hände som det hände. Man kan säga att narrativ är en organiserande princip för mänskligt handlande.”

Berättelser blir till då man återger något som har hänt. Begreppet narrativ går inte att definieras på ett entydigt sätt men det finns flera olika sätt att se på narrativ teori och analys (Johansson, 2005, s. 15, 20). Johansson (2005) hävdar att texten bör vara koherent när man skriver narrativa berättelser. De olika delarna av texten bör ha en tydlig röd tråd och hänga ihop. Detta är nödvändigt för att läsaren skall förstå innehållet. (Johansson, 2005, s. 125–126.) ”En berättelse har inte bara en avsändare utan har också alltid en mottagare. Någon förväntas läsa eller lyssna på berättelsen” (Johansson, 2005, s. 142). Johansson (2005) tar upp att en berättelse eller narrativ kan ses som ett verktyg för att strukturera eller organisera handlingar eller olika episoder i livet. Aktörernas skäl till att de handlat som de gjort kan även ingå i en berättelse. Narratologen Richardsson har definierat en berättelse med hjälp av fyra synsätt. Det första synsättet är det temporala som innebär att berättelsen följer en tidslinje. Det andra synsättet är det kausala, detta innebär att berättelsens olika delar påverkar varandra. Det tredje och det fjärde synsätten är de minimala och transaktionella. (Johansson, 2005, s. 124.)

Narrativ teori kan kort förklaras som teorier om berättelsen medan narrativ metod kan förklaras som metoder som används för att samla in och analysera muntliga eller skriftliga berättelser. Narrativa metoder kan vara metoder som används både vid kvantitativa och kvalitativa undersökningar. Dessa är då bland annat intervjuer, observationer och textanalyser. (Johansson, 2005, s. 21–22.) Heikkinen (2018) talar om fyra olika sätt att använda begreppet narrativ inom vetenskapliga diskussioner. För det första kan ordet syfta på en forskningsansats som grundar sig på en konstruktivistisk kunskapssyn. Detta innebär att kunskap ses som något personligt. För

det andra kan ordet användas för att beskriva material som används i en undersökning. Materialet kan vara i skriftlig eller muntlig form. För det tredje kan det handla om ett redskap som forskaren använder då hen analyserar material eller framställer material. Det fjärde sättet handlar om att använda berättelser som ett professionellt verktyg. Inom psykiatrin används ofta narrativ som ett verktyg. (Heikkinen, 2018, s. 176–183.) Utgående från de fyra användningssätt som Heikkinen tar upp om begreppet narrativ kan det konstateras att de tre första syften är aktuella i denna avhandling. Utgående från syftet är jag intresserad av att veta hur lärarna beskriver olika saker. Materialet jag fått är muntliga berättelser och dessa presenteras i resultatkapitlet i form av narrativa berättelser.

Narrativ forskning kan beskrivas som ett sätt att närma sig berättelser som kunskapsförmedlare och kunskapskonstruktörer. Syftet med narrativ forskning är att beskriva och förstå informanternas berättelser. (Heikkinen, 2018, s. 172.) Heikkinen (2018) anser att det finns två olika synvinklar då man granskar den narrativa forskningen och berättelsens relation. Den första synvinkeln är användningen av narrativ berättelse som forskningsmaterial och den andra synvinkeln är narrativ forskning som ger upphov till berättelser. Narrativ forskning handlar om hela berättande-processen, inte bara berättelserna. (Heikkinen, 2018, s. 172.) I denna avhandling har jag använt mig av intervjuer, muntliga berättelser som är grunden för resultatet, narrativa berättelser.

4.5 Intervju som datainsamlingsmetod

Intervju är ett personligt möte eller telefonsamtal mellan en eller flera personer som berättar om det som forskaren vill ha reda på. En intervju har en grad av standardisering och strukturering. Med standardisering avses hur mycket som är bestämt på förhand. Då alla intervjufrågor är på förhand bestämda och inga följdfrågor får ställas är standardiseringen hög. (Hartman, 1998, s. 199.) Kylén (2004) talar om hårt strukturerade intervjuer då intervjufrågorna är fastställda på förhand. (Kylén, 2004, s. 19). Vid en lägre grad av standardisering kan frågornas ordningsföljd variera beroende på informantens tidigare svar (Trost, 2005, s. 19). Med strukturering avses i

vilken omfattning svarsalternativen är begränsade. Frågor som har ett slutet svar är högt strukturerade. Det kan handla om frågetyper som antingen – eller. Beroende på hur frågorna är formulerade kan struktureringen vara hög eller låg. (Hartman, 1998, s. 200.) Patel och Davidson (2011) säger att en ostrukturerad intervju ger informanterna mest spelrum att svara (Patel & Davidson, 2011, s. 76). I en kvantitativ intervju är struktureringen oftast låg medan standardiseringen kan vara både låg och hög beroende på tillfället.

Då man utför en intervju finns det fördelar man som forskare ska ta vara på. Mångsidigheten är en stor fördel. Informantens miner, gester, känslor och olika motiv kan tas i beaktande, vilket inte är möjligt i en enkät. I en intervju kan följdfrågor ofta uppstå och det blir ett djup i svaren. Ifall det uppstår frågor eller något informanten inte förstår kan hen fråga intervjuaren genast, vilket inte lyckas i en enkät. Nackdelen med intervju är att den är tidskrävande. (Bell, 2006, s. 158–159.) Enligt Uljens (1989) är intervjuerna tidskrävande på grund av att forskaren vill komma på djupet med att förstå människornas uppfattningar av ett visst fenomen (Uljens, 1989, s. 11).

Jag valde att göra halvstrukturerade intervjuer. I en halvstrukturerad intervju ges informanten större frihet att svara fritt på frågorna som ställs (Hartman, 1998, s. 252). Det finns ett tema och en rad huvudfrågor är på förhand bestämt men det finns utrymme för avvikelser ifall informanten tar upp något som intervjuaren vill veta mera om. Intervjufrågornas ordningsföljd kan variera i en halvstrukturerad intervju och på det sättet blir intervjun mera flexibel och öppen. I den halvstrukturerade intervjun ligger tonvikten på den intervjuades åsikter och synpunkter som hen utvecklar. (Denscombe, 2018, s. 269) Detta betyder att en halvstrukturerad intervju har en låg grad av strukturering men en hög grad av standardisering (Hartman, 1998, s. 252).

4.6 Val av informanter och undersökningens genomförande

Eftersom mitt syfte är att få en ökad förståelse av hur lärare upplever sin roll samt möjligheter och utmaningar i eklasstandem som modell för språkundervisning har jag

valt att intervju lära som varit med om att utveckla undervisningsmodellen eklasstandem. I denna undersökning har jag intervjuat tre lärare.

Innan jag påbörjade min undersökning kontaktade jag fem berörda lärare via e-post för att kolla om det fanns intresse för att ställa upp för en intervju. I e-postmeddelandet beskrevs avhandlingens syfte och hur genomförandet av undersökningen kommer att ske och en ungefär tidtabell för när intervjun kommer att ske samt hur länge intervjun tar. Denscombe (2018) poängterar att forskaren bör kunna ange hur länge intervjun tar (Denscombe, 2018, s. 281). Det var endast en lärare som svarade på min e-post. Jag skickade på nytt ut e-post med förslag på tider till informanterna. Två lärare svarade på e-postmeddelandet. Efter att informanterna hade bokat en tid skickade jag intervjuguiden på e-post.

Jag intervjuade respektive lärare enskilt i ett utrymme på Åbo Akademi. Bell (2006) påpekar att platsen för intervjun skall vara en lugn miljö där man kan sitta ostört. (Bell, 2006, s. 168). En fördel med personliga intervjuer är att åsikter och synpunkter som kommer upp under en personlig intervju har sitt ursprung från en källa. En annan fördel är att det är lättare att transkribera intervjuerna då det är endast en persons röst du behöver känna igen och bara en person som talar åt gången. (Denscombe, 2018, s. 270) Intervjuerna ägde rum i december 2018. Jag frågade lov om att få spela in deras röster under intervjutillfället och påpekade att allt material kommer att hållas konfidentiellt. Trost (2005) framhäver att med konfidentiellt menas att ingen ska kunna veta vem som har sagt vad eller gjort vad (Trost, 2005, s. 41). Alla informanter gav lov till att deras röst spelades in. Detta underlättade för mig, eftersom jag kunde under intervjun koncentrera mig på det som informanterna sade istället för att sitta och föra anteckningar över intervjun. Innan intervjun ägde rum förklarade jag för varje informant kort om hur intervjun är uppbyggd fastän intervjuguiden (se bilaga 1) hade skickats åt informanterna på förhand. Jag hade med mig intervjuguiden som stöd både för informanten och för mig.

En intervjuguide ger stöd åt både intervjuaren och informanten under intervjuns gång (Kylén, 2004, s. 20). En intervjuguide kan variera från intervjuare till intervjuare. Är intervjuguiderna olika ska de vara jämförbara med varandra och innehållet skall vara det samma. (Trost, 2005, s.50.) Jag valde att använda mig av samma frågor till alla informanter, detta för att underlätta mitt arbete och för att se ifall det finns likheter

eller olikheter i informanternas svar. Intervjuguiden byggde jag upp enligt mina dåvarande forskningsfrågor. Forskningsfrågorna blev som större frågor och under dem listade jag upp följdfrågor. I början av intervjun valde jag att ha neutrala frågor som berör informantens bakgrund. Att börja med en friare del för att sedan gå in på ämnet uppmuntrar informanten att ge information (Trost, 2005, s. 64). Likaså i slutet av intervjun valde jag att ha en öppen fråga där informanten hade möjlighet att kommentera sådant som inte hade tagits upp i intervjun och som informanten tyckte var relevant med tanke på undersökningen. En öppen fråga på slutet ger informanten utrymme att säga sådant som hen inte tyckte kom fram i intervjun och som är viktig för studien (Patel & Davidson, 2011, s. 77). Mellan inledningen och avslutningen kommer de frågor som berör själva undersökningen. Intervjuerna varade mellan 45 och 90 minuter. Efter avslutad intervju tackade jag informanterna.

4.7 Analys och bearbetning av data

Intervjuerna transkriberades i sin helhet och textmaterialet skrevs ut. Jag valde att transkribera intervjuerna ordagrant för att inte gå miste om någon viktig information och för att kunna använda citat i redovisningen av resultaten. Patel och Davidson (2011) påpekar att transkribering av kvalitativa intervjuer kräver tid och arbete men då transkriberingen är gjord har forskaren ett rikligt textmaterial att utgå ifrån. Genom att transkribera intervjuerna har forskaren lättare att jämföra informanternas svar, kategorisera svaren och finna detaljerad information. Transkriberingarna har som uppgift att hjälpa och stöda forskaren då hen jämför data. Att göra analyser är lättare ifall datamaterialet skrivs ut. (Denscombe, 2018, s. 395.)

Efter att intervjuerna transkriberats började jag analysera och tolka materialet genom att läsa texterna och jämföra dem med varandra. Trost (2005) påpekar att analysen och tolkningen av materialet går in i varandra (Trost, 2005, s. 125). Jag var intresserad av att få en ökad förståelse av hur lärare upplever sin roll samt möjligheter och begränsningar i eklasstandem som modell för språkundervisning. Jag valde att göra enskilda berättelser. Det blev tre berättelser och i varje berättelse svarade jag på mina

tre forskningsfrågor. Efter varje forskningsfråga gjorde jag ett kort sammandrag på några meningar.

För att förtydliga de narrativa berättelsernas samband med syftet och forskningsfrågorna i avhandlingen gjordes en sammanfattande analys för varje forskningsfråga utgående från de narrativa berättelserna. Denna sammanfattning finns i slutet av resultatredovisningen.

4.8 Undersökningens reliabilitet, validitet och etik

Oavsett vilken metod forskaren väljer att samla in information via måste den alltid granskas kritiskt. Informationen ska vara tillförlitlig och giltig. Bell (2006) definierar reliabilitet som "ett mått på i vilken utsträckning ett instrument eller tillvägagångssätt ger samma resultat vid olika tillfällen under i övrigt lika omständigheter". (Bell, 2006, s. 117.) Kylén säger att reliabiliteten uppger trovärdigheten och säkerheten i data som samlas in (Kylén, 2004, s. 142). En fråga som i olika omständigheter har fått olika svar är inte reliabel (Bell, 2006, s. 117). Patel och Davidson (2011) menar att inom kvalitativ forskning behöver svaret med låg reliabilitet inte vara en negativ sak. Informanten har kanske ändrat uppfattning, fått nya synvinklar eller fått ny kunskap som gör att svaret på en intervjufråga ändras. (Patel & Davidson, 2011, s. 106.)

Bell (2006) definierar begreppet validitet som ett mått på om en fråga faktiskt mäter det som forskaren vill att den ska mäta, det vill säga om informationen är giltig. (Bell, 2006, s. 117). Kylén (2004) definierar validitet som relevansen och värdet hos det data som samlas in (Kylén, 2004, s. 140). Patel och Davidson (2011) menar att i en kvalitativ forskning handlar validiteten om hela forskningsprocessen. (Patel & Davidson, 2011, s. 105.)

En forskning bör alltid vara etiskt rättvis. Kvale och Brinkmann (2014) tar fasta på några etiska riktlinjer. Den första är det informerade samtycket. Detta betyder att forskaren berättar åt informanten syftet med forskningen, vilka risker det finns och att informanterna deltar frivilligt i forskningen. Den andra riktlinjen handlar om konfidentialitet. Forskaren får aldrig berätta vem hen har intervjuat, forskaren måste

visa respekt för den intervjuades integritet. Den intervjuade ska inte kunna kännas igen då resultaten presenteras. Materialet ska behandlas och förvaras konfidentiellt samt bandspelarens innehåll skall raderas när det inte längre behövs. (Kvale & Brinkman, 2014, s. 109, s. 228; Trost, 2005, s. 103.) I min undersökning har jag använt mig könsneutrala namn för att säkerställa att man inte på något vis kan identifiera informanterna. Jag har behandlat mitt material konfidentiellt, jag har inte spridit materialet jag använt mig av. När avhandlingen var klar raderar jag allt material jag samlat in för att skriva denna avhandling.

5 Resultat

I detta kapitel redovisas undersökningens resultat genom narrativa berättelser. Jag har valt att göra enskilda berättelser i och med att jag gjorde enskilda intervjuer. Berättelserna kommer att utgå från forskningsfrågornas ordningsföljd och i samma berättelse kommer varje forskningsfråga att behandlas. I de narrativa berättelserna är informanternas namn fingerade. I berättelserna kommer det att finnas citat med inne i texten med kursiverad stil. Detta för att göra berättelserna mer sammanhängande och lättlästa. Avslutningsvis görs en sammanfattning över informanternas svar.

5.1 Lärare A:s berättelse

Hur beskriver läraren sin roll i modellen eklasstandem?

Lärare A anser att lärarens viktigaste roll under lektionerna i eklasstandem är att ge tydliga instruktioner samt gå runt och påminna studerande om vad deras uppgifter är. Uppgifterna och instruktionerna måste vara tydliga. Det får inte uppstå feltolkningar av uppgifterna och instruktionerna. Lärare A berättar att hen måste planera lektionerna mycket längre i förväg än hen vanligtvis skulle göra om det skulle vara fråga om helt vanliga språklektioner. En orsak till att lärare A måste planera mycket långt i förväg är att läraren i den andra skolan behöver uppgifterna tidigare än lärare A, då den andra skolans svensklektioner inträffar tidigare än lärare A:s finsklektioner. *”Att tänka på att nu kanske inte hon har sin grupp på fredag eftermiddag och kan ge uppgifterna då utan hon ser dem på onsdag och då ska vi träffas på tisdag nästa gång så då ren måste jag ha mitt material klart.”* Det är under lektionen i svenska som läraren i den andra skolan går igenom de kommande uppgifterna och materialet till lektionen i eklasstandem medan lärare A går igenom uppgifterna och materialet under en lektion i finska. Dessa lektioner ska vara någon dag innan lektionen i eklasstandem för att studerandena ska ha tid att förbereda sig. *”Fast man går igenom uppgifterna på fredag så inte kommer studerande ihåg de på tisdag så då blir ju lärarens roll att påminna.”*

Lärare A berättar utgående från hans egna upplevelser att i ett fysiskt klassrum är läraren mera närvarande och har då större kontroll över studerandena. I ett virtuellt klassrum är det studerandena som håller i trådarna och läraren har en mindre roll, speciellt under lektionerna i eklasstandem. Lärare A poängterar att handledarrollen inte får glömmas bort, den är viktig speciellt innan en lektion i eklasstandem.

Lärare A poängterar att det inte är det lättaste att få kontakt med studerande då de sitter med sina hörlurar på och är inne i det virtuella klassrummet. *”Det är inte så lätt att under en lektion i eklasstandem få kontakt med studerande när de sitter med sina hörlurar. Därför är instruktionerna innan själva lektionen i eklasstandem viktiga.”* Syftet med lektionerna i eklasstandem enligt lärare A är att studerandena skulle komma över tröskeln och våga börja kommunicera på det andra inhemska språket. *”Ju varmare de blir i kläderna desto bättre går det.”* Som lärare får man ändå vara observant och lyssna på studerandena att de inte börjar tala engelska under lektionerna i eklasstandem. Lärare A berättar att hen har varit med om det och att hans roll som coach är då att uppmuntra och stötta studerande att ta hjälp av tandempartnern för att komma på ord och uttryck på finska eller svenska.

Lärare A säger att hen under lektionerna i eklasstandem, i det virtuella klassrummet, ofta kan sägas vara handledare. Lärare A:s insats är större före själva lektionen i eklasstandem än under själva lektionen. *”Under en bra tandemlektion så behövs jag ju inte egentligen. Har jag planerat den bra så då kan jag sitta och njuta.”* Ibland behöver lärare A stöda, hjälpa eller uppmuntra studerandena. Lärare A brukar gå in på studerandenas Skype-kanaler och kommentera uppgifterna där. Lärare A upplever att det ger en trygghet åt studerandena att veta att hen finns till förfogande men att hen inte kommenterar och rättar allt som studerandena gör eller säger utan endast då hen upplever att det finns behov för det. *”Ibland så märker man att nu har de inte förstått det här eller så måste man påminna dem att läs inte alla frågor på en gång.”* *”Jag går ibland in och kolla och då ser studerande att jag är med. Jag har ofta av både bild och ljud men ifall jag behöver kommentera något trycker jag på ljudet och säger ursäkta men nu vill jag gärna kommentera det här.”*

Sammanfattningsvis kan sägas att enligt lärare A behövs inte läraren som språkexpert i lika stor utsträckning som hen behövs som handledare och coach. Lärare A anser att läraren som handledare gör det största arbetet innan en lektion i eklasstandem.

Hur beskriver läraren möjligheter och utmaningar i det virtuella klassrummet?

Lärare A berättar att hen som person är mycket spontan och impulsiv och det kommer i uttryck i lärararbetet genom att hen under en lektion kan ändra på programmet. Detta fungerar inte då man har en lektion i eklasstandem, för då är många personer inblandade. *”Under en så att säga vanlig lektion kan man läsa av stämningen och ändra på programmet men under en lektion i eklasstandem går det inte att ändra på programmet för där är många inblandade.”*

Möjligheterna som finns inom eklasstandem är enligt lärare A att studerandena verkligen får tala det andra inhemska språket utan att behöva skämmas över till exempel uttal eller grammatikaliska fel. *”Man kan inte komma och säga att man aldrig har pratat finska när man gått ut ur den här skolan.”* Lärare A har även vittnat studerande som blivit goda vänner med varandra tack vare eklasstandem. Andra möjligheter som lärare A ser med eklasstandem är möjligheten att börja studera på en finsk ort. *”Under en gemensam resa vi gjorde tillsammans med samarbetskolan blev en tjej (från samarbetskolan) tillsammans med en pojke från min grupp.”* Eftersom eklasstandem sker virtuellt möjliggör det att samarbetskolan inte behöver vara i samma kommun som den andra utan de kan geografiskt sätt vara långt ifrån varandra.

En utmaning i det virtuella klassrummet är enligt lärare A tekniken. Om tekniken inte fungerar som den ska får läraren ta till reservplaner. Lärare A har en reservdator i klassen som hen brukar starta före lektionens början, ifall någons dator inte fungerar kan den snabbt bytas ut. En annan utmaning som uppkommer i eklasstandem är om någon elev är sjuk. Beroende på studerandeantalet får man para ihop den studerande som blev ensam med något annat par. Idealet enligt person A skulle ändå vara att man alltid jobbar i par. *”Det är jobbigt men det är ju en del av lärarens arbete att kolla i förväg och hitta en lösning.”* I början av höstterminen kan det vålla problem när man ska para ihop studerandena med varandra. Lärare A känner inte sina nya studerande och vet inte hurdana finskkunskaper de har. En utmaning som lärare A har stött på i början av höstterminerna är studerande som inte vill att deras ansikte syns då de har Skype-samtal på gång. *”Vi fick säga att man får så mycket mer om man ser ansiktet, man ser alla nickningar, gester och miner. Kroppsspråket behövs nog också.”* Ett

annat problem som har uppkommit är att studerande hör bakgrundsljud då de har Skype-samtal på gång, fastän de har hörlurar på sig.

Lärare A berättar att hen upplevt att hen som lärare har fått ändra på sin lärarroll i språkundervisningen, vilket har varit en utmaning. Lärare A:s roll som till exempel språkligt stöd under en lektion i eklasstandem är nästan obefintlig. Det språkliga stödet från läraren kommer mycket före lektionen och under lektionen är det tandempartnern som är det språkliga stödet. För många lärare kan det vara svårt att inte ha den totala kontrollen över lektionen. *”Det är ju kanske lite svårt att ge bort kontrollen för man är ju van att ha den här kontrollen i sitt klassrum. Så den första och lite de här första gångerna var ju lite av en chock att vad ska jag göra, ska jag bara sitta här nu då?”*

Utmaningarna som lärare A ser i eklasstandem är de blyga och försiktiga eleverna som blir parade ihop med en annan blyg och försiktig elev. *”Man hör bara den pinsamma tystnaden från ett par där båda två är blyga och försiktiga.”* Problemet blir då att det i paret inte finns en pushande deltagare. I värsta fall kan det vara frågan om ett par som inte alls får samarbetet att fungera. Idealet är att ett tandempar är kunskapsmässigt och socialt så nära varandra som möjligt. Andra utmaningar som lärare A upplever att uppstår är då hen inte är inne i ungdomarnas värld, som hen själv kallar det. *”Jag är ju också lite out i ungdomarnas värld nu med sånt här som tubettajat.”* *”Men där kan ju de här ungdomarna så mycket mera ge input, relevant input än vad jag kan göra.”* Utmaningar som lärare A även stöter på är studerande som inte är ett dugg intresserade av eklasstandem och studerande som är mycket nervösa och obekväma inför varje lektion i eklasstandem. En annan utmaning som uppkom i början av projektet var att veta hur mycket material som behövs för en lektion i eklasstandem. I och med att lärarens uppgifter är att ge tydliga instruktioner samt på förhand gå igenom material och uppgifter kan läraren inte under en lektion i eklasstandem ge nya uppgifter. Alla tandempar jobbar i olika takt och vissa behöver mera utmaningar än andra. Lärare A påpekar att det inte är meningen att alla ska hinna igenom alla uppgifter. *”I början förstod vi inte hur mycket material man måste ha. Hur olika takt alla jobbar men vi har försökt utarbeta det då på det viset att förklara från början att det inte är meningen att ni ska hinna igenom allt utan det viktiga är att ni pratar.”*

Sammanfattningsvis kan det konstateras att utmaningar inom eklasstandem enligt lärare A är förknippade med tekniskt-organisatoriska utmaningar, såsom teknik och

parbildning. Möjligheterna inom eklasstandem är att studerande får använda målspråket utan att behöva skämmas över att säga fel.

Hur uppfattar läraren att principerna för tandem fungerar i eklasstandem?

Lärare A anser att grundprinciperna för tandem finns under lektionerna i eklasstandem. Ömsesidigheten berättar lärare A att syns bland annat då studerande tar till engelskan som ett hjälpmedel för att det inte kan förklara på något annat sätt. De vill på alla sätt hjälpa varandra och värnar om att tandempartnern ska få tillräckligt med stöd och hjälp. Då de studerande inte kan förklara på målspråket tar de engelskan till hjälp för att tandempartnern ska få bästa möjliga hjälp. Lärare A berättar vidare att lärarna önskar att studerande endast skulle tala finska eller svenska under lektionerna i eklasstandem men hen vill heller inte helt och hållet förbjuda att de ibland tar till engelskan som stödspråk. *”Personligheten ligger ju nog till stor del bakom hur bra ömsesidigheten fungerar mellan tandemparet,”* *”Vågar man bjuda på sig själv och lite göra bort sig är det bra.”*

Självstyrningen anser lärare A att inte uppnås i lika hög grad som ömsesidigheten. Uppgifterna har lärarna på förhand bestämt och ganska lite har studerande att säga om innehållet i uppgifterna. Lärare A tycker nog att hen ändå försöker få in sådana uppgifter som studerande har nytta av och teman som ligger dem nära. Lärare A påpekar att som lärare måste man komma ihåg att följa läroplanen också. *”Uppgifter som ligger studerande nära funkar ju nog bättre men då kommer ju läroplanen emot.”* *”Det är många faktorer som spelar in men att man nu försöker få in självstyrningen.”*

Autenticiteten syns enligt lärare A på det viset att uppgifterna är förknippade med sådant som studerande har nytta av i det verkliga livet. Lärare A berättar att de har haft uppgifter som handlar om hur man söker jobb och hur man söker bostad. Autentiskt blir ju även situationerna då studeranden kommunicerar med någon som har målspråket som sitt modersmål. Lärare A berättar vidare att grundprinciperna är en självklar sak för en tandemlärare så hen funderar inte mycket på dem. Det som hen mest tänker på är val av uppgifterna att det blir så autentiska som möjligt och så varierande som möjligt. *”Nu har jag haft en sådan här mera styrd uppgift så nu kan följande vara lättare och mindre styrd.”* *”I det virtuella klassrummet har studerande möjlighet att kommunicera direkt med en som har målspråket som modersmål.”*

Sammanfattningsvis kan konstateras att ömsesidigheten och autenticiteten fungerar bättre än självstyrningen. Lärare A anser att grundprinciperna är en självklar sak för en tandemlärare.

5.2 Lärare B:s berättelse

Hur beskriver läraren sin roll i modellen eklasstandem?

Lärare B beskriver sin roll som osynlig under en lektion i eklasstandem. Hen berättar att då hen började med eklasstandem använde hen ett Fronter rum med Skype-kanaler och delade dokument som bas medan hen nu använder Teams som finns i Office 365. Lärare B berättar att skillnaden mellan dessa två programvaror är att i Office 365 finns allt i samma program. Det behövs inga enskilda kanaler för studerandena och i Teams har läraren inte tillgång till diskussionerna på samma sätt som i Skype. *”Vi kan se vad de jobbar med skriftligt men vill vi gå in och lyssna på dem så måste de bjuda med oss i chatten.”* Lärare B berättar vidare att då hen jobbade med Skype var det flera studeranden som blev till sig då de såg att läraren kom in och lyssnade på studerandenas konversationer. I den skola lärare B jobbar i idag har de bestämt sig för att inte gå in i det virtuella chatrummet överhuvudtaget, detta på basis av den feedback de fick av studerandena. Därför passar Teams och Office 365 för lärare B och hans studerande. *”På basis av vad vi hade fått för feedback tidigare så gjorde vi valet att inte gå in i det virtuella chatrummet överhuvudtaget. Utan vi är ju båda närvarande i det fysiska klassrummet och vi satsar på förebyggande handledning med egen grupp.”*

Lärare B berättar vidare att lärarens roll i eklasstandem är att pejla läget och följa med vad studerandena jobbar med. I och med att läraren kan gå in på Teams och följa med skrivuppgifterna utan att störa studerandena kan även hen ge feedback på skrivuppgifterna. Detta har studerandena varit tacksamma över. *”Vi ger feedback på de uppgifter som är synliga men annars har vi inte tagit någon roll eller haft någon uppgift i det virtuella klassrummet.”* *”En egenskap som tandemläraren behöver är att vara lyhörd, som tandemlärare behöver man ha tentaklerna utåt hela tiden.”*

Lärarens roll enligt lärare B är att förbereda sin grupp för den kommande lektionen i eklasstandem genom att gå igenom materialet och uppgifterna. Detta ska göras i förväg, någon dag innan själva lektionen i eklasstandem. Detta gör läraren för att studerandena ska få ut så mycket som möjligt på själva lektionen i eklasstandem. Under förhandledningstillfället ser lärare B till att hen styr in studerandena på rätt väg för att de på bästa sätt ska kunna hjälpa varandra. I detta skede brukar lärare B även ta upp kommunikations- och samarbetsstrategier för att studerandena ska få ut så mycket som möjligt för de kommande lektionerna. Detta är förebyggande arbete i hög grad och utan detta förarbete skulle lärarens roll vara betydligt större under en lektion i eklasstandem. *"Det bästa är när du sitter och ser ut över din grupp och tänker att nu har jag lyckats bra med förhandledningen. Ett välfungerande paket så borde göra att studerande klarar av och genomför uppgiften helt självständigt."* Lärare B har i någon kurs gjort upp instruktionsvideon för bland annat den tekniska biten men även för vissa uppgifter och vad studerande ska tänka på då de gör ifrågavarande uppgift. Det får inte glömmas att studerandena inte är lärare utan endast modersmålsanvändare, därför behöver de mycket stöd före själva lektionen i eklasstandem.

Lärare B berättar vidare att lärarens uppgift är att planera sådana uppgiftspaket som aktiverar båda i paret eller alla i gruppen. Uppgifterna och speciellt instruktionerna ska vara så tydliga att studerandena under lektionerna i eklasstandem kan påbörja och slutföra uppgifterna utan lärarens hjälp. *"Uppgifterna ska vara sådana att båda har hela tiden en aktiv roll. Instruktionerna ska vara så tydliga att studerande ska förstå på basis av instruktionerna exakt vem som gör vad, i vilken ordning och också kanske lite vad syftet är."* Lärare B har gått in för att ha tvåspråkiga lektioner. Det här betyder att under en lektion i eklasstandem finns det både svenska och finska uppgifter. Detta gör samarbetet mellan lärarna i de två skolorna enormt viktigt. Alla uppgifter måste planeras tillsammans så att det inte blir för likadana uppgifter under en lektion. Lärare B berättar att det tar tid att planera uppgifterna men att det i slutändan ger mycket mer åt både studerandena och läraren. *"Uppvärmningen och kom igång övningen är på svenska och sen kanske du går över att behandla ett tema på finska och sen ett tema på svenska. Sedan följande lektion är det tvärtom."*

Lärarens roll under en lektion i eklasstandem är även att lösa tekniska problem eller tekniska saker. Detta kom även upp i lärare A:s berättelse. Det kan handla om en dator som inte fungerar, hörlurar som inte fungerar, kameror som inte fungerar eller att

handleda studeranden i hur man delar ett dokument. Lärare B påpekar ändå att det inte varje lektion är fråga om att lösa dessa saker utan det är fråga om två, högst de tre första lektionerna.

Lärare B påpekar till sist att majoriteten av lärarens roll i eklasstandem är att vara handledare. I lärare A:s berättelse kom det fram samma saker som lärare B tar fasta på i denna berättelse. Handledaren gör det största jobbet då hen förbereder studerandena inför en lektion i eklasstandem. Lärare B fungerar som coach då hen coachar studerandena i att tänka hur de ska fungera som modersmålsanvändare. Språkexperten kommer i uttryck i begränsad utsträckning, till exempel då hen ger språkligt stöd åt studerandena på deras egen nivå. *”Märker jag att en skrivuppgift inte görs tillräckligt noga så går jag fram till min studerande och ber hen att plugga ut en stund och så hoppar jag med i diskussionen och pratar med alla tre sinsemellan. Då kan vi tillsammans fundera och då kan jag ge språktips.”*

Sammanfattningsvis kan konstateras att enligt lärare B är handledarens roll i modellen eklasstandem stor. Det största arbetet gör läraren innan en lektion i eklasstandem. Rollen som coach syns speciellt då studerande behöver hjälp i hur de ska tänka som modersmålsanvändare.

Hur beskriver läraren möjligheter och utmaningar i det virtuella klassrummet?

Möjligheterna i eklasstandem är oändliga enligt lärare B. En bra förhandledning ger chans och möjlighet för studerandena att jobba i egen takt och stöda varandra utan att läraren blandar sig i. Alla skolor kan i dagens läge ha lektioner i eklasstandem. Det behövs ett utrymme som är någorlunda stort, en dator och ett headset till varje elev. *”Utrymmet behöver vara så stort att de inte sitter som packade sillar i sillburkar.”* Lärare B ser eklasstandem som en positiv möjlighet då studerandena får en chans att fundera på hur de stöder och hjälper sin tandempartner. De som har lektioner i eklasstandem blir mycket språkmedvetna, vilket lärare B ser som positivt. Möjligheter som uppkommer via eklasstandem är vänskap. Liksom lärare A berättade har även lärare B vittnat vänskap mellan tandempar. Tandemparet ringde upp varandra under

veckan, hjälpte varandra med varandras finska och svenska läxor och gjorde klart de uppgifter de inte hann med under lektionerna i eklasstandem.

Utmaningar i det virtuella klassrummet har enligt lärare B mycket att göra med de tekniska verktygen. Samma utmaningar har lärare A upplevt och det kom även fram i hans berättelse. Det uppstår problem då internetanslutningen inte fungerar, kameran inte fungerar eller själva datorn inte fungerar. Andra utmaningar som kan uppkomma i det virtuella klassrummet är då studerande sitter med sina hörlurar på och jobbar och man som lärare inte helt vet vad de sitter och talar om eller om de behöver hjälp.

Liksom lärare A lyfter fram verkar det vara tekniken och parbildningen som är de största utmaningarna. Lärare B ser en liten utmaning i att para ihop två helt obekanta människor till ett välfungerande par. *”Vi hade en gång ett par som tyckte att de båda var för svaga. Vi ville inte spjälka upp paret utan istället försökte vi stöda dem och påpeka att de inte behöver hinna med alla uppgifter.”* För att inte denna utmaning ska uppstå placeras kurserna i eklasstandem i andra perioden, då har läraren tid att bekanta sig med sina elever under första perioden.

Lärare B berättar vidare att en utmaning som uppstod första gången hen hade lektion i eklasstandem var då studerandena kommunicerade med sin partner via Skype-kanaler och läraren kom in på linjen för att lyssna och checka upp, då blev studerandena ställda och lite negativt inställda till det att läraren plötsligt dök upp på kanalen. En utmaning som uppkommit inom Teams är då studerandena ska skriva i ett delat dokument, då hör de varandra men de ser inte varandra. Det har lärare B och hans kollega inte tagit som ett problem för de har ändå tänkt att då man skriver fokuserar man på skrivandet och behöver inte se den andra.

En utmaning som lärare B ännu inte stött på i eklasstandem men som kan uppkomma är döva eller blinda studerande som deltar i lektioner i eklasstandem. Lärare B har ingen lösning på detta ännu men ser det som en utmaning som hen gärna vill kunna hantera. *”Det återstår att se hur det skulle gå att lösa. Så långt har man ju inte ännu kommit i funderingarna eftersom man inte har stött på det.”* Studerande med andra funktionsvariationer, alltså till exempel dyslektiker eller studerande med Asperger syndrom kan bli en utmaning för lärare som inte besitter rätt kunskap om ifrågasvarande funktionsvariation.

Sammanfattningsvis kan konstateras att möjligheterna i eklasstandem enligt lärare B är att studerandena blir språkmedvetna. Dessutom skapar tandemparen en vänskap som i bästa fall fortsätter efter studietiden. Utmaningarna inom eklasstandem enligt lärare B är teknisk-organisatoriska utmaningar.

Hur uppfattar läraren att principerna för tandem fungerar i eklasstandem?

Lärare B berättar att autenticitet är den av grundprinciperna som bäst kommer till uttryck under en lektion i eklasstandem. När studerande sitter och samtalar med en jämnårig som har ett annat modersmål är situationen mycket autentisk. Autenticitet kommer till uttryck bland annat under lektionerna då studerandena varvar svenska och finska under en lektion. *"Det var en autentisk situation att man ganska snabbt måste switcha om i hjärnan och det är en bra träning för hjärnan."* Autenticitet kommer fram i de texter som lärarna har valt. Texterna bör helst vara aktuella och relevanta med tanke på kursens innehåll.

Inom eklasstandem finns det även en valbar muntlig kurs där studerandena har möjlighet att välja innehållet och arbetsmetoderna enligt eget intresse. Detta är i hög grad självstyrning men även en autentisk situation då studerandena själva får välja sådant som intresserar dem. *"I denna kurs har studerandena bland annat övat på typiska saker som framkommer då man jobbar på ett café och ett par gjorde en videodagbok över varandras liv under en viss tid."* Tänker man på självstyrning och undervisningsmaterial är det läraren som skapar majoriteten av uppgifterna i de obligatoriska kurserna. Samma saker tog lärare A upp i sin berättelse. Lärarna har en läroplan de ska följa och kan inte frånga den. *"Vi som lärare måste styra studerandena in på att diskutera kring ett visst stoff med en viss ordlista och skrivuppgifter."* Liksom lärare A berättade uppfylls inte principen för självstyrning i de obligatoriska kurserna i så stor grad som autenticitet och ömsesidighet. Detta påpekade även lärare B. Lärare B berättar att självstyrning uppfylls med tanke på den egna inläringen. Vissa studerande sitter med anteckningsmaterial och antecknar för att få ut så mycket som möjligt av uppgifterna. *"Du har möjligheterna till allt, du har också möjligheterna att sitta och drischa där. Men drischar du så säger nog paret till."*

Lärare B berättar att principen ömsesidigheten är det som man måste jobba mest med för att den ska uppfyllas. Hen menar att för vissa studerande kommer ömsesidigheten

automatiskt och naturligt medan andra får jobba mera för att uppfylla den principen. *"Hur man tar i beaktande någon annan och ser till att du ger någonting åt mig och jag ger någonting åt dig och att vi kan göra det på ungefär samma nivå och i samma mängd och på samma villkor."* För att alla ska tänka på ömsesidigheten brukar lärare B ta upp det i samband med handledningen av de nya uppgifterna. *"Att skapa sådana situationer var de faktiskt tänker hur viktigt det är att stöda upp varandra."* Lärare B vet hur viktigt det är att studerandena inser att de är varandras stöd i språkinläringen under en ganska stor del av en kurs. För att lärare B ska få reda på hur ömsesidigheten har uppfyllts har hen i slutet av en kurs en utvärdering där några frågor berör ömsesidigheten. *"I utvärdering ställer jag frågor som hur mycket tyckte du att ni använde finskan och svenskan, på vilket sätt tyckte du att ditt par lyckades med att hjälpa dej och var lyckades hen inte, vad tycker du själv att du kunde hjälpa med och fanns det något du inte kunde hjälpa med."* Lärare B har även en så kallad brainstorming på Fronter där studerandena anonymt får skriva frågor som de vill att läraren ska ta upp under handledningstillfällena. Där har det kommit frågor som berört ömsesidigheten.

Lärare B anser att studerandena klarar av de krav som läraren ställer på dem för att dessa principer ska uppfyllas. Ibland behöver lärare B ge en liten input särskilt med tanke på ömsesidigheten och självstyrningen. Lärare B berättar att hen brukar säga till sina studerande att de gärna får göra egna anteckningar under lektionens gång. Med tanke på framtiden har lärare B en vision över att ta in självstyrningen lite mera i planeringen genom att låta studerandena själva välja uppgiftstyperna. Det som skrämmer lärare B där är att hur det blir då med förberedelserna av uppgifterna för nu är det absolut viktigaste det att ha väl strukturerade instruktioner för varje uppgift.

Sammanfattningsvis kan konstateras att enligt lärare B är autenticitet den av grundprinciperna som bäst synliggörs i eklasstandem. Ömsesidigheten är den principen som vissa studerande behöver mer hjälp med för att den ska uppfyllas. Självstyrning hoppas lärare B att i framtiden kan tas in mera i planeringsskede av uppgifterna.

5.3 Lärare C:s berättelse

Hur beskriver läraren sin roll i modellen eklasstandem?

Lärare C berättar att hen har använt sig av kommunikativa övningar i språkundervisningen i över tio år. *”Mycket att man använder språket i undervisningen.”* I eklasstandem anser hen att kommunikativa övningar är viktiga. Lärare C berättar vidare att lärarens roll i eklasstandem enligt hen går långt ut på det att planera uppgifter och instruera studerandena på förhand. Detta kan lyftas fram som en av lärarens viktigaste uppgift. När en lektion i eklasstandem startar ska studerandena veta vad hen skall göra i respektive uppgift. De ska vara förberedda att lära den andra partnern. Lärare C brukar på förhand gå igenom materialet med studerandena och ge dem en chans att bekanta sig med materialet och uppgifterna samt ställa frågor kring materialet och uppgifterna. Lärare C försöker dela ut materialet och uppgifterna en vecka på förhand men senast några dagar innan lektionen i eklasstandem. *”Ofta brukar jag dela ut uppgifterna ungefär en vecka på förhand. Studerande får bekanta sig med uppgifterna och strukturen på förhand. De får bekanta sig och kanske någon lektion före den där själva eklasstandem lektionen går vi igenom uppgifterna.”* Det finns inte färdigt material, hittills har lärare C gjort en hel del material tillsammans med läraren i samarbetskolan. Då själva lektionen startar betonar lärare C ännu att båda parterna ska vara aktiva, göra uppgifterna i ordningsföljd och ifall de blir klara finns det extra uppgifter. Under själva lektionen i eklasstandem är lärarens roll att följa med vad studerandena gör. *“Lärarens roll tycker jag är ännu mindre, kanske största rollen att du följer med om ett par hakar upp sig och då konkret hjälper men inte så att jag hela tiden ger råd.”* Fokuset hos lärare C är på handledarrollen, liksom för lärare A och lärare B.

Lärarens roll enligt lärare C är inte stor med tanke på språkstöttningen under själva lektionen i eklasstandem. Hen anser att det är mera tandempartnern som är den språkstöttande personen. *”Det är partnern som hjälper, coachar och stöder.”* *“Läraren kommer med först om de hittar inget sätt att komma vidare.”* Som det redan tidigare kom fram stöttar lärare C studeranden språkligt innan själva lektionen i eklasstandem startar genom att på förhand gå igenom materialet och uppgifterna.

Det som lärare C hela tiden betonar är att läraren borde våga komma ut ur det traditionella sättet att undervisa. De lärare som undervisar enligt undervisningsmodellen eklasstandem har enligt lärare C ett annorlunda tankesätt och vill modernisera språkundervisningen. Det viktigaste enligt lärare C i

språkundervisningen är att använda språket och som lärare är du förebild och ska använda språket. Det kommunikativa arbetet är viktigt i språkundervisningen. Det är även viktigt att som lärare använda det språk som studerande ska lära sig. *“Om du blir förstådd så har du lyckats, tänk inte allt för mycket på om det du sade var rätt eller fel, förstår man dej är det viktigaste.”*

Vidare betonar lärare C att då läraren inte har en stor roll under själva lektionen i eklasstandem måste läraren lära sig att vara tyst och låta studerandena jobba. *“Under en lektion i eklasstandem är lärarens roll att följa med. Läraren är inte huvudpersonen under lektionen.”* Efter en lektion i eklasstandem ser lärare C att lärarens uppgift är att behandla det som har känts svårt för studerandena.

Sammanfattningsvis kan sägas att lärare C anser att fokuset ligger på handledarens roll i eklasstandem och det arbete som görs innan lektionen i eklasstandem. Coachen och språkexperten har en mindre roll.

Hur beskriver läraren möjligheter och utmaningar i det virtuella klassrummet?

Lärare C ser möjligheten i det att alla skolor i hela Finland kan delta i eklasstandem. Avståndet mellan skolorna spelar ingen roll i och med att kontakten sker virtuellt. *“Fast ena skolan är i Rovaniemi och samarbetskolan i Helsingfors är det inget problem.* Lärare C menar att i det fysiska klassrummet ser man mera gester och miner än man gör i det virtuella klassrummet, för vissa studerande kan det vara svårt att se sitt eget ansikte i rutan. *“I språkundervisning är gester och miner i stor roll.”* Men lärare C ser ändå det virtuella klassrummet som en möjlighet för de studerande som har svårt att uttrycka sig i en stor grupp. I det virtuella klassrummet är man oftast parvis och tröskeln att tala är då lägre än i en stor grupp.

En utmaning i ett virtuellt klassrum är enligt lärare C internetkontakten. Tekniken lyfts fram som en utmaning, liksom för lärare A och lärare B. Det kan strula till det då datorerna inte fungerar. *“Det har ibland varit att man tappat halva lektionen på grund av datorproblem.”* Andra utmaningar som lärare C tänker på att kan uppstå är då studerande sitter mycket nära varandra i ett klassrum. Det händer lätt att studerande börjar lyssna på varandra och då fokuserar man inte längre på sin tandempartner och

den uppgiften man håller på med. Fokuset måste hela tiden ligga på att lyssna på vad tandempartnern säger och tillika kommunicera och producera text. Alla utrymmen är inte heller lämpade för lektioner i eklasstandem. Lärare C berättar att utrymmet för lektioner i eklasstandem borde vara stora och försedda med mellanväggar. *”Vi har gamla språkstudion och de fungerar bra.”* Lärare C tror även att en utmaning för studerande kan vara förberedelsen inför en lektion. Ifall eleven är engagerad och har gjort ett bra förarbete blir lektionen givande. Ifall studerande inte har brytt sig om att förbereda sig och fundera på uppgifterna blir lektionen inte lika givande. Lärare C påpekar att det hänger inte bara på hur studerande förbereder sig utan även på hur bra läraren lyckas engagerar studerande i stoffet och uppgifterna. Studerandena ska hjälpa varandra och stöda varandra. Lärare C anser att läraren ska vara den sista som studerande frågar hjälp av. Utmaningar för en lärare under en lektion i eklasstandem är att kunna hålla sig osynlig.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att utmaningar inom eklasstandem enligt lärare C är huvudsakligen tekniska utmaningar. Lärare C ser eklasstandem som en möjlighet, en möjlighet för alla skolor att delta i.

Hur uppfattar läraren att principerna för tandem fungerar i eklasstandem?

Lärare C berättar att grundprincipen ömsesidighet kommer konkret fram då båda språken används. Då lärare C delar in paren tänker hen oftast på vilka studerande som passar bra ihop och då tas ömsesidigheten i beaktande. Ömsesidighet uppstår även då studerandena arbetar tillsammans och den ena i paret får en aha-upplevelse eller tips på hur man kan lösa olika problem vad gäller språket. *“Jag, eller vi, försöker dela de där paren så att absolut inte ha en stark och mycket svag men inte heller så att stark och stark.”*

Den andra grundprincipen, självstyrningen kommer enligt lärare C fram då studerandena tar större ansvar och en större roll för själva undervisningen under en lektion i eklasstandem. Läraren förbereder studerande inför varje lektion i eklasstandem men under själva lektionen är lärarens roll liten, nästa obefintlig enligt lärare C. *”Studerande har förberett sig inför lektionen, så är det ju i vardagen också, ingen finns där hela tiden.”*

Den tredje grundprincipen autenticitet syns enligt lärare C då studerandena lär sig att inte vara för kritiska mot sig själva eller mot sin tandempartner. Lärare C påpekar här att autenticitet även kommer fram då eleverna talar. Vissa talar dialekt och då måste lärare C påpeka att inte tala dialekt för att alla ska förstå. *”Det blir naturligt. Studerande talar om vardagliga saker.”*

Sammanfattningsvis kan det konstateras att enligt lärare C kommer alla grundprinciper lika mycket fram under en lektion i eklasstandem.

5.4 Sammanfattning

Hur beskriver läraren sin roll i modellen eklasstandem?

Alla tre informanter var eniga om att fokuset ligger på rollen som handledare. Alla tre informanter poängterade hur viktig lärarens roll i planeringsskedet är. Enligt informanterna är lärarens roll i planeringsskedet viktigare än under själva lektionen i eklasstandem. *”En bra förhandledning gör det lättare för studerande att jobba i egen takt och stöda varandra utan att läraren behöver komma in och hjälpa annat än när det riktigt behövs.”* Informanterna var alla eniga om att under lektionen i eklasstandem kan läraren sitta och njuta ifall hen förberett studerande väl. Läraren som språkexpert behövs inte i lika stor utsträckning som handledaren och coachen, vilket kom fram i samtliga berättelser. Språkexperten behövs till exempel då studerande inte kan förklara ett ord på målspråket så att tandempartnern förstår. En av informanterna menade att detta inte inträffar så ofta i och med att studerande kan ta till engelska som ett hjälpmedel. Coachens viktigaste roll enligt en av informanterna är att coacha studerande i rollen som modersmålsanvändare.

Hur beskriver läraren möjligheter och utmaningar i det virtuella klassrummet?

Möjligheterna i det virtuella klassrummet beskrev informanterna på olika sätt. Lärare A tog fasta på att studerande får tala målspråket utan att behöva skämmas. Lärare A

och lärare B betonade båda vikten av att studerande blir språkmedvetna. Både lärare A och lärare B poängterade att studerande knyter vänskapsband med tandempartnern och det ser informanterna som en fin möjlighet. Lärare C poängterade att alla skolor i Finland har möjlighet att delta i eklasstandem. Detta var inte specifikt i det virtuella klassrummet utan mera möjligheter överlag inom eklasstandem. Alla tre informanter var eniga om att utmaningar i det virtuella klassrummet är förknippade med teknisk-organisatoriska utmaningar. De tekniska utmaningarna handlar om datorproblem och strul med internetförbindelsen. Organisatoriska utmaningar handlar om då lärarna ska para ihop studerande med varandra och de inte känner studerandena från tidigare. Lärare A nämnde även elever som inte är motiverade som en utmaning.

Hur uppfattar läraren att principerna för tandem fungera i eklasstandem?

Lärare A anser att ömsesidigheten och autenticiteten fungerar bättre än självstyrning medan lärare B anser att autenticitet är den av grundprinciperna som fungerar bäst i eklasstandem. Autentisk blir en situation då studerande samarbetar med en jämnårig med ett annat modersmål. Arbetsuppgifterna försöker lärarna göra så autentiska som möjligt. De försöker göra uppgifter med innehåll som är relevanta för studerande. Då uppgifterna har ett relevant innehåll ökar det motivationen hos studerande att studera och samarbeta. Ömsesidighet är den av grundprinciperna som studerande behöver mest hjälp med, enligt lärare B. Hen uppfattar ändå att hos vissa studerande fungerar ömsesidigheten väl, det är fast i personligheten. Självstyrning är något som både lärare A och lärare B upplever att inte fungerar så bra ännu i eklasstandem. Det som kan poängteras är att studerande själv styr sin inläring, men så mycket mer kan de inte påverka. Lärare C uppfattar att alla grundprinciper syns och fungerar i eklasstandem. Hen lyfter inte fram någon specifik grundprincip utan ser alla grundprinciper som likvärdiga och välfungerande.

6 Diskussion

I detta kapitel diskuteras undersökningens resultat i jämförelse med teorin. Diskussionens upplägg följer resultatkapitlet. Vidare diskuteras avhandlingens metod och undersökningens genomförande. Avslutningsvis presenterar jag förslag till fortsatt forskning.

6.1 Resultatdiskussion

Syftet med min avhandling har varit att få en ökad förståelse av hur lärare upplever sin roll samt möjligheter och utmaningar i eklasstandem som modell för språkundervisning.

Som det kom fram i min undersökning upplevde alla informanter att lärarens fokus ligger på rollen som handledaren. Alla informanter poängterade att det läraren gör i planeringsskede är nästan viktigare än det hen gör under en lektion i eklasstandem. Löf m.fl. (2016) samt Pörn och Hansell (2017) nämner att läraren som handledare ska planera och strukturera undervisningen samt instruera studerande i inlärningsprocessen. Utgående från intervjuerna anser jag att lärarens roll som handledare är den mest krävande och den som läraren sätter mest tid på.

Läraren som coach behövs då studerande behöver hjälp i att tänka som modersmålsanvändare. Det kan vara frågan om att studerande inte vet hur hen ska stöda tandempartnern under en lektion i eklasstandem. Resultaten visar att lärarna behövs till att stötta studerandes samarbete. Löf m.fl. (2016) samt Pörn och Hansell (2017) tar upp att läraren behövs för att ett välfungerande samarbete ska uppnås. För att ett samarbete ska fungera väl behövs det stöd av en coach. Löf m.fl. (2016) samt Pörn och Hansell (2017) påpekar att coachens roll är ovanlig inom andra sammanhang.

Alla informanter ansåg att rollen som språkexpert inte behövs i lika stor utsträckning som handledaren och coachen. Informanterna nämnde att de ibland behöver ta på sig rollen som språkexpert men att det inte är lika ofta som de har rollen som handledare

eller coach. Karjalainen och Pörn (2015) samt Pörn och Hansell (2017) betonar att läraren bör kunna båda språken för att på bästa möjliga sätt kunna hjälpa studerande. Löf m.fl. (2017) tar upp att läraren är den viktigaste språkmodellen men att det inte får glömmas tandempartners roll som språkmodell. En av informanterna berättade att studerandes språkliga modell är viktig. Studerandes roll är större än lärarens och de har en ökad autonomi. De stänger ut läraren och resten av klassen då de samtalar via Skype med sin partner. Detta leder till att de själva bör leta reda på ord de inte kommer på. Med tanke på hur lite läraren hjälper studerande började jag fundera på hur mycket fel och misstolkningar som uppstår bland studerande då de med hjälp av sin partner lär sig språket.

Läraren har tre roller i eklasstandem. Dessa roller behövs vid olika situationer. Jag tror att beroende på studerandes egenskaper, lärarens engagemang och uppgiftstyperna så behövs alla tre roller i olika grader.

Utifrån resultaten kan jag konstatera att de vanligaste utmaningarna i det virtuella klassrummet är de tekniska och de organisatoriska utmaningarna. Alla tre informanter var eniga om att dessa utmaningar är de som är mest tidskrävande. I och med att eklasstandem baserar sig på tandem som en modell för språkinläring i en virtuell miljö behövs det digitala verktyg (Tandempedagogik, 2018). Engberg, Pörn och Karjalainen (2016) tar fasta på tekniska problem som en utmaning i eklasstandem. I undersökningen gjord av Engberg m.fl. (2016) kom det fram hur samarbetet över språkgränser fungerar. Engberg m.fl. (2016) tog upp bristen på kunskap hos lärare inom den tekniska delen. Detta fick mig att fundera över lärarnas kompetens vad gäller tekniskt och digitalt kunnande. Har lärarna i dagens läge tillräckligt med tekniskt och digitalt kunnande? I varje skola bör det finnas ett IT-stöd, en människa som vid behov hjälper lärarna med de tekniska utmaningarna. Enligt Glgu (2014) bör lärmiljöerna och undervisningssätten varieras. Den digitala kompetensen är en av de sju kompetenserna i Glgu (2014). Med tanke på vad som står i läroplanen borde lärarnas digitala kompetens vara på en hög nivå, speciellt de lärare som undervisar enligt modellen för eklasstandem.

Ifall det inte finns tekniska utmaningar och uppgifterna är tydligt formulerade kan lärarens roll vara mycket liten under en lektion i eklasstandem. Detta poängterade alla tre informanter.

Möjligheter i det virtuella klassrummet enligt två informanter var bland annat att studerandena blir språkmedvetna och att många studerande knyter vänskapsband med tandempartnern. Enligt Glgu (2014) ska språkundervisningen ge elever chans att skapa personliga kontakter med en elev med annat modersmål. Tandem som modell för språkinläring stöder detta.

Organisatoriska utmaningar uppstår då lärarna ska para ihop studerande till ett likvärdigt par. Läraren känner eventuellt inte sina studerande från tidigare och kan då ha svårt att bilda likvärdiga par. Som jag redan nämnde tidigare baserar sig eklasstandem på tandem som en modell för språkinläring i en virtuell miljö. Enligt Engberg m.fl. arbetar två människor med olika modersmål tillsammans i tandem. Dessa två bildar ett tandempar. På grund av detta behöver lärarna bilda par och som det kom fram i Karjalainen (2015) behöver partnernas relation vara likvärdig för att båda studerande ska få ut lika mycket av samarbetet. Resultaten visar att de tre informanterna var eniga om de möjligheter och utmaningar som uppkommer i det virtuella klassrummet. Jag tror att de tekniska utmaningarna kommer att kvarstå så länge som samarbetet sker virtuellt och datorn är ett av verktygen som används i undervisningen. De organisatoriska utmaningarna kan eventuellt minskas om lärarna träffar studerande några gånger innan de börjar para ihop dem.

Alla tre informanter var av den åsikten att autenticitet fungerar bättre än de två andra principerna för tandem. Självstyrning och ömsesidighet är två grundprinciper som tandem som undervisningsmetod bygger på. Elo och Pörn (2018) menar att autenticitet är ett mångsidigt begrepp. Löf m.fl. (2016) poängterar att uppgifterna i eklasstandem bör vara meningsfulla. Ju meningsfullare en uppgift är desto större autenticitet har den. Glgu (2014) påpekar att språkmiljöerna bör göras autentiska och att uppgifterna ska upplevas relevanta för eleverna. Detta stöder tandem som modell för språkinläring och detta kom även upp i min undersökning. Självstyrning behöver studerande hjälp med för att uppnå. Studerande har behov av att styra över sitt eget liv men har eventuellt inte verktyg för att styra över sitt eget lärande. Ömsesidigheten behöver studerande också hjälp med. Karjalainen (2011, 2016) säger att ömsesidighet uppnås då båda parterna är lika villiga att samarbeta, hjälpa och stöda varandra. Resultatet visar att det inte går att säga vilken av grundprinciperna som fungerar bäst i eklasstandem. Jag tror att det beror mycket på studerandes egenskaper och hur bra läraren på förhand har handlett studerandena.

6.2 Metoddiskussion

Denna undersökning gjordes med kvalitativa undersökningsmetoder där intervjuer användes som datainsamling. Forskningsansatsen är fallstudie med narrativa berättelser.

Intervjuer för den här typen av undersökningar är lämpliga som metod eftersom man kan ta itu med frågor på djupet som berör forskningsområdet. För att få en bredare bild av fenomenet man vill forska i behövs det ett djup i intervjuerna (Uljens, 1989, s. 11). Jag valde att intervjua tre lärare, som har jobbat med eklasstandem som modell för språkundervisning, vilket jag tyckte var tillräckligt med tanke på undersökningens syfte. Intervjuerna var halvstrukturerade och de ger informanterna större frihet att svara på frågorna (Hartman, 1998, s. 252). Om jag skulle göra om intervjun skulle jag använda mig av flera följdfrågor eftersom detta skulle ha gett mig mera stoff.

Målet med fallstudie enligt Denscombe (2018) är att belysa det generella genom att titta på det enskilda. Detta har jag gjort i min undersökning. Jag ser lärarens roll som ett enskilt fenomen som jag titta på.

Resultaten har jag presenterat genom narrativa berättelser. Enligt Johansson (2005) ger narrativa berättelser ett sammanhang och en mening till människans erfarenheter. Jag anser att det var ett bra beslut att i slutet av resultatkapitlet göra en sammanfattande redovisning för att tydliggöra det väsentligaste som kom upp i varje forskningsfråga. Narrativa berättelserna ser jag som läsarvänliga och de citat som jag använde kunde bra belysa informanternas uttalanden. Citaten som används ska skapa en god balans i texten (Patel & Davidson, 2011, s. 121). En narrativ berättelse bör vara koherent (Johansson, 2005, s. 125–126). I min undersökning följer berättelsen en röd tråd då jag valt att svara på en forskningsfråga i taget. Jag anser även att jag har använt mig av citat så de stöder texten och ger ett mervärde till resultaten.

Det går att diskutera ifall flera informanter skulle göra resultaten annorlunda. Jag tror inte nödvändigtvis det i och med att lärarna har utgått från en och samma undervisningsmodell som de tillsammans varit med om att utveckla. Jag känner mig bekväm i att generalisera lärarens roll i eklasstandem som språkundervisningsmodell fastän jag bara intervjuat tre lärare. Men det går även att säga att resultaten inte är

generaliserbara med det argument att lärarens arbetssätt varierar och att studerande är olika.

Jag anser att min avhandling ger en tydligare bild av hur lärarna beskriver sin roll i modellen eklasstandem. Jag tycker att det i min undersökning kom fram att eklasstandem som modell för språkundervisning har möjligheter men även vissa utmaningar som går att lösa.

6.3 Förslag på fortsatt forskning

En av mina informanter kommer att börja med eklasstandem på högstadiet. Man kunde om en tid forska i hur eklasstandem har fungerat på högstadiet jämfört med gymnasiet. Dessutom skulle det vara intressant att veta vilken effekt eklasstandem har på studerandena. Det kunde även vara intressant att ta reda på om det finns skillnader i språkutvecklingen hos finsk- respektive svenskspråkiga studerande. Om några år skulle man kunna utgående från min avhandling och se hur eklasstandem har utvecklats gällande lärarens roll.

Litteratur

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. & Nilsson, B. (2006). *Introduktion till forskningsmetodiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Björklund, S., Kaskela-Nortamo, B., Kvist, M., Harriet, L. & Tallgård, M. (2005). *Att uppmuntra till språk i språkbadsgrupper*. Vasa: Vaasan yliopisto.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2010). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s. 31-74). Lund: Studentlitteratur.
- Egidius, H. (2005). *Att vara lärare i vår tid: Inspirera, handleda, undervisa, organisera och bedöma*. Stockholm: Natur och kultur.
- eKlasstandem. [u.å.]. Hämtad 14 september 2018, från <https://blogs2.abo.fi/eklasstandem/lararens-roll-i-eklasstandem/>
- eKlasstandem. (2013). *Projektet Eklasstandem*. Hämtad 14 september 2018, från <https://www.klasstandem.com/eklasstandem/>
- Elo, J. & Pörn, M. (2018). *Challenges of implementing authenticity of tandem learning in formal language education*. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. doi:10.1080/13670050.2018.1516188
- Engberg, C., Pörn, M. & Karjalainen, K. (2016). eClassroom tandem—developing tandem as a model for second language learning in a school context. *Learning vision 2020*. The 12th International Scientific Conference eLearning and Software for education, Bucharest, April 21-22, 2016.
- Halvari, A., Mattila, P. & Harmanen, M. (2015). Kielikasvatus digiaikaan. I A-K. Mustaparta (Red.), *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Hartman, J. (2009). *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.

- Heikkinen, H. L. (2018). Kerronnallinen tutkimus. I R. Valli (Red.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 170–187). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Häkkinen, P. & Kankaanranta, M. (2014). Undervisningsteknologi - möjligheter och motstånd. I S.-E. Hansén, & L. Forsman (Red.), *Allämnididaktik - vetenskap för lärare* (s. 205–221). Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod. Med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Järvinen, H-M. (2014). Kielen opettamisen menetelmiä. I P. Pietilä, & P. Lintunen (Red.), *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s. 89–113). Helsinki: Gaudeamus.
- Karjalainen, K. (2011). *Interaktion som mål och medel i FinTandem. Strategier och orientering vid problem i språkproduktion*. Acta Wasaensia, 244. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Karjalainen, K. (2015). Tandemstudier i skolkontext. *Poppis* (1/15). Hämtad 30 september 2018, från www.suomenruotsinopettajat.fi/images/Poppis_115_TamdeMstudier1.pdf.
- Karjalainen, K. & Pörn, M. (2015). Luokkatandem kieltenopetuksen mallina. I A-K. Mustaparta (Red.), *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielenkasvatukseen*. (s. 101-109). Helsinki: Opetushallitus.
- Karjalainen, K., Pörn, M., Rusk, F. & Björkskog, L. (2015). Classroom tandem – Outlining a Model for Language Learning and Instruction. *International Electronic Journal of Elementary Education*. Hämtad 30 september 2018, från <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/38/36>
- Kluge, A., Kränge, I. & Ludvgsen, S. (2014). Lärarens roll och design av lärandemiljöer. I A. Lantz-Andersson, & R. Säljö (Red.), *Lärare i den uppkopplade skolan* (s. 41–68). Malmö: Gleerups.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kylén, J-A. (2004). *Att få svar, intervju, enkät, observation*. Stockholm: Bonniers.
- Lindberg, I. (2004). Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv. I K. Hyltenstam, & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 461–499). Lund: Studentlitteratur.
- Little, D., Ushioda, E., Appel, M-C., Moran, J., O'Rourke, B. & Schwienhorst, K. (1999). *Evaluating Tandem Language Learning by E-Mail: Report on a Bilateral Project*. CLCS Occasional Paper NO. 55. Trinity Coll., Dublin: Centre for Language and Communication Studies.
- Löf, Å., Koskinen, H., Pörn, M., Hansell, K., Korhonen, A. & Engberg, C. (2016). *Klasstandem – en resa över språkgränsen. Luokkatandem – matka yli kielirajan*. Vasa: Åbo Akademi, Faktulteten för pedagogik och välfärdsstudier.
- Mustaparta, A-K., Nissilä, L. & Harmanen, M. (2015). Kielikasvatus – yhteinen tehtävä. I A-K. Mustaparta, *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen* (s. 7–24). Helsinki: Opetushallitus.
- Nationalencyklopedin. [u.å.]. *Narrativ*. Hämtad 28 januari 2019, från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/narrativ>
- Nordström, L. & Lundin, J. (2014). Datorn som distraktion eller verktyg. I A. Lantz-Andersson, & R. Säljö (Red.), *Lärare i den uppkopplade skolan* (s. 111–127). Malmö: Gleerups.
- Ojanen, T. (2014). Tandemoppimista Skypessa. Raportti teletandemprojektista. I Y. Lauranto, & M. Vehkanen (Red.), *Päättymätön projekti. Puhetta eri S2 foorumeilla* (s. 24–42). Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Hämtad 12 december 2018, från <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/135590/Kakkoskieli%20%20Päättymätön%20projekti%20-%20Puhetta%20eri%20S2foorumeilla.pdf?sequence=1>

- Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pörn, M. & Hansell, K. (2017). The teacher's role in supporting two-way language learning in classroom tandem. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. doi:10.1080/13670050.2017.1379946
- Sahlström, F. (2014). Vad händer egentligen under lektionerna? I S-E. Hansén, & L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik – vetenskap för lärare* (s. 185–204). Lund: Studentlitteratur.
- Sigurd, B. & Håkansson, G. (2007). *Språk, språkinlärning och språkforskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Slotte-Lüttge, A. (2005). *Ja vet int va de heter på svenska. Interaktion mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en enspråkig klassrumsdiskurs*. Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Tandempedagogik. (2018). Hämtad 14 september 2018, från <http://blogs2.abo.fi/tandem/>
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tuomainen, S. & Virtanen, A. (2014). Skypea-suomea – kielten raja-aitoja kaatamassa. I Y. Lauranto, & M. Vehkanen (Red.), *Päättymätön projekti. Puhetta eri S2 foorumeilla* (s. 54-59). Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Hämtad 12 december 2018, från <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/135590/Kakkoskieli%207%200%20Päättymätön%20projekti%20%20Puhetta%20eri%20S2foorumeilla.pdf?sequence=1>
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Veivo, O. (2014). Mitä kielitaito on. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. I P. Pietilä, & P. Lintunen (Red.), *Kuinka kieltä opitaan*. (s. 26–44). Helsinki: Gaudeamus.

Vigmo, S. (2014). Mellanrum för språk. I A. Lantz-Andersson, & R. Säljö (Red.),
Lärare i den uppkopplade skolan (s. 129–150). Malmö: Gleerups.

Intervjuguide

Er åsikt är viktig för denna undersökning och allt ni kan säga, både positivt och negativt, är både intressant och relevant. Det som ni säger här i intervjun kommer endast att användas för avhandlingen och för att ge verktyg att utveckla undervisningsmodellen. Ni kan när som helst välja att inte svara på någon fråga eller att helt avbryta ert deltagande i intervjun. Alla intervjuer bandas.

Tack för ert deltagande!

- **Bakgrund**
 - Hur länge har du jobbat som lärare?
 - På vilka stadier har du jobbat (lågstadiet, högstadiet, gymnasiet)? Hur länge?
 - Hur blev du intresserad av eklasstandem?

- **Hur uppfattar läraren sin roll i eklasstandem miljö och vad behövs lärarna till i eklasstandem miljö?**
 - Vilka är lärarens uppgifter
 - i det fysiska klassrummet?
 - i det virtuella klassrummet?
 - Vad upplever du som lärare att du behövs till
 - i det fysiska klassrummet?
 - i det virtuella klassrummet?
 - Kan man göra samma sak som lärare i de båda klassrummen?
 - På vilket sätt jobbar du som lärare för att handleda eleverna?
 - På vilket sätt jobbar du som lärare för att stöda elevernas språk?
 - På vilket sätt jobbar du som lärare för att stötta elevernas samarbete med sitt tandempar?
 - Hur fungerar den virtuella lärmiljön?
 - Vilka är möjligheterna
 - i det fysiska klassrummet?
 - i det virtuella klassrummet?
 - Vilka är utmaningarna
 - i det fysiska klassrummet?
 - i det virtuella klassrummet?
 - Vilka möjligheter finns det i eklasstandem miljö? (överlag, går lite in i de två tidigare frågorna)
 - Vilka utmaningar finns det i eklasstandem miljö? (överlag, går lite in i de två tidigare frågorna)

- Vilka möjligheter finns det att som lärare utveckla sig i eklasstandem miljö?

- **Hur uppfattar läraren att principerna för tandem fungerar i eklasstandem?**
 - Hur förhåller du dig till grundprincipen ömsesidighet i eklasstandem?
 - Hur förhåller du dig till grundprincipen självstyrning i eklasstandem?
 - Hur förhåller du dig till grundprincipen autenticitet i eklasstandem?
 - Hur arbetar du som tandemlärare för att dessa principer ska uppfyllas?
 - Vilka är elevernas förutsättningar att klara av grundprinciperna?

- **Utvecklingsmöjligheter**
- **Annat som du som lärare vill föra fram om eklasstandem och lärarens roll**