

Fysisk och virtuell tandemundervisning

En innehållsanalys av tandemprincipernas förekomst i
lärarhandledningstexter och elevinstruktioner i klasstandem och
eklasstandem

Aarre kangas Jacob

& Joffs Christian

Avhandling för magisterexamen

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2019

Abstrakt

Författare	Årtal
Aarre kangas, Jacob & Joffs, Christian	2019
Arbetets titel	
Fysisk och virtuell tandemundervisning – En innehållsanalys av tandemprincipernas förekomst i lärarhandledningstexter och elevinstruktioner i klasstandem och eklasstandem	
Publicerad avhandling för magistersexamen i pedagogik	Sidantal (tot.)66
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.	
Referat	
<p>Tandem inom språkinlärning betyder att två personer med olika modersmål bildar ett tandempar och lär sig varandras språk i interaktion och ömsesidigt samarbete. I klasstandem tillämpas tandem i skolkontext som modell för språkundervisning i språkligt blandade undervisningsgrupper. I Finland tillämpas klasstandemmodellen speciellt i de två inhemska språken, svenska och finska. Eklasstandem är en vidareutveckling av klasstandem som äger rum i en virtuell lärmiljö.</p> <p>Alla former av tandemundervisning baserar sig på tre tandemprinciper:</p> <ul style="list-style-type: none">- Principen om ömsesidighet, vilken innebär att lärandet sker genom en fungerande växelverkan i tandemparet.- Principen om autonomi, vilken innebär att eleverna själva ansvarar för valet av metoder och teman för inlärningen.- Principen om autenticitet, vilken innebär att inlärningen sker i en äkta språkmiljö med en partner som har den andra partners målspråk som modersmål. <p>Det övergripande syftet med denna avhandling är att beskriva likheter och skillnader mellan klasstandem och eklasstandem, med fokus på tandemprinciper i lärarhandledningstexter och elevinstruktioner.</p> <p>Våra forskningsfrågor är:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Hur framträder tandemprinciperna i lärarhandledningstexter och elevinstruktioner i klasstandem?2. Hur framträder tandemprinciperna i lärarhandledningstexter och elevinstruktioner i eklasstandem? <p>Utgående från våra forskningsfrågor har vi använt oss av kvalitativ innehållsanalys. Vårt empiriska material för avhandlingen består av två lärarhandledningar, klasstandem och eklasstandem. Vi har analyserat materialet i dessa lärahandledningar och lagt vårt fokus på att se hur tandemprinciperna ömsesidighet, autonomi och autenticitet framkommer i lärarhandledningstexterna och instruktionerna till eleverna i de olika uppgiftskategorierna från lärarhandledningarna.</p>	

Resultaten för vår avhandling visar att fokus i både klasstandem och eklasstandem ligger på ömsesidighetsprincipen eftersom tandemprincipen ömsesidighet tydligt framkom när instruktionerna uppmanade till samarbete eller växelverkan. Tandemprincipen autonomi fann vi att till en viss del begränsades av uppgiftsinstruktionerna. Gällande eklasstandem erbjöds tandemparen en större autonomi eftersom det där tydligare framkom att eleverna kunde göra egna val. Tandemprincipen autenticitet framkom i och med att eleverna kunde använda sin egen språkliga bakgrund och därmed erbjuda en språklig autenticitet i den autentiska kommunikationssituationen. Utöver dessa resultat fann vi att tandemprinciperna sällan nämndes explicit i de analyserade texterna eller instruktionerna.

Sökord / indexord enl.thesaurus

Klasstandem, eklasstandem, Tandempriciper, Ömsesidighet, Autonomi, Autenticitet

Classroom tandem, eclassroom tandem, Tandem principles, Reciprocity, Autonomy, Authenticity

Innehåll

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund och problemdiskussion	1
1.2 Avhandlingens disposition	4
2 Teoretisk grund	5
2.1 Tandem som modell för språkinläring	5
2.2 Tandemprinciperna	8
2.3 Olika former av tandem med betoning på klasstadem och eklasstadem.....	9
2.4 Tandem jämfört med andra undervisningskontexter.....	15
2.5 Tandemundervisning kopplat till läroplanen	19
2.7 Utmaningar med tandem i skolkontext	20
3 Metod	23
3.1 Syfte och forskningsfrågor	23
3.2 Kvalitativ innehållsanalys	23
3.3 Det empiriska materialet	25
3.4 Analysmetod	27
3.5 Trovärdighet och tillförlitlighet.....	28
4 Resultat.....	30
4.1 Tandemprinciper i klasstadem	31
4.1.1 Muntliga uppgifter	31
4.1.2 Lära känna varandra- och uppvärmningsuppgifter	32
4.1.3 Temabaserade diskussionsuppgifter.....	34
4.1.4 Styrda dialoger och uttalsuppgifter	36
4.1.5 Ord och strukturer	38
4.1.6 Skrivuppgifter	40
4.1.7 Övriga uppgifter	42
4.2 Tandemprinciper i eklasstadem.....	46
4.2.1 Dialoger och diskussionsuppgifter.....	46
4.2.2 Ord och strukturer	48
4.2.3 Läsövningar och uttalsövningar	51
4.2.4 Skrivuppgifter	53
5 Sammanfattande diskussion	56

5.1 Resultatdiskussion.....	56
5.2 Metoddiskussion	60
5.3 Förslag till fortsatt forskning.....	61
6 Litteratur.....	62

1 Inledning

1.1 Bakgrund och problemdiskussion

Enligt Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014, härnäst Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 108–109), börjar den språkliga utvecklingen vid födseln och fortsätter livet ut. Den språkliga kompetensen består av kompetens i modersmålen, i andra språk och i dialektala varianter, på olika nivåer. Eftersom Finland är ett tvåspråkigt land har såväl finsk- som svenskspråkiga skolelever enligt lagen rätt till undervisning på sitt eget modersmål. Detta sker i enspråkigt antingen finska eller svenska skolor. Enligt Karjalainen (2011) har diskussionen angående tvåspråkiga skolor vuxit i Finland under de senaste åren, men inga beslut har i praktiken nåtts på det området. Utgångspunkten för språkundervisningen i grundskolan är att språket används i olika situationer och sammanhang; i och med detta ska språkundervisningen stärka och stödja elevernas språkliga medvetenhet och användning av nya språk. Dock har den finländska undervisningen i det andra inhemska språket kritiserats och ansetts vara för grammatikbaserad. Detta kunde ändras på ifall tandemundervisning fick ett större utrymme i skolornas vardag. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 108–109; Karjalainen, 2013).

Tandem inom språkinlärning betyder att två personer med olika modersmål bildar ett tandempar och lär sig varandras språk i interaktion och ömsesidigt samarbete. Med tandempartner avses den elev som man bildar tandemparet med. Språken används turvis och tandempartnererna fungerar därmed turvis som lärandepartner på sitt tandemspråk (målspråk) och turvis som stöd och språkmodeller på sitt eget modersmål. Med målspråk avses alltså det språk som under situationen eller lektionen är målet för lärandet. (Taylor et al., 2016, s. 7)

I sin doktorsavhandling *Interaktion som mål och medel i FinTandem - Strategier och orientering vid problem i språkproduktion* målar Katri Karjalainen (2011, s. 1) upp en tydlig bild av tandem:

“Tandem är en cykel men också en språkinlärningsmetod. Då två människor använder en tandemcykel är det meningen att de ska arbeta tillsammans, att båda ska trampa för att komma framåt. Om någon av partnererna slutar trampa blir det tyngre för den andra,

som troligen då tröttnar och avbryter samarbetet [...] På samma sätt som man med tandemcykel kan turas om i fråga om vem som styr cykeln turas man också i tandeminlärning om, det är inläraren som styr och bestämmer riktningen.”

I klasstandem tillämpas tandem i skolkontext som modell för språkundervisning i språkligt blandade undervisningsgrupper. Tandem har enligt Karjalainen (2013) ansetts vara ett av de medel som kunde användas för att utöka samarbetet skolor emellan över språkgränsen.

Forskarens erfarenhet och föreställning inom forskningsområdet kallas för förförståelse och är viktig att redogöra för inom kvalitativ forskning. Förförståelsen får under inga omständigheter vara komprometterande för studiens objektivitet. Denna förförståelse är föremål för ständig förändring medan forskningsprocessen framskrider. (Olsson & Sörensen 2011, s. 101.)

Vi är båda uppvuxna i tvåspråkiga miljöer där det finska språket och det svenska språket har mötts i dagliga sammanhang. Vi har sedan tidigare personlig erfarenhet av såväl tvåspråkiga lärmiljöer som tvåspråkiga vardagsmiljöer. Vi båda finner tandemundervisning intressant eftersom metoden tillåter två parter med olika förstaspråk att lära sig varandras språk genom ömsesidigt samarbete. Vårt personliga intresse för tandem som inlärningsmodell har sakta men säkert vuxit fram sedan vi inledde våra universitetsstudier inom pedagogik. Dessutom har vi båda alltid betraktat ömsesidigt lärande som något meningsfullt och givande. Det var alltså inte en ren slump att vi båda tilltalades av ämnet tandem då vi för första gången bläddrade igenom den handbok som är ett resultat av projektet Klasstandem, *Klasstandem - En resa över språkgränsen*. (Löf et al., 2016) Vi har även erfarenhet av nätbaserade studier och har ansett att dessa fungerat bra under vår universitetstid, vilket även väckte vårt intresse för eklasstandem.

I och med, och vid sidan om, studierna har vi båda samlat erfarenheter av att undervisa i diverse ämnen, däribland modersmål och finska. Vi anser oss besitta en kritisk analysförmåga vad gäller läromedel och lärarhandledningar, vilket gynnar oss i den studie som vi nu genomför.

En utav oss har även själv deltagit i en tandemkurs som arrangerades i samband med ett språksamarbete mellan Vasa universitet och Åbo Akademi Vasa. Kursen bestod både av tandemträffar under lektionstid på universiteten och av tandemträffar utanför

respektive universitet. Deltagarna blev uppdelade i tandempar och fick sedan genomföra diverse tandemuppgifter. Denna kurs skapade ett tidigt intresse för tandem som språkinlärningsmetod för Christian och senare även för Jacob när Christian hade berättat om sina erfarenheter gällande tandem.

I och med att tandempedagogiken har etablerats i skolkontext i såväl fysiska som virtuella lärmiljöer har det uppstått ett behov för oss som lärare att utbilda oss i tillräcklig grad inom tandempedagogik. Med fysiska lärmiljöer avser vi klassrum eller andra platser där möten mellan elever sker ansikte mot ansikte. Detta innebär att det är viktigt att ha insikt över såväl det fysiska klasstandemlärandet som det virtuella eklasstandemlärandet. För att säkerställa att undervisningen sker på en tillräckligt god nivå bör de läromedel som används kritiskt granskas och jämföras med handledningsmaterial. Vi anser att det bästa sättet att lära sig ett språk är lärande i autentiska språksituationer inom ett område som man själv är bekväm i. Tandempedagogiken är dessutom mångsidig och går att tillämpa i olika lärmiljöer och för olika målgrupper vilket gör modellen mycket användbar för pedagoger i allmänhet.

Tandemundervisningen bygger på tre grundprinciper. Dessa principer är principen om **autonomi**, principen om **ömsesidighet** och principen om **autenticitet**. Lärare behöver granska de läromedel och lärarhandledningar som finns för att se på vilket sätt dessa hjälper och stöder oss i vår tandemundervisning. Som tidigare nämnt bör det säkerställas att en tillräckligt god nivå på undervisningen uppnås och att de läromedel som används är kritiskt granskade. Ifall läraren är medveten om vilken tandemprincip som framhävs i vilken uppgift går planeringen och genomförandet enklare att forma så att de principer som behövs får tillräckligt med utrymme i undervisningen. Därför har vi valt att undersöka hur klasstandem och eklasstandem och närmare bestämt materialen i dessa i form av elevinstruktioner och lärarhandledningstexter kopplade till uppgifterna ser ut i jämförelse med varandra. Vi ämnar alltså utreda hur tandemprinciperna framkommer i elevinstruktionerna och lärarhandledningstexterna planerade för klasstandem och eklasstandem. Något som är viktigt att minnas är att det material för genomförande av tandem som analyseras i denna undersökning är avsett att fungera som stöd och inspiration. Det är alltså inte ämnat att användas och följas som läromedel i undervisningen.

1.2 Avhandlingens disposition

I avhandlingens första kapitel som innefattar avhandlingens rubriker: inledning, bakgrund och problemdiskussion ger vi läsaren en bakgrund till det valda ämnet och motiverar vårt val av ämne. Det andra kapitlet i vår avhandling innefattar avhandlingens teoretiska grund. I kapitlet får läsaren mera bakgrund och teori som är relevant för denna avhandling. I det tredje kapitlet redogör vi för avhandlingens metod, vilken forskningsansats vi har använt oss av, bearbetningen av data och avhandlingens trovärdighet och tillförlitlighet. I det fjärde kapitlet presenteras de resultat vi har kommit fram till i vår avhandling. I det femte kapitlet diskuterar vi forskningsresultaten och vårt metodval samt ger läsaren förslag på fortsatt forskning inom samma ämne. I det sjätte kapitlet finns litteraturförteckningen.

2 Teoretisk grund

Detta kapitel behandlar tandem som modell för språkinlärning, olika former av tandem med betoning på klasstandem och eklasstandem och lärarens roll i dem, tandemprinciperna inklusive autenticitetsprincipen, tandem jämfört med andra undervisningskontexter, tandemundervisning kopplat till styrdokument och utmaningar med tandem i skolkontext.

2.1 Tandem som modell för språkinlärning

“Tvåspråkighet på samhällsnivå innebär dock inte automatiskt tvåspråkighet på individnivå. Därför behövs medvetna åtgärder för att skapa möjligheter för individer från båda språkgrupperna att komma i kontakt med varandras språk.”(Pörn, M. & Karjalainen, K., 2013 s. 12).

Tandem inom språkinlärning betyder att två personer med olika modersmål bildar ett tandempar och lär sig varandras språk med hjälp av interaktion och ömsesidigt samarbete. Språken, används växelvis och tandemparterna fungerar därmed i tur och ordning som lärandeparter på sitt tandemspråk (målspråk) och som språkstöd och språkmodeller på sitt eget modersmål. I klasstandem tillämpas tandem i skolkontext som modell för språkundervisning i språkligt blandade undervisningsgrupper. (Hansell, K. & Pörn, M., 2016).

Tandem som språkinlärningsmodell stöds av den nationella läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Glgu 2014 betonar både kommunikativa sätt för inlärning av språk och en aktiv användning av målspråket. Det finns många fördelar med tandem som språkinlärningsmodell. Little (1996, s. 23) hävdar att en av fördelarna med tandem är att det alltid finns en infödd talare av målspråket i tandemparet. Detta skapar en autenticitet i språkinläringen. En annan fördel med tandem som språkinlärningsmodell är tandemparets tydliga möjlighet till autonomi eftersom de själva kan koppla ihop målspråket med sådant innehåll som de själva finner relevant.

Enligt Karjalainen & Pörn (2015, s.105) kan klasstandem av två olika anledningar ses som en unik språkinlärningsmodell. Den första anledningen är det ömsesidiga samarbetet med en infödd talare av målspråket och den andra anledningen är

interaktionens funktion eftersom den fungerar både som inlärnings resultat och också som metoden för inläringen.

I och med att eleverna i klasstandem får agera både som lärande part och språkexpert i sina tandempar får de ett nytt perspektiv på inte bara målspråket utan även på sitt eget modersmål. Detta hjälper eleverna att utveckla sin egen språkliga medvetenhet. (Karjalainen & Pörn, 2015, s. 106.) Löf, Koskinen, Pörn, Hansell, Korhonen & Engberg (2016) anser att tandem som metod passar bra i ett tvåspråkigt land som Finland. Genom tandem kan två individer med olika modersmål lära sig varandras språk. Detta har att göra med den direkta växelverkan mellan deltagarna som utövar inom tandemmetoden. Pörn och Karjalainen (2013) nämner att själva metoden har som mål att tandemparet ska träffas och kommunicera med varandra regelbundet i autentiska möten och dela upp tiden jämnt mellan de två olika språken. Därmed övas båda språken och båda parterna får agera språkstöd och språkexpert. Parterna i tandemparet är båda infödda talare av sina språk och tandem som metod använder sig av ett utbyte för att båda parterna ska få lära sig den andras språk. (Fintandem, 2007, s. 3)

Träffarna i tandem kan ske ansikte mot ansikte, eller virtuellt. I och med detta kan tandem även användas som metod fast deltagarna i paret inte befinner sig i samma fysiska klassrum. Kommunikationen i tandem sker på ett språkligt autentiskt vis och inte genom färdigt konstruerade lärarstyrda övningar. Detta skapar en autenticitet i inläringen och ett tydligt ömsesidigt samarbete mellan de två parterna i tandemparet. (Fintandem, 2007, s. 3)

Robert O'Dowd menar att tandeminläring i sin mest enkla form betyder ömsesidigt stöd och instruktion mellan två personer som har varandras målspråk som modersmål. Detta oavsett om det handlar om kommunikation ansikte mot ansikte eller annan kommunikation. O'Dowd skriver att tandeminläring har existerat i informella arrangemang sedan människor började lära sig främmande språk. Dessa informella arrangemang har inte varit direkt kopplade till skolan och undervisningen i skolan men skolan har med tiden tillämpat tandeminlärningsmetoden i skolkontext och undervisningssituationer. Detta kan innebära att tandeminläring inte är en originellt pedagogisk driven metod utan en metod som utövats utan en direkt pedagogisk grund. Tandeminläringen har flera gånger upptäckts av människor som önskar lära sig

språket av en bekant och också varit beredd att erbjuda sin egen expertis inom sitt eget modersmål utbyte. (O'Dowd, 2007 s.43).

Lindberg (2005, s. 9) framhäver att det är naturligt och autentiskt att lära sig språk via interaktion, det vill säga genom att kommunicera med varandra. Därmed erbjuder tandemläring en ypperlig möjlighet att lära sig språk via interaktion.

Tandemforskningen handlar till en stor del om situationer där någon lär sig ett främmande språk. Med andra ord ett språk som man annars skulle höra och lära sig näst intill uteslutande i ett skolsammanhang. (Pörn, M. & Karjalainen, K., 2013)

Tandemläring bygger på ett socialkonstruktivistiskt perspektiv på språklärande. Perspektivet innebär att språkanvändning mellan individer som interagerar med varandra möjliggör lärande och språklärande och denna inläring kan ske i vilken social kontext som helst. Detta innebär att man kan lära sig språk i vilken social handling eller aktivitet som helst och att det finns ett samband mellan språkinläring och social interaktion. Detta perspektiv kan också ses i den nationella planen för den grundläggande utbildningen (Glg, 2014) som betonar interaktionsarbete och samarbete med andra människor i samband med språkinläring. Interaktion och kommunikation ses som villkor för lärande i både en fysisk eller virtuell miljö. Dessutom betonas det att eleverna bör ha en aktiv roll i inläringen och själv ta ansvar för sin inläring. (Löf et al., 2016, s. 16).

I Glg 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014) synliggörs en socialkonstruktivistisk syn på lärande där interaktionen med andra människor ses som grundläggande förutsättning för att lära sig språk. Därtill betonas vikten att inom språkundervisningen skapa autentiska språkanvändningssituationer, vilket är en av utgångspunkterna i klasstandem. Språkundervisningen ska också bygga broar mellan språkanvändningen i klassrummet och i olika situationer utanför skolan. Detta görs i klasstandem genom att deltagarna via sin tandempartner skapar en personlig kontakt till den andra språkgruppen och att parterna uppmanas att träffa varandra även utanför skoltiden. Även en del av gruppens gemensamma aktiviteter sker utanför skolan. (Löf & Koskinen, 2014, s. 12–13)

2.2 Tandemprinciperna

Tandeminläring bygger traditionellt på två grundprinciper, principen om **ömsesidighet** och principen **autonomi** (Löf et al., 2016, s. 16; Pörn & Hansell, 2017, s. 3). Därtill har principen om **autenticitet** (Löf et al., 2016, s. 21–22; Elo & Pörn 2018, s. 1–2) lyfts fram som en tredje princip för tandemläring och vi har valt att inkludera den i vår undersökning. Dessa principer är gemensamma för alla de olika typer av tandemläring som existerar och ligger som grund för ett välfungerande samarbete inom tandemparet. (Fintandem, 2007, s. 4)

Den första principen är principen om **ömsesidighet**. Denna princip innebär att båda parterna i tandemparet är beredda att investera lika mycket tid i lärandeprocessen och att båda i paret stödjer varandra och ger lika mycket av sin energi åt båda språken. Principen strävar efter att båda parterna i tandemparet får lika stor nytta av samarbetet och fastän detta är omätbart poängteras det att huvudsaken är att båda känner att samarbete är givande. (Fintandem, 2007.) I praktiken betyder ömsesidighetsprincipen att lektionstiden delas upp lika mellan de olika språken som behandlas och att båda eleverna stödjer varandra på det sätt som den som får stödet vill bli stödd. (Taylor et al., u.å. s. 4; Löf et al., 2016, s. 17; Karjalainen et al., 2013, s. 167–168). Ömsesidighetsprincipen blir extra viktig då ett av språken är ett minoritetsspråk. (Pörn & Hansell, 2017, s. 3–4)

Den andra principen inom tandemläring är principen om **autonomi**. Denna innebär att eleverna själva styr över sitt lärande. Eleverna får utforma sina egna målsättningar och välja att använda sig av de inläringssätt som de föredrar. **Autonomiprincipen** innebär även att man då samarbetet inleds diskuterar om och berättar för sitt par på vilket sätt man vill få stöd. Upprätthållandet av motivationen ligger till stor del i ett fungerande samarbete där båda parterna tar ansvar för sin inläring och stödjandet av sin partner. (Fintandem, 2007, s. 4–5; Löf et al., 2016 s. 17; Karjalainen et al., 2013, s. 167–168)

Principen om **autenticitet**, innebär att situationen är naturlig och att en vardaglig diskussion som överskrider språkgränserna äger rum. Enligt Löf et al. (2016) tillför en autentisk språkanvändning inom tandemläring mer än att enbart lära sig målspråket. En autentisk språkanvändning förmedlar även kunskap, tankar och känslor som hänger samman med ett äkta sätt att använda sig av språket. Inom tandem har autentisk

inläring betraktats som möjligheten att använda sig av målspråket i ömsesidiga, äkta och icke-formella inläringssituationer med en partner som har språket i fråga som modersmål. Autenticitetsprincipen har inte fått lika mycket uppmärksamhet inom forskning som de övriga tandemprinciperna, eftersom den har tagits för given. Dock har det uppstått en del frågor kring tandemprincipernas tillämpbarhet när det kommer till klasstandem. Detta eftersom klasstandem är mycket mer lärarledd och även styrs av läroplanen. (Elo & Pörn, 2018, s. 1–2)

Principen om **autenticitet** ses traditionellt innefatta inläring som är förankrad i verkliga situationer och problem utanför klassrummet. Autentiska inläringssituationer kan ses som en kontrast till de karaktäristiska klassrumssituationerna där inläringen ibland kan anses kontextlös. Autentisk inläring anses ha en positiv inverkan på elevernas motivation. Däremot är det problematiskt att definiera autentisk inläring som något mer äkta än traditionell inläring och i förlängningen är det utmanande att skilja på vad som är autentiskt eller icke-autentiskt. Autenticitet kan även tolkas som något personligt, som att vara sig själv, vilket leder till att man även bör ta i beaktande den autenticitet som eleverna tillför till situationen och hur detta är en del av inläringen. (Calvert 1999, s. 58; Elo & Pörn, 2018)

2.3 Olika former av tandem med betoning på klasstandem och eklasstandem

Klasstandem innebär tandemundervisning som är modifierad för att fungera i en skolkontext i blandade språkgrupper. I Finland tillämpas klasstandemmodellen speciellt i de två inhemska språken, svenska och finska, eftersom det finns goda möjligheter för ett rättvist och ömsesidigt samarbete. Klasstandem är en starkt elevcentrerad och självständig arbetsmetod och målet är att skapa autentiska språksituationer där eleverna får interagera med varandra över språkgränser och bygga språkkontakter utanför deras vanliga kretsar samt att skapa ett långtidssamarbete som gynnar eleverna i tandemparet. (Löf et al., 2016, s. 16)

Klasstandem som modell för språkundervisning kan beskrivas som en tandemcykel, där elever från två olika språkgrupper tillsammans cyklar och hjälper och stöder

varandra. De orienterar sig genom ett landskap av språk, observerar det tillsammans och hjälper varandra att förstå nya saker som de möter på vägen. Grunderna för läroplanen kan beskrivas som den karta som styr orienteringen i det språkliga landskapet. I den beskrivs språkinläringens landskap och mål för undervisningen. Lärarens uppgift är att placera kontroller på kartan, olika slags uppgifter, genom vilka målen kan uppnås samt stödja tandemparen att hitta och genomföra dessa kontroller. (Hansell, K. & Pörn, M., 2016).

Eftersom lärandet i klasstandem sker i form av autentiska diskussioner är det viktigt att fokusera både på innehållet och den språkliga formen. I tandem lär man sig alltså att förstå och tolka varandra samtidigt som man stärker språket och diskuterar kring språkliga frågor som uppkommer. Själva tyngdpunkten i tandem ligger vid muntlig produktion men tandem innefattar också till exempel läsförståelse eller skrivförmågeuppgifter. Fokuset inom tandem är därmed tudelat mellan den språkliga formen och innehållet. (Löf et al., 2016, s. 17)

Utgångspunkten för tandemparets interaktion är ämnet (innehåll) som tandemparet finner meningsfullt. Språket självt har former som lyfts fram vid behov och eventuella språkfrågor eller problem diskuteras på sidan om ämnet. I tandemdiskussionen ligger alltså fokus på innehåll och form. Tandemparterna uttrycker sina egna åsikter och tankar genom språkinteraktion och språkbruk samtidigt som deras språkkunskaper utvecklas. ((Löf et al., 2016, s. 17)

Face-to-face-tandem innebär muntlig kommunikation genom att deltagarna personligen möts upp. Dessutom kan icke-verbala sätt att signalera och undvika missförstånd användas, sådana är t.ex. tonfall, miner eller gester. (Fintandem, 2007, s.3)

Lärarens roll inom klasstandem innefattar uppgifter såsom planering av undervisningen, instruktioner till eleverna, organisation av gruppaktiviteter och till en viss del utvärdering. Läraren skapar möjligheter för eleverna att lära sig och stöder deras inlärningsprocesser. Läraren ska om möjligt skapa välutformade uppgifter med relevanta instruktioner som är väsentliga. Läraren ska fungera som en tutor som organiserar eleverna och hjälper dem att fokusera på till exempel att använda rätt målspråk. (Löf et al., 2016, s. 27)

Pörn och Hansell (2017) skriver att läraren kan inta tre olika roller i klasstandem. Dessa roller är: facilitator, språkexpert och coach. Enligt Pörn och Hansell fungerar den grundläggande lärarrollen som facilitator, eftersom rollen inte är unik för klasstandem utan genomsyrar all undervisning i skolan. Som facilitator planerar läraren undervisningen, strukturerar den och bedömer resultaten. Rollen innefattar också att hjälpa eleverna ställa upp mål, hjälpa eleverna att nå dessa mål och att utvärdera elevernas inläring. (Karjalainen & Pörn, 2015, s.106; Pörn & Hansell, 2017, s.6.)

Läraren kan även inta en roll som språkexpert enligt Karjalainen & Pörn (2015, s.106) och Pörn & Hansell (2017, s.6–10). Rollen är inte unik för klasstandem utan finns i all slags språkundervisning. Ju bättre läraren behärskar de båda språken, desto bättre är utgångsläget för rollen som språkexpert. Det går inte att förvänta sig som lärare att eleverna kan lösa alla problem de möter utan ibland är det nödvändigt att fylla i luckorna med sin egen språkexpertis. (Karjalainen & Pörn, 2015, s. 106)

Den sista rollen som läraren kan inta i klasstandem är rollen som coach. Denna roll är unik för klasstandem eftersom den inte påträffas explicit i andra skolsammanhang. Läraren uppmuntrar och stöder eleverna inom tandem med betoning på ömsesidighet, samarbete och interaktion. Till exempel kan läraren påminna eleverna om att använda målspråket. Rollen innefattar också att ge eleverna tips på hur de kan stöda sin tandempartner och att uppmana eleverna att tänka på innehållet och vilket slags språk de använder i förhållande till innehållet. Coachrollen är speciellt viktig i början av ett tandemsamarbete. (Pörn&Hansell, 2017, s.11–12.)

Nedanstående figur illustrerar de olika rollerna som en lärare kan inta inom klasstandem.

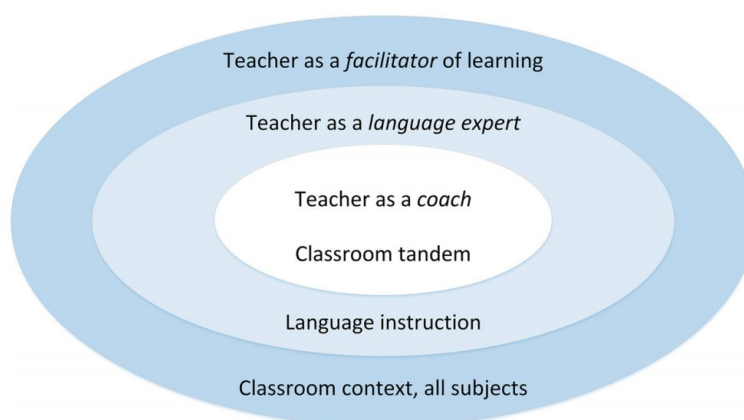


Figure 1. Three roles of a classroom tandem teacher.

I dagens läge finns det på flera håll närliggande svenska och finska skolor i Finland. Detta skapar stora möjligheter för klasstandem att utvecklas som metod i skolkontext. Modellen klasstandem kan också tillämpas som en virtuell metod. Virtuella tandemformer, s.k. eTandem, har i och med den teknologiska utvecklingen under de senaste decennierna alltmer ökat. I virtuell tandem kommunicerar tandemparen via till exempel: internetsamtal eller videokonferenser och i och med detta kan även skolor på enspråkiga orter i Finland integrera klasstandem i sin språkundervisning. (Pörn, M. & Karjalainen, K. 2013)

Eklasstandem baseras på de kunskaper och erfarenheter som genererats inom projektet klasstandem (2012–2015). Modellen klasstandem som modell för undervisning i det andra inhemska språket baseras på fysiska möten mellan finskspråkiga och svenskspråkiga elever. I och med att fysiska möten inte är möjliga att ordna i alla skolor i Finland behövs det en virtuell tillämpning av modellen klasstandem, det vill säga eklasstandem. Modellen eklasstandem erbjuder virtuella lärmiljöer som gör det möjligt för skolor på starkt enspråkiga orter eller med långt avstånd till andra skolor att anordna tandemverksamhet i sin språkundervisning. (Backlund, M., Bäck, S., Engberg, C., Hansell, K., Hansell, S., Harkkila, T., Korhonen, A., Löf, J., Löf, Å., Pörn, M., Rautiainen, T., Rusk, F., Salo, O-P., Savolainen, S., Ståhl, M., 2018)

Med hjälp av eklasstandem kan skolorna erbjuda sina elever tillgång till autentiska språkanvändningskontexter och möjligheter till personliga kontakter över

språkgränsen. Med utgångspunkt i läroplansgrunderna är målet med eklasstandem även att öka förståelsen och toleransen för det andra inhemska språket, dess användare och deras kultur och skapa nätverk mellan språkgrupperna. (Backlund et. al. 2018)

Modellen eklasstandem sker genom ett samarbete på distans. Detta distanssamarbete påverkas av fyra olika faktorer: tid, frihet, ansvar och kommunikation. Till exempel har eleverna ett ansvar att komma ihåg sina egna inloggningsuppgifter och lärarna har ett ansvar att ge eleverna de nödvändiga verktygen de behöver för att genomföra tandemarbetet. Lektionstiderna behöver också överstämna för att alla parter ska kunna befinna sig i samma virtuella klassrum samtidigt. Beroende på hur kursen är strukturerad påverkar det också elevernas frihet. Eleverna behöver skapa nya kommunikationsstrategier och om någon av faktorerna fallerar innebär det att samarbetet inte fungerar som det ska. (Backlund et al. 2018)

Inom eklasstandem är det relevant att diskutera virtuella lärmiljöer eftersom eleverna befinner sig på olika platser geografiskt sett. I och med detta behövs en med virtuell plattform som fungerar i realtid där eleverna kan mötas. Detta resulterar i både möjligheter och utmaningar. En utmaning kan vara att eleverna måste utveckla strategier för att kommunicera genom videosamtal trots en fördröjning som hör videosamtal till. Eleverna behöver också stödjas i att använda digitala läromedel och teknik samt att motiveras och uppmuntras till att använda det kollaborativa lärandet som finns inom eklasstandem. De digitala verktygen kan behöva anpassas till att passa tandemgruppens ålder. (Backlund et al., 2018)

Face-to-face-tandem innebär muntlig kommunikation genom att deltagarna personligen möts upp. Dessutom kan icke-verbala sätt att signalera och undvika missförstånd användas, sådana är t.ex. tonfall, miner eller gester. (Finntandem, 2007, s. 3).

Wakisaka (2018, s.54) påvisar att deltagarna i face-to-face-tandem stöder varandra noggrannare och mer aktivt än deltagarna i eTandem. Då deltagarna i face-to-face-tandem stötte på oklarheter ritade de ofta bilder eller använde sig av icke-verbal kommunikation, medan de som inom eTandem stötte på problem ofta letade efter en lösning på internet eller via elektroniska uppslagsverk.

Lärarens roll inom eklasstandem och inom tandempedagogik generellt innebär en annorlunda roll jämfört med reguljär språkundervisning. Läraren är inte den främsta

interaktionsparten, språkmodellen och stödet utan modersmålsanvändaren i tandemparet axlar den rollen. Läraren fungerar främst som planerare av tandemlektionerna. Planeringen av läraren för tandemlektionerna ska i bästa fall möjliggöra självständigt pararbete i egen takt. Dock kan läraren också fungera som stöd under lektionens gång om eleverna behöver hjälp att genomföra uppgifterna. Lärarens roll innefattar också en viss del bedömning och utvärdering. (Backlund et. al. 2018)

Lärarens roll i både klasstandem och eklasstandem liknar främst rollen som en handledare som stöttar eleverna. Detta gäller både för kursens innehåll och teknik. I vissa språkfrågor ska läraren också agera språkexpert. Läraren behöver också delta i tandemparens kommunikation genom att till exempel ha tillgång till tandemparens videokommunikation. (Backlund et. al. 2018)

Det är av stor betydelse att lärarna samplanerar sina lektioner så att de kan stötta både varandra och sina elever. Lärarnas samarbete bör ske kontinuerligt över tandemkursens gång. Detta innebär att samarbetet inte bara är begränsat till planeringen av lektionen utan också under lektionens gång och efter den. Uppgifterna planerade av lärarna bör stödja ett kommunikativt arbetssätt och motivera eleverna att diskutera. Även uppgifternas mångsidighet bör beaktas i planeringen. Läraren behöver också hitta en balans i uppgifterna för att undvika att uppgifterna blir för språkligt avancerade eller för lätta för tandemparet. (Backlund et. al. 2018)

Enligt Robert O'Dowd gjordes 1992 de första försöken till tandeminläring över internet och från dessa frön växte finansiellt grundade projekt som försökte kungöra idén med tandeminläring, att hitta fundamentala principer och utforska dess potential för att kunna erbjuda praktiskt stöd och resurser för individuella och institutionellt baserade tandempartnerskap. (O'Dowd, 2007, s. 43)

Lärarrollerna skiljer sig också signifikant från varandra i klasstandem och eklasstandem. I klasstandem kan lärarna hjälpa de elever som är i samma fysiska rum medan lärarna i eklasstandem kan hålla en direkt kontakt med varandra och följa med tandemparens diskussioner via till exempel skype. Det är mera utmanande för läraren att hjälpa båda parterna i ett tandempar i eklasstandem än vad det är i klasstandem eftersom läraren inte har båda parterna av tandemparet i samma rum. Det är värt att

nämns att lärare inom klasstandemmodellen inte har möjlighet att kommunicera med varandra under lektionen. (Löf, m.fl. 2016: eklasstandem, 2013)

2.4 Tandem jämfört med andra undervisningskontexter

Nedanstående tabell ger en översikt av olika språkinlärningskontexter. CLIL=content and language integrated learning (Innehåll och språkinTEGRERAT lärande). (Karjalainen, K. m.fl. 2013)

	Klasstandem	Reguljär språkundervisning	CLIL = Content and language integrated learning	Tandem i informell kontext
Interaktionspartner	<ul style="list-style-type: none"> •Språklärare •Infödd talare •Andra inlärare av målspråket 	<ul style="list-style-type: none"> •Språklärare •Andra inlärare av målspråket 	<ul style="list-style-type: none"> •Språklärare •Andra inlärare av målspråket 	<ul style="list-style-type: none"> •Infödd talare
Interaktionens och språkets funktioner	<ul style="list-style-type: none"> •Medel för att lära sig •Lärandemål 	<ul style="list-style-type: none"> •Lärandemål 	<ul style="list-style-type: none"> •Medel för att lära sig •Lärandemål 	<ul style="list-style-type: none"> •Medel för att lära sig •Lärandemål
Grammatikundervisning	<ul style="list-style-type: none"> •Explicit undervisning •Implicit men systematiskt via målspråksanvändning i interaktion och uppgifter 	<ul style="list-style-type: none"> •Explicit undervisning 	<ul style="list-style-type: none"> •Implicit men systematiskt via målspråksanvändning i interaktion och uppgifter 	<ul style="list-style-type: none"> •Implicit via målspråksanvändning i interaktion
Lektionstyp	<ul style="list-style-type: none"> •Språklektioner 	<ul style="list-style-type: none"> •Språklektioner 	<ul style="list-style-type: none"> •Alla ämnen 	-

Läroplan	•Nationell	•Nationell	•Nationell	-
Språklig modell och expert	•Lärare •Infödd talare	•Lärare	•Lärare	•Infödd talare

”Tandemundervisning i finländsk kontext har tillämpats främst inom finskundervisning i svenska skolor och svenskundervisning i finska skolor.” (Elo, J., & Pörn, M., 2018) Ur en förenklad synvinkel ser klasstandem ut så att finsk- respektive svenskundervisningen i skolan organiseras i klasser uppgjorda av hälften svenskspråkiga elever och hälften finskspråkiga elever. Detta innebär att lärarna undervisar i språkligt blandade grupper. Dessa grupper undervisas parallellt så att finskläraren under den första lektionen undervisar finska för grupp A samtidigt som svenskläraren undervisar svenska för grupp B. Under den andra lektionen byter lärarna roller så att finskläraren undervisar grupp B och svenskläraren grupp A. I och med detta byter tandemparet roller med varandra så att den ena parten börjar som lärande part och den andra stödjande och sedan tvärtom. Den stödjande parten fungerar som språkstöd över den lektion som är hens modersmål. (Pörn, M. & Karjalainen, K., 2013).

Klasstandem kan karakteriseras som språkundervisning inom språklektioner som också innehåller explicita grammatikinstruktioner. Klasstandem följer en läroplan vilket innebär att de övergripande syftena och utvärderingsprinciperna är de samma för alla lärande parter. Kompetensen att kunna delta i interaktion på målspråket är ett övergripande mål för alla språkläroformer. I klasstandem fungerar interaktionen också som det viktigaste medlet för själva läroprocessen. Unikt för klasstandem jämfört med andra språkinlärningskontexter är att varje elev har en interaktiv partner som också fungerar språk språkmodell och språkexpert. (Löf et al. 2016, s. 13). Dock är lärarens roll som expert på både språk och innehåll är signifikant. (Karjalainen, K. m.fl., 2013)

Klasstandem är precis som informell tandem baserat på samarbete mellan två olika modersmålstalare. Även om klasstandem skiljer sig signifikant från informell tandem. I klasstandem finns en lärare närvarande samt andra målspråksstuderande. Syftena, medlen för lärande och utvärderingen definieras av läraren baserat på läroplanen. Detta

betyder att graden av inlärningsautonomi är mera begränsad än i informell tandem. Även om läraren huvudsakligen stannar i bakgrunden i klassrummet ligger ansvaret för att planera och utvärdera på läraren. Det finns också mera samarbete mellan andra studerande och modersmålstalare av målspråket. Detta gör det möjligt för både lärare och studerande att jämföra deras språkförmågor eller kompetens och deras utveckling med andra studeranden medan i informella tandemkontexter görs utvärderingen av läroprocessen helt individuellt. Dessa fakta influerar hela inlärningskontexten och borde därmed tas i beaktande när man diskuterar klasstandem som form för språkinläring. (Karjalainen, K. m.fl., 2013)

Informell tandem är karakteriserad av närvaron av en modersmålstalare som inte är en språklärare men som är villig att fokusera på språkinlärningsprocessen språkets form och även på dess innehåll. I informell tandem finns det ingen lärare eller andra målspråkelever på plats, eleverna har en stark inlärningsautonomi och detta innebär en total frihet att välja vilka ämnen eller språkaspekter hen vill fokusera på. Skillnaden mellan detta och andra diskussioner med modersmålstalande personer är att aspekten av språklärande är närvarande hela tiden och därmed är i fokus. Informell tandem kan därmed beskrivas som autentisk målspråksinteraktion för inlärnings syfte. (Karjalainen, K. m.fl., 2013)

Den signifikanta skillnaden när man jämför klasstandem med andra språkundervisningskontexter såsom reguljär språkundervisning eller innehållsbaserade undervisningsmetoder såsom immersion och innehåll och språkintegrerat lärande (CLIL - content and language integrated learning) är närvaron av och interaktionen med en modersmålstalande studerande. Detta antyder att interaktionen med andra studeranden med samma modersmål inte är lika viktigt i klasstandem som i reguljär eller innehållsbaserad språkundervisning där andra studeranden och läraren är de primära interaktionspartnerna. Lärarens roll i klasstandem skiljer sig också från andra klassrumskontexter där läraren fungerar som den primära språkmodellen. I klasstandem är lärarens roll att stödja eleverna att använda deras modersmålstalande partners som experter i både tandemmetoden och i explicita språkinstruktioner samt i utvärderande av studerandenas utveckling. (Karjalainen, K. m.fl., 2013)

Jämförelsen mellan klasstandem och reguljär och innehållsbaserade undervisningsmetoder visar också skillnader utöver närvaron av en modersmålstalare. Som i innehållsbaserad undervisning, interaktion i klasstandem, är både ett syfte och ett medel för lärande. Interaktion som medel för språkinläring och undervisning antyder att alla parter, också grammatiken, är för det mesta inlärd implicit genom att använda dem i social interaktion. I reguljär språkundervisning finns det mera explicita instruktioner på grammatik medan den interaktionella kompetensen inte är använd primärt som medel för inläringen utan som ett mera övergripande syfte eller mål med språkutbildningen. I klasstandem är det implicita grammatiska lärandet kombinerat med explicita grammatiska instruktioner och därmed inkluderar klasstandem funktioner av både reguljär och innehållsbaserade undervisningsmetoder. (Karjalainen, K. m.fl., 2013)

Klasstandem skiljer sig från de flesta andra kommunikativa språkundervisningskontexter i vilka elever främst interagerar med andra andraspråksinlärare eller med språkläraren. (Karjalainen et al. 2013, 168–170). Detta har att göra med hur klasstandem ser ut som modell. Klasstandem fungerar som ett ömsesidigt samarbete, dvs. tvåvägsinläring, mellan elever med olika förstaspråk. Fokus ligger på målspråket vilket innebär att elevernas fokus ligger på finska under finsklektionerna och svenska under svensklektionerna och tandemparen interagerar med sin partner genom hela kursen. Detta innebär att eleverna kan agera som språkstöd och språkexpert åt varandra. Lärarens primära jobb är att stöda eleverna vid behov och guida dem i deras språkinläring samt att fungera som en facilitator som planerar helhetsundervisningen, hjälper eleverna att uppnå sina mål inom språkinläringen och utvärdera eleverna läranderesultat. (Pörn & Hansell, 2017). Klasstandem har som målsättning att liksom språkbad och CLIL, content and language integrated learning, få elever att lära sig språket av varandra, klasstandem har dock dessutom grammatikundervisning. (Elo, J., & Pörn, M., 2018)

För läraren erbjuder klasstandem nya sätt att arbeta eftersom metoden bygger på elevernas egen aktivitet och initiativförmåga. Lärarens traditionella roll byts ut mot ett mer planerande arbetssätt där man försöker hitta uppgifter som stödjer elevparens självständiga arbete. (Elo, J., & Pörn, M., 2018)

För att möjliggöra och effektivera inläringen hos den enskilda individen är det alltid fråga om två människor när det kommer till tandemläring. Det är viktigt att endast

två människor samarbetar i tandem eftersom detta gör att förhållandet blir jämlikt och tandemparet kan lära känna varandra bättre. Dock finns det undantag när det kommer till elever med till exempel invandrarbakgrund eftersom det finns risk för att eleven med invandrarbakgrund inte kan erbjuda samma grad av språkstöd eller språkmodell åt sin tandempartner. Då kan eleven med invandrarbakgrund placeras i tandemtrio där det finns en annan elev med samma skolspråk. Också elever med till exempel dyslexi kan placeras i en tandemtrio. (Löf et. Al. 2016)

Enligt Elo & Pörn (2018, s. 3) är eleven som agerar språkstöd generellt sett van vid ett mera lärarorienterat inlärningssätt. Därmed bär läraren ett större ansvar i att stödja och styra eleverna i sina roller inom tandemparet.

2.5 Tandemundervisning kopplat till läroplanen

Språkpedagogiken och språkundervisningen ska väcka elevernas intresse för den språkliga och kulturella mångfalden i skolan och världen runt omkring dem och uppmuntra dem att kommunicera i autentiska språkmiljöer. Det nämns även att språkundervisningen bör uppmuntra eleverna att tro på sin egen förmåga att lära sig språk, dessutom skall eleverna uppmuntras att våga använda sig av nya språk. Vidare nämns att språkundervisningen erbjuder glädje, kreativitet och lek. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 131–132) Löf et al. (2016, s. 45) påminner om att läraren inom tandem bör se till att undervisningen följer läroplanen, men får inte heller glömma lära-känna-varandra-uppgifter och andra lättare övningar som erbjuder en friare diskussion och därmed öppnar upp för ett naturligare tandemförhållande. Dessa tandemuppgifter kan således ses som läroplansenliga.

Enligt Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 133) gynnar språkstudier utvecklingen av förmågan att tänka. Alla lärare kan betraktas som språklärare eftersom språk är en förutsättning för lärande och tänkande och all verksamhet i skolmiljön således präglas av språk. I och med att elevernas ordförråd och strukturer utvecklas, utvecklas även elevernas kommunikativa färdigheter och deras förmåga inom informationssökning. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 131). Dock påpekar Löf et al. (2016, s. 45–46) att alla ämnen och temaområden inte fungerar lika bra i tandemundervisning då de innefattar invecklad terminologi som inte ens modersmålstalaren alla gånger behärskar. Ifall läraren trots allt väljer att använda sig

av svåra teman kan eleverna med fördel förse med bakgrundsinformation och ordlistor på båda språken.

Studierna i det andra inhemska språket ska enligt Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 133) förbereda eleverna för att kreativt och enligt planerade strukturer kunna arbeta i olika sammansättningar, genom att ge eleverna möjlighet till networking och kommunikation med elever och elevgrupper från andra skolor, med annat skolspråk. Vidare nämns att detta kan genomföras med hjälp av digitala verktyg som möjliggör genomförandet av en språkundervisning med inslag av autentiska situationer, vilka även framkommer i målsättningarna för språkundervisningen. Därtill understryks elevernas delaktighet och aktiva påverkan. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 132–133.) Detta kan direkt kopplas till principerna om autonomi och autenticitet (Elo & Pörn 2018, s. 1–2; Pörn & Hansell, 2017, s. 3) som ligger som grund för tandemundervisningen. Användning av digitala verktyg uppfylls även inom eklasstandem.

I Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 92) nämns att målet för undervisningen på två språk är att eleverna skall uppnå “goda och mångsidiga språkkunskaper såväl i skolans undervisningsspråk som i målspråket”. Meningen med språkundervisningen är att lägga en grund för elevernas livslånga språklärande och att lära eleverna uppskatta språklig och kulturell mångfald. Skolan har som uppgift att erbjuda eleverna autentiska språkmiljöer i undervisningen på två språk. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 92.) Dessa mål kan uppnås genom att använda tandemundervisning eftersom det stärker elevernas kunskaper i livslångt språklärande. Dessutom erbjuds eleverna nya perspektiv på både målspråkets kultur och sitt egna modersmål och dess kultur. Eleverna får inom tandem även jobba i autentiska språkmiljöer, då autentisk språkanvändning förekommer. (Löf et al., 2016, s. 21,25.)

2.7 Utmaningar med tandem i skolkontext

Klasstandem och eklasstandem skiljer sig från informella former av tandem eftersom målen för inläringen och utvärderingen styrs av läraren och läroplansgrunderna. Detta kan leda till att vissa teman endast behandlas på målspråket. För att se till att eleverna

inte missar något som är väsentligt bör läraren se till att materialet som behandlas, såsom ordlistor och översättningar, finns att tillgå. (Löf et al., 2016, s. 45)

Tandemprinciperna är ursprungligen utformade utgående från tandem som äger rum i en icke-formell kontext. Dessa principer har antagits vara tillämpbara i formell tandemundervisning, vilket bör ifrågasättas. Principen om ömsesidigheten är den tandemprincip som bidrar till att båda språken har samma status oberoende av om det är frågan om informell tandem eller tandem i en skolmiljö. Däremot finns det inom klass- och eklasstandem en större möjlighet till att jämföra och diskutera inläringen med andra elever och med läraren, jämfört med inom informell tandem. Detta leder osökt till att autonomiprincipen försvagas jämfört med den i övriga tandemformer. (Karjalainen et al. 2013, s. 165, 169) Autonomiprincipen framträder på annat ett annat sätt inom klass- och eklasstandem än i icke-formell tandem. Principen om autonomi går från att innefatta att fritt välja tillvägagångssätt till att välja tillvägagångssätt inom ramarna för klassrumsundervisningen. (Pörn & Hansell, 2017, s. 3) Detta leder till att autenticiteten i undervisningen kan försvagas (Elo & Pörn, 2018). Calvert (1999, s. 58) lyfter fram att strävan till autonomi i tandem kan leda till att eleverna väljer att tala målspråket under hela diskussionen, vilket kan leda till bortfall av kulturella aspekter och en försämrad språklig kvalitet. Därför anser han vidare att läraren i sina anvisningar till eleverna borde poängtera vikten av att turas om att tala modersmålet för att rätta och stödja tandempartnern.

I likhet med autonomiprincipen kan man anta att autenticitetsprincipen kan lida i övergången från en självstyrd icke-formell kontext till en mer lärarledd och uppgiftsbaserad formell språkundervisningskontext styrd av den nationella läroplanen. (Elo & Pörn, 2018).

En faktor som kan göra det svårare att uppnå önskad autenticitet i klasstandem och eklasstandem jämfört med traditionella former av tandemundervisning är modersmålslärares agerande som språkstöd. Detta är något som eleven inte vanligtvis ansvarar för och kan därför heller inte förväntas att hen gör i den utsträckning som vore optimalt för att hjälpa tandempartnern i sin språkutveckling. Innehållet som diskuteras i de autentiska kommunikationssituationerna i tandeminläring kan medföra olika utmaningar. Till exempel ämnen såsom teknik eller miljöteman kan vara utmanande att diskutera för eleverna om de saknar tillräckligt med kunskap om

ämnena eller inte har ett tillräckligt stort ordförråd i koppling till ämnet. Detta kan resultera i att eleverna inte kan framföra sina åsikter på ett önskvärt sätt. Läraren kan inte heller anta att eleverna fungerar som vandrare ordböcker och därför måste läraren skapa förutsättningar för eleverna att utföra mera utmanande innehållsuppgifter genom att till exempel skapa ett stödmaterial med nödvändiga ord eller facit för vissa uppgifter. (Löf et al., 2016, s. 45)

3 Metod

I det här kapitlet beskrivs studiens syfte och forskningsfrågor, metoden kvalitativ innehållsanalys som använts i genomförandet av denna studie, samt vad det innebär att använda sig av metoden. Som grund för detta har använts främst litteratur av Christina Forsberg och Yvonne Wengström, som i ett flertal verk samlat kunskap om systematiska litteraturstudier, främst inom omvårdnadsforskning. Denna kunskap är dock tillämpbar även inom annan forskning och passade utmärkt för denna studie.

3.1 Syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med denna avhandling är att beskriva likheter och skillnader mellan klasstandem och eklasstandem, med fokus på tandemprinciper i lärarhandledningstexter och elevinstruktioner.

Forskningsfrågor:

1. Hur framträder tandemprinciperna i lärarhandledningstexter och elevinstruktioner i **klasstandem**?
2. Hur framträder tandemprinciperna i lärarhandledningstexter och elevinstruktioner i **eklasstandem**?

3.2 Kvalitativ innehållsanalys

För att granska materialet använder vi oss av en kvalitativ innehållsanalys som ansats och genomför en meningstolkning av litteraturen varpå vi genomför en innehållsanalys av det meningstolkade materialet. Fokus för vår analys kommer att ligga på lärarhandledningstexterna och instruktionerna till respektive uppgift i de olika handledningarna.

Innehållsanalysen har sina rötter i 1600-talets teologi. Den utvecklades sedan som forskningsmetod genom att fungera som ett tillvägagångssätt när man ville behandla stora mängder data i samband med forskningar, inte minst i forskning vars fokus låg

på massmediala fenomen. (Danielson 2014, s. 330) Enligt Granskär & Höglund-Nielsen (2008, s. 159) användes innehållsanalys till en början för att bland annat analysera propaganda i nyheter och befolkningens attityd gentemot olika samhällsfenomen genom att studera proportioner och frekvenser. Även Watt Boolsen anser (2009, s. 93) att innehållsanalys som metod lämpar sig för ett brett spektrum av texter, men att det är speciellt användbart i massmediala sammanhang.

De två huvudsakliga formerna av innehållsanalys är den kvantitativa, som i korthet beskrivs i stycket ovan, samt den allt vanligare kvalitativa innehållsanalysen som beskriver ett på förhand bestämt fenomen. Olsson & Sörensen anser (2013, s. 100–101) att det i vissa typer av forskning även går att kombinera dessa två infallsvinklar. Bell & Waters (2016, s. 145) talar om ett “forskningsverktyg med vars hjälp man analyserar frekvens och användning av ord eller begrepp i ett dokument med målet att bedöma innebörden och betydelsen av en källa”

När man använder sig av innehållsanalys utgår man från en på förhand bestämd kodning, med undantag för forskning som görs genom att formulera kategorierna under pågående forskning. Ord är den vanligaste kodningsenheten, men innehållsanalysen kan även utgå från meningar, fraser, teman eller stycken av text. Eftersom problemområdet inom kvalitativa studier oftast är brett, använder man sig av detta, som i vissa fall även kallas för frågeställning, vilket specificerar problemet. (Bell & Waters, 2016, s. 145–146; Olsson & Sörensen, 2013, s.100–101)

Det finns två olika slag av ansatser till innehållsanalys. Manifest innehållsanalys behandlar skrivet material samt dess innehåll på det synliga uppenbara planet, medan latent innehållsanalys behandlar materialet på djupet och tolkar bakomliggande meningar och innehåll. I denna studie används i viss grad båda infallsvinklar. Det är viktigt att beakta såväl den information som är relevant och framträder på ett manifest sätt som det mer latent. (Olsson & Sörensen, 2013, s. 210–211)

Den kvalitativa innehållsanalysen lämpar sig för många användningsområden, speciellt inom beteendevetenskap och det humanistiska fältet. Metoden är enkel att tillämpa för olika typer av texter och kan användas för att göra analyser på många olika nivåer. (Granskär & Höglund-Nielsen, 2008, s. 159; Watt Boolsen, 2007, s. 93)

Fastän tabeller, figurer och statistik inte egentligen hör till kvalitativ innehållsanalys kan dessa med fördel användas för att kategorisera innehållet och på så vis tydliggöra

likheter och skillnader som framkommer i forskningen. Kvalitativ innehållsanalys innebär oftast en stor mängd text, vilket innebär att man kan ha nytta av ovannämnda metoder då man vill åskådliggöra innehåll och teman. Kategorisering anses också vara en av huvudmetoderna för kvalitativ analys, då materialet blir lättare att hantera efter kategoriseringen. (Larsen, 2009, s. 101; Fejes & Thornberg, 2009, s. 33)

I denna avhandling utförs en kvalitativ innehållsanalys med en deduktiv ansats. En deduktiv ansats innebär att man till skillnad från i en induktiv ansats har en förutbestämd modell eller teori som man utgår ifrån. Är det frågan om en kvalitativ studie är det speciellt viktigt att noggrant redogöra för skribentens förförståelse inom ämnet. Detta skapar en utgångspunkt för tolkningsprocessen och är ett kvalitetskrav. Personliga erfarenheter och åsikter får inte rubba forskningens objektivitet fastän forskaren själv i en kvalitativ studie utgör ett av redskapen. (Granskär & Höglund-Nielsen, 2008, s. 160; Watt Boolsen, 2007, s. 93; Olsson & Sörensen, 2013, s. 48,100–101; Fejes & Thornberg, 2009, s. 32) I denna avhandling är det tandemprinciperna som används som utgångspunkt i analysen.

3.3 Det empiriska materialet

Som empiriskt material används två lärarhandledningar: en i klasstandem och en i eklasstandem. Handboken för klasstandem är en fysisk handbok skriven av forskningsgruppen för projektet Klasstandem. Handboken är tvåspråkig och respektive språken används turvis. Handboken är uppdelad i tre huvudkapitel, varav det första kapitlet introducerar läsaren till klasstandem, det andra behandlar det praktiska genomförandet av klasstandem och det tredje innehåller uppgifter och aktiviteter i klasstandem.

Lärarhandledningen i eklasstandem utgör den andra delen av vårt empiriska material. Handledningen är helt och hållet nätbaserad och även den är skriven både på finska och svenska. Handledningen introducerar eklasstandem som modell för språkundervisning, varpå den tar upp utvecklingssamarbetet mellan forskare och lärare, samt hur man kommer igång med eklasstandem samt vilken teknisk utrustning som krävs för att utföra den. Dessutom innehåller handledningen erfarenheter från både lärar- och elevperspektiv och olika uppgiftstyper med ett flertal som fungerar bra

i tandemsammanhang.Handledningen innehåller även information om de digitala verktyg som används inom eklasstandem.

Handboken *Klasstandem – en resa över språkgränsen* är ett resultat av projektet *Klasstandem* i vilket fokus låg på att utveckla och undersöka fungerande språkpedagogiska modeller och arbetssätt för undervisning i språkligt blandade elev- och studerandegrupper i fysiska klassrum. I projektet *Eklasstandem* studerades hur fungerande arbetssätt och klassrumspraxis i klasstandem kan tillämpas virtuellt och till vilka delar de behöver modifieras för att skapa modeller för virtuellt samarbete mellan svensk- och finskspråkiga studerande. I eklasstandem jobbar studerande i par under sina finsk- respektive svensklektioner genom bl.a. videosamtal, chatt och gemensamt skrivande. (Backlund et. al. 2018)

Syftet med projektet *Eklasstandem* var att klasstandemmodellen, med hjälp av informations- och kommunikationsteknologi, skulle tillgängliggöras för alla skolor i Finland. Projektgruppens forskare, lärare och IKT-pedagog har sammanställt en webbsida där de beskriver eklasstandemmodellen som utvecklats i projektet. På webbsidan finns även praktisk handledning, beskrivningar på klassrumspraxis och exempel på uppgiftstyper och andra digitala verktyg som kan användas i eklasstandem. Materialet på webbsidan jämförs med materialet i handboken *Klasstandem - en resa över språkgränserna* och fungerar som komponent i analysen som ingår i vår avhandling. (Backlund et. al. 2018)

Vi har bland dessa uppgifter valt en eller flera uppgifter i varje kategori som vi anser att, med tanke på innehåll, lämpar sig bäst för denna analys. Det bör nämnas att det finns skillnader mellan uppgifterna, men genom att välja uppgifter ur varje kategori strävar vi efter att åskådliggöra hur tandemprinciperna i uppgiftsinstruktionerna till både lärare och elever framkommer. Alla uppgifter har inte samma omfattning vad gäller tandemprinciperna, men genom att välja ut uppgifter ur varje kategori får man en helhetsuppfattning.

3.4 Analysmetod

I analysen av materialet för denna studie använder vi oss av hermeneutik och mer specifikt en hermeneutisk meningstolkning. Data i hermeneutiska studier består vanligtvis av olika typer av verbala utsagor presenterade som text. Exempel på dessa är intervjuer, berättelser och skriftligt material. (Friberg & Öhlen, 2014, s. 365) Gemensamt för samtliga hermeneutiska inriktningar är tanken om att tolkningen hänger ihop med och påverkas av uttolkarens ställning. Den väsentligaste förståelsen är språkförståelsen, utan vilken tolkning är närmast omöjlig. (Vikström, 2005, s. 21) Enligt Uggla (2005, s. 23) är tolkningsproblematiken i sin helhet kopplad till textens problematik. Nyckeln till att förstå hermeneutikens komplexitet är att fundera på vad som kännetecknar en text. En text som inte läses har ingen mening, men texten är samtidigt en meningsbärare. En text har mer mening än vad en läsare kan ta in, men samtidigt kan läsandet betraktas som en "kreativ akt som fullbordar en text som utmärks av sin implicita meningsbrist" (Uggla, 2005, s. 24)

Tolkandet av en text är väldigt komplicerat eftersom vi tolkar texter och verkligheten på olika sätt. (Uggla, 2005, s. 24) Uttolkarens infallsvinkel och sociala kontext bör redogöras för öppet, eftersom dessa inverkar på vilket sätt tolkningarna görs på. Uttolkarens kompetens ligger i att ha kunskap och erfarenhet inom ämnet i fråga och i att dessutom vara kapabel till att behandla frågeställningar och metodologiska problem inom ämnet i fråga i tal och skrift. (Vikström, 2005, s. 131)

Tolkningen har inte som mål att uppnå en slutgiltig sanning, utan skall kunna ifrågasättas. Förutom att presentera en tolkning, bör den även argumenteras för. Vidare är den uppnådda förståelsens syfte att presentera denna förståelse till andras kännedom, vilket görs bäst genom att lyda trogen kreativitet. Denna trogna kreativitet innebär att man, texten trogen, undviker medveten förvrängning av texter och lösryckt citering samtidigt som man kreativt framhåller texter ur sitt eget perspektiv. (Vikström, 2005, s. 124–125)

Enligt Vikström (2005, s. 130) bör följande frågor tas i beaktande då man formulerar en tolkningsuppgift:

1. Hur strikt skall materialet avgränsas? I vilken mån skall faktorer utanför texten tas i beaktande?

2. Vilken roll ges åt andra tolkningar av materialet?
3. Vilken metod är mest givande och användbar för uppgiften i fråga?

Vi avgränsar materialet så att vi endast använder oss av de delar som är relevanta för vår frågeställning. Faktorer utanför texten behöver inte tas i beaktande då det är texten som är målet för analysen. Andra tolkningar av materialet finns ej tillgängliga. Innehållsanalys är den mest användbara metoden för utförandet av vår analys.

3.5 Trovärdighet och tillförlitlighet

Begreppen validitet och reliabilitet används traditionellt mera inom kvantitativ forskning men flera författare anser att de även kan användas inom den kvalitativ forskningen. (Svensson & Starrin, 1996, s. 211). Dock rekommenderas användningen av begreppen trovärdighet istället för validitet och tillförlitlighet istället för reliabilitet. (Ely, 1991, s. 105–106).

Tillförlitlighet och trovärdighet handlar enligt Fejes och Thornberg (2014) om hur systematisk och noggrann forskaren har varit under forskningsprocessen. Det handlar också om hur tillförlitliga och trovärdiga forskarens resultat är i förhållande till datainsamling och analys. (Fejes & Thornberg, 2014). Det finns ett tydligt samband mellan tillförlitligheten och trovärdigheten. Om en undersökning saknar tillförlitligheten, saknar den automatiskt också trovärdigheten och tvärtom. (Bell, 2006, s. 118)

Begreppet reliabilitet eller tillförlitlighet härstammar från det engelska ordet reliability. Med tillförlitligheten i en forskning avses i vilken grad ett mätinstrument ger samma resultat vid andra tidpunkter och med andra forskare om forskningens omständigheter annars är likadana. (Eklund, G. 2014)

Ibland kan flera liknande studier ha olika resultat. Detta behöver dock inte betyda att de har funnit svagheter i studiernas datainsamlingsmetod utan att förhållandena har ändrats. Till exempel om två liknande studier genomförs med 50 års mellanrum.

Begreppen validitet och reliabilitet är begrepp som tangerar kvalitetskrav på vetenskapliga undersökningar. (Kullberg, 2008, s. 73–74)

Trovärdigheten fungerar som ett mått på mätningens giltighet. Med detta menas ett mått på om forskaren har mätt det som hen har avsett att mäta. (Bell, 2006, S.117).

Trovärdigheten ska genomsyra hela forskningsprocessen. Urvalet, metodiska val, datamaterialet och analysen. För att höja trovärdigheten på texten är det därmed viktigt att forskaren noga beskriver och reflekterar i texten. (Dalen, 2007, s. 114–122)

Begreppet validitet kommer ursprungligen från det latinska ordet *validitas* och betyder styrka. Enligt Fejes och Thornberg är begreppet ”validitet” något som används för att beskriva kvaliteten på en forskning. De metoder som forskaren eller forskarna har använt sig av i sin avhandling eller undersökning måste ha ett vetenskapligt värde för att kunna vara valida och reliabla. (Fejes & Thornberg, 2014)

I denna studie har vi anpassat datainsamlingsmetoden efter studiens syfte och forskningsfrågor och tillsammans med vår handledare samt andra studerande kritiskt granskat dessa forskningsfrågor och syfte för att kontrollera att mäter det vi avser att mäta. Detta har gjorts för att höja på trovärdigheten i denna studie.

4 Resultat

Uppgifterna i Klasstandem - en resa över språkgränsen är uppdelade i kategorier utgående från uppgiftens karaktär och innehåll. Vi strävar inte till att rangordna uppgifterna. Vi har bland dessa uppgifter valt ut en ur varje kategori för att analyseras. Det bör nämnas att det finns skillnader mellan uppgifterna, men genom att välja en ur varje kategori strävar vi efter att åskådliggöra hur tandemprinciperna i uppgiftsinstruktionerna till både lärare och elever framkommer. Alla uppgifter har inte samma omfattning vad gäller tandemprinciperna, men genom att välja ut en ur varje kategori får man en helhetsuppfattning.

Uppgifterna inom klasstandem och eklasstandem skiljer sig, som förväntat, från varandra, eftersom det är frågan om olika sätt att genomföra tandemkursen. Dock strävar vi i valet av analyserade uppgifter till att de uppgifter som väljs inom klasstandem och inom eklasstandem skall i mån av möjlighet ingå i samma kategori sinsemellan eller ha samma grundidé för att göra uppgifterna jämförbara. Detta bidrar även till att klasstandem och eklasstandem som två skilda kontexter går att jämföra med varandra på ett trovärdigt sätt när det kommer till tandemprinciperna i uppgiftsinstruktioner till både elever och lärare.

Uppgiftstyp	Klasstandem	Eklasstandem
1.Muntliga uppgifter, dialoger och diskussionsuppgifter	Tutustumispeli s.94 Kulttuuritietämystä s.103	Intervju - Att lära känna varandra
2.Ord och strukturer	Finlandismer s.118	Alias - Ammatteja
3.Läs- och uttalsövningar	Lek med ord s.110	Läs översatt och skriv: att läsa tidningar
4.Skrivuppgifter	En berättelse s.134	Kort skrivuppgift; Vykort

4.1 Tandemprinciper i klasstandem

4.1.1 Muntliga uppgifter

I lärarhandledningstexten till avsnittet ”muntliga uppgifter” presenteras de tre underrubrikerna; lära känna varandra- och uppvärmningsuppgifter, temabaserade diskussionsuppgifter samt styrda dialoger och uttalsuppgifter. Här förklaras vilka situationer uppgifterna lämpar sig för och hur de påverkar elevernas lärande. Det nämns att en del av uppgifterna har som mål att eleverna ska lära känna varandra, vilket har ett naturligt samband med principen om **ömsesidighet**, som är en av tandemprinciperna. Vidare betonas **ömsesidighetsprincipen** i och med att texten förklarar hur eleverna snabbt märker att även deras tandempartner har sina egna utmaningar i språkinläringen. **Ömsesidighetsprincipen** stärks i och med att tandemparet bryter ner den så kallade språkmuren mellan dem genom att lära känna varandra.

I lärarhandledningen nämns det att genom att inleda varje lektion med uppgifter i det lättare laget kan paret utveckla sitt målspråk och då kan utföra mångsidigare och mera utmanande eller djupare uppgifter. Detta anser vi att är en lärarinstruktion som bidrar till principen om **ömsesidighet** och därigenom till principen om **autonomi**, då eleverna vågar fatta egna beslut och stiga ut sin bekvämlighetszon. Lärarhandledningstexten betonar också att uppgifterna i början bör basera sig på elevernas personliga erfarenheter och åsikter så att det blir lättare att inleda en diskussion. Detta innebär enligt oss en ökad **autonomi**, för tandemparet, då uppgifterna har en direkt korrelation till eleverna själva, vilket förstärker autonomiprincipens framtoning i uppgiften.

Dialoger lyfts fram som ett autentiskt arbetssätt, eftersom eleven får lyssna på sin tandempartner som är i samma ålder och reagera på det hen hört. Detta utvecklar vidare principen om ömsesidighet då tandemparterna stöder varandras språkinläring och fungerar som språkmodell för varandra, detta nämns även i lärarinstruktionen som något läraren bör påminna eleverna om. En annan sak som läraren uppmuntras påminna om är omväxling av vem som inleder uppgiften, vilket även hänger ihop med ömsesidighetsprincipen. I lärarinstruktionen nämns att läraren har möjlighet att välja

hur noggranna instruktioner som ges och hur mycket läraren väljer att styra eller inte styra utförandet av uppgifterna, detta påverkar enligt oss graden av principen om **autonomi** i uppgifterna.

Autenticitetsprincipen är den enda tandemprincipen som explicit nämns i texten. “Dialogueja on mielekästä tehdä tandemtunneilla, jolloin puhetilanteista tulee **aitoja**, kun saa puhua samanikäisen äidinkielisen oppilaan kanssa.” Uppgifter som innefattar dialoger blir alltså **autentiska** då man får diskutera med en jämnårig modersmålstalare. Det nämns dock inte specifikt att **autenticitet**, i enlighet med principen om autenticitet, hänger ihop med principen om autonomi som är en tandemprincip, men liksom de övriga principerna framkommer det implicit i instruktionerna.

4.1.2 Lära känna varandra- och uppvärmningsuppgifter

Uppgift: Tutustumispele

Lärrarhandledningstext:

“Erilaiset pelit toimivat hyvin lämmittelytehtävinä. Kun niitä pelataan pienemmissä ryhmissä, oppilaat saavat mahdollisuuden tutustua muihinkin oppilaisiin kuin vain omaan tandempariinsa, mikä on ollut oppilaiden toive kurssipalautteissa. Oppikirjoista löytyy erilaisia pelejä ja ne soveltuvat usein hyvin myös tandemtunneilla pelattaviksi.” (Löf et al., 2016, s. 94)

Elevinstruktion:

“Valitkaa itsellenne pelimerkit, jotka asetatte lähtöruutuun. Arpokaa nopalla, kumpi saa aloittaa pelin, suurempi silmäluku voittaa. Heittäkää vuorotellen noppaa ja siirtykää pelilaudalla eteenpäin. Vastatkaa mahdollisimman tarkasti ja monipuolisesti ja perustelkaa mielipiteenne. Yhden sanan vastauksia ei hyväksytä. Voittaja on se, joka saapuu ensimmäisenä maaliin. Palkintona voittaja saa kertoa parilleen salaisuuden.” (Löf et al., 2016, s. 94)



Analys:

I lärarhandledningstexten för denna uppgift poängteras att spel fungerar bra som uppvärmingsuppgift samt att det ger eleverna möjlighet att bekanta sig med andra elever i gruppen, vilket eleverna själva önskat i tidigare kursutvärderingar. Ingen av tandemprinciperna framträder explicit i handledningen till läraren, men det framhålls att läroböckerna ofta kan innehålla olika spel som kan anpassas till tandemlektioner.

I elevinstruktionerna till detta tärningsspel som spelas i små grupper är **ömsesidighetsprincipen** tydligt framträdande eftersom alla genom att spela spelet bidrar till att uppgiften utförs. I instruktionerna nämns inte specifikt att man skall spela spelet med sin tandempartner, men det kunde tilläggas i uppgiftsbeskrivningen att man även under spelets gång har som uppgift att stödja sitt tandempar, på detta vis skulle **ömsesidighetsprincipen** framträda tydligare. De finskspråkiga eleverna fungerar under spelets gång som språkmodell och språkstöd åt sin tandempartner, detta eftersom målspråket för uppgiften är finska, vilket därtill öskt leder till att de finskspråkiga eleverna har lättare att svara på spelets frågor än de svenskspråkiga.

Autonomiprincipens framtoning i denna uppgift är något begränsad eftersom frågorna är färdigt formulerade och eleverna på så sätt har begränsat inflytande. Detta

sänker dock risken för att ställa en fråga som skulle kunna tolkas fel eller leda till missförstånd, vilket sänker ribban för deltagarna och bidrar till att alla kan delta i spelet oberoende av förhandskunskaper.

Den tandemprincip som tydligast framkommer i elevinstruktionerna till denna uppgift är principen om **autenticitet**, eftersom deltagarna förväntas svara på relativt personliga frågor om sig själva. Till exempel: “Kerro lapsuusmuisto” eller “Silloin olin rohkea...” Eleverna uppmanas att svara med meningar istället för enstaka ord och att svara så noggrant och mångsidigt som möjligt. Om man utgår från att eleverna ger uppriktiga svar, bidrar frågorna till **autenticitetsprincipens framtoning**. Exempelspelet ger en bra idé för hur spelet kan fungera, dock bör man som lärare tänka efter och anpassa spelet så att det tas emot väl av gruppen och inte leder till pinsamma situationer, till exempel då belöningen för vinnaren är att hen får berätta en hemlighet åt sin tandempartner.

4.1.3 Temabaserade diskussionsuppgifter

Uppgift: Kulttuuritietämystä





Lärrarhandledningstext:

“Seuraava peli aktivoi yhtä paljon sekä suomen- että ruotsinkielistä oppilasta ja peli on ollut juuri sen takia todella suosittu oppilaiden keskuudessa. Pelin voi toteuttaa kisana niin, että jokaisella parilla on 15–20 minuuttia aikaa suorittaa tehtävä, jonka jälkeen pisteet lasketaan ja voittajapari julistetaan tandemryhmän kulttuurineroiksi. Tämä tehtävä synnyttää usein paljon keskustelua parien mieltiessä vastauksia yhdessä, ja opettaja voi halutessaan kannustaa oppilaita keskustelemaan aiheista vielä syvällisemmin.” (Löf et al., 2016, s. 103)

Elevinstruktioner:

“Ruotsinkielinen oppilas vastaa suomeksi asetettuihin kysymyksiin suomeksi ja suomenkielinen oppilas vastaa ruotsinkielisiin kysymyksiin ruotsiksi. Saatte kaksi pistettä/kysymys jos itse pystytte vastaamaan oikein ja yhden pisteen, jos pari joutuu auttamaan. Jos ette kumpikaan tiedä vastausta saatte nolla pistettä kyseisestä ruudusta. Joissakin ruuduissa on kysymys sekä ruotsiksi että suomeksi, näistä ruuduista voitte

siis saada maximissaan 4 pistettä jos molemmat osaavat vastata omaan kysymykseensä oikein. Selvittäkää kaikki ruudut ja laskekaa pisteenne.” (Löf et al., 2016, s. 103)

<p>Luettele kuukaudet! Läs upp månaderna på svenska!</p>	<p>3 suomalaista kirjailijaa 3 svenska/finlandssvenska författare</p>	<p>15 ammattia 15 yrken</p> 	<p>Nimeä ilman-suunnat (8 kpl). Vad heter väderstrecken på svenska (8st)?</p>	<p>5 suomalaista bändiä 5 svenska/finlandssvenska band</p>
<p>6 puulajia 6 trädarter</p> 	<p>Väinö Linnan mestariteos</p>	<p>5 Kalevalan hahmoa</p>	<p>Milloin vietetään Kalevalan päivää? När firas svenska dagen?</p>	<p>5 suomalaista julkkista 5 svenska/finlandssvenska kändisar</p>
<p>5 suomalaista euroviisuedustajaa 5 svenska eurovisions-deltagare</p>	<p>6 kalalajia 6 fiskarter</p> 	<p>käännä suomeksi: nyår, påsk, trettondagen, första maj, midsommar, fastlagstisdag</p>	<p>5 figurer från muminvärlden</p>	<p>5 talviurheilulajia 5 sommarsporter</p> 
<p>översätt till svenska: pakollinen, maantieto, lukukausi, jakso, opiskella, hylätty</p>	<p>5 suomenkielistä lehteä 5 svenskspråkiga tidningar</p>	<p>5 lintua 5 fåglar</p> 	<p>5 suomenkielistä poliitikkoa 5 finlandssvenska politiker</p>	<p>Vem har skrivit boken Drakarna över Helsingfors?</p>

Pisteemme: _____

Analys:

Enligt lärarhandledningstexten aktiverar spelet finskspråkiga och svenskspråkiga elever i lika stor utsträckning, vilket bidrar till uppgiftens sammankoppling till tandemprincipen **ömsesidighet**. Aktiveringen av eleverna på båda språk bidrar vidare även till att uppgiften är relativt populärt bland eleverna.”Seuraava peli aktivoi yhtä paljon sekä suomen- että ruotsinkielistä oppilasta ja peli on ollut juuri sen takia todella suosittu oppilaiden keskuudessa”.

Spelet kan utföras som en tävling tandemparen emellan, men en tävling kan dock leda till att man inte lägger märke till uttal eller andra språkaspekter eftersom man koncentrerar sig på att samla poäng. I instruktionerna för läraren nämns vidare att uppgiften ofta skapar äkta diskussion bland eleverna. “Tämä tehtävä synnyttää usein

paljon keskustelua parien mieltiessä vastauksia yhdessä, ja opettaja voi halutessaan kannustaa oppilaita keskustelemaan aiheista vielä syvällisemmin.” Ju mer eleverna diskuterar desto mer fördjupar de sig även i diskussionsämnet. **Autonomin** framträder endast ifall läraren inte styr diskussionen för detaljerat. Ifall läraren uppmuntrar eleverna till vidare diskussion leder det i förlängningen till ökad **autenticitet**, i enlighet med principen om autenticitet. Spelet behandlar finsk kultur, vilket i sig även bidrar till **autenticitetsprincipens** inkludering. Samtliga tandemprinciper framträder implicit i lärarhandledningstexten till denna uppgift.

I elevinstruktionerna framkommer **ömsesidighetsprincipen** i själva uppgiftens frågor genom att vissa ämnen som behandlas är traditionellt kopplade till finsk kultur medan andra är starkare förknippade med finlandssvenskhet. Exempelvis frågas i uppgiften efter “Väinö linnan mestari-teos” och “Vem har skrivit boken Drakarna över Helsingfors?”. Här har eleverna **ömsesidigt** möjlighet att upplysa och bli upplysta kulturellt genom att varje elev svarar på uppgiftens kulturfrågor på sitt eget målspråk. Vissa uppgifter förutsätter svar på både finska och svenska vilket ökar samarbetet och ofta kan bidra till vidare diskussion och därmed ökad **autonomi**, i enlighet med principen om autonomi, ifall eleverna väljer riktning för diskussionen. Detta gäller förutsatt att eleverna inte tävlar och därför har tidspress på sig i utförandet av uppgiften. I elevinstruktionerna nämns inga tandemprinciper explicit. De teman som behandlas i uppgiften bidrar med en kulturell **autenticitet** då diskussion förs om exempelvis mumintroll och populärkulturella fenomen.

4.1.4 Styrda dialoger och uttalsuppgifter

Uppgift: Lek med ord

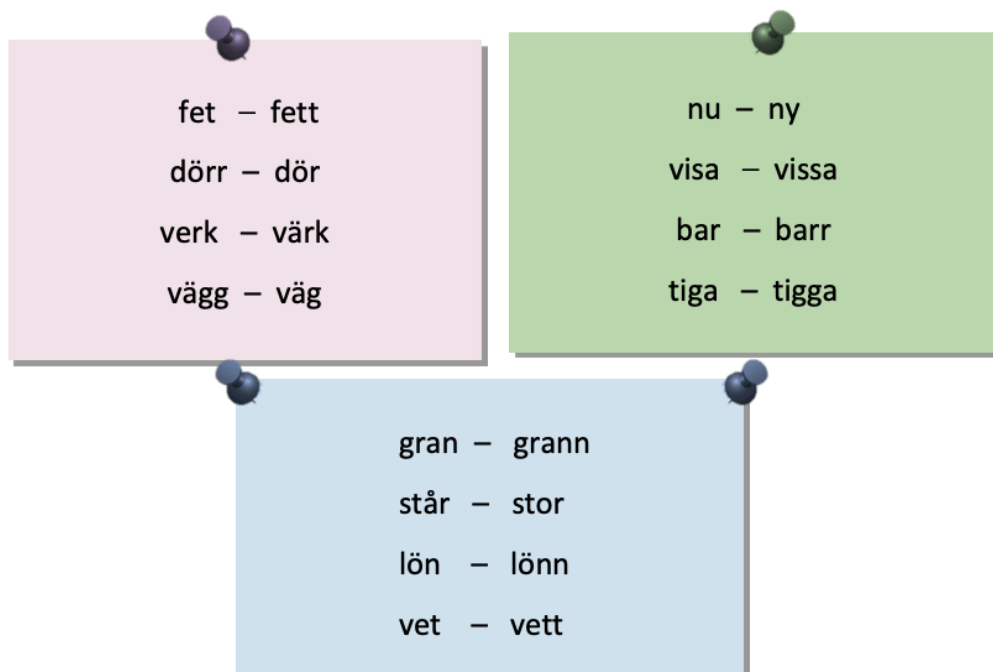
Lärarhandledningstext:

Denna exempeluppgift saknar lärarhandledningstext.

Elevinstruktion:

“Uttala följande ord på svenska. Den finskspråkiga uttalar orden först och efter det upprepar den svenskspråkiga orden och ger samtidigt modell. Sedan får den finskspråkiga ännu en gång öva på uttalet enligt tandempartners modell. Diskutera

uttalet: Tycker du att det finns något mönster som följs? Hurdant? Fundera sedan på ordens betydelse på finska. Hitta turvis på en mening där ni kan använda orden. (Till exempel: glas – glass = lasi – jäätelö, På sommaren äter jag mycket glass. – Håll mjölken i glaset.)” (Löf et al., 2016, s. 110)



(Löf et al., 2016, s. 110)

Analys:

I uppgiften finns ingen skild **lärarhandledningstext** riktad till läraren men det finns elevinstruktioner på hur uppgiften ska utföras för tandemparet. Målspråket är svenska och i **elevinstruktionerna** för uppgiften nämns det också att den modersmålstalande eleven ska fungera som modell för sin tandempartner. Uppgiften som går ut på att uttala ord som kan likna varandra kan vara genant för osäkra elever att utföra men även nyttigt om man ser det från ett uttalsperspektiv. Uppgiftens koppling till principen om **ömsesidighet** framkommer i språkstödet som ges åt båda hållen och i översättningsdelen i uppgiften. Eftersom orden i exempeluppgiften är sådana som ofta uttalas fel tillför användningen av dessa ord en språklig **autenticitet** till uppgiften. “Till exempel: glas – glass = lasi – jäätelö, På sommaren äter jag mycket glass. – Håll mjölken i glaset.” Uppgiften kan modifieras till att innefatta båda språken eftersom

finska språket också innehåller ett stort antal homonyma ord, alltså ord som uttalas eller stavas likadant men olika innebörd. Exempelvis ordet kuusi som kan betyda sex, gran eller din måne.

4.1.5 Ord och strukturer

I lärarhandledningstexten i fråga nämns att man som lärare bör använda sig av instruktioner som aktiverar båda parterna i tandemparet, vilket är en direkt koppling till principen om **ömsesidighet**. Lärarhandledningstexten understryker att båda tandemparterna har möjlighet att utveckla sitt ordförråd inom målspråket, vilket vi även anser att bidrar till **ömsesidighetsprincipen**, speciellt då modersmålsanvändaren agerar språkstöd och -modell i utförandet av dessa uppgifter. Vidare nämns det att det endast är elevens eget intresse för språkinläring som sätter gränserna för hur mycket elevens språk utvecklas. Detta anser vi att har ett direkt samband med **autonomprincipen**, eftersom inläringen styrs utifrån elevens egna val. Metoden klasstandem lägger fokus på att erbjuda möjligheter för utveckling, men huvudansvaret för språkutvecklingen ligger hos eleven. Utöver detta tycker vi oss inte finna alltför mycket koppling till **autonomiprincipen**, men det är sällan fallet i uppgifter som koncentrerar sig på ord och uttryck eftersom de baserar sig på bestämda former. Det nämns att i samband med uppgifter där språket kontrasteras uppstår det diskussioner om båda språken, vilket vi anser att bidrar till **autenticitetsprincipen** såväl som principen om **ömsesidighet** i och med att de som deltar i diskussionen tillför sin egen språkbakgrund till temat som behandlas. Det betonas att arbetssättet som används inom uppgifterna bör vara kommunikativt för att motivera eleverna till språkanvändning, vilket kan ses som en grund för språkinsikt.

Uppgift: Finlandismer

Lärarhandledning:

“I följande uppgift får eleverna jobba med ord på båda språken, diskutera innebörd samt lära sig skillnader mellan finlandssvenska och sverigesvenska ord. Denna övning lämpar sig att genomföra på en tandemlektion då den svenskspråkiga eleven kan bidra med kännedom om språket.” (Löf et al., 2016, s. 118)

Elevinstruktion:

“Finlandismer betyder ord och uttryck som används av finlandssvenskar men mer sällan i Sverige. Den finskspråkiga eleven försöker först förklara på svenska vad finlandismen betyder och sedan försöker den svenskspråkiga eleven ge en översättning på finska. Här måste ni säkert hjälpa varandra. Kombinera sedan tillsammans finlandismerna med deras rikssvenska motsvarigheter. Hittar ni på flera liknande ordpar?” (Löf et al., 2016, s. 118)

Finlandismer	Sverigesvenska	På finska
1. en semla	___ en sysling	1. _____
2. en smörgås	___ keso	2. _____
3. en bensinstation	___ mynt	3. _____
4. en fattigubbe	___ ett värmeelement	4. _____
5. en småkusin	___ köttfärs	5. _____
6. småpengar	___ en overall	6. _____
7. grynost	___ en jultomte	7. _____
8. ett batteri	___ en tiggare	8. _____
9. länkkorv	___ ett övergångsställe	9. _____
10. en halare	___ en sopkorg	10. _____
11. malet kött	___ falukorv	11. _____
12. en julgubbe	___ en macka	12. _____
13. en roskis	___ en bensinmack	13. _____
14. en skyddsväg	___ en fralla	14. _____

(Löf et al., 2016, s. 118)

Analys:

I lärarhandledningstexten för denna uppgift ges det utöver ett syfte med uppgiften också en motivering till varför uppgiften lämpar sig för en tandemlektion. I instruktionerna nämns att båda språken används i uppgiften, vilket bidrar till **ömsesidighetsprincipens** framtoning. Skiljandet på svenska och finlandssvenska uttryck bidrar till en **autenticitet**, eftersom tandemparet i enlighet med autenticitetsprincipen får en inblick i äkta språkbakgrunder. Uppgiften har båda språken som målspråk, men de svenska orden är givna och därför är uppgiften mer

krävande för den finskspråkiga eleven och därmed fungerar den svenskspråkiga eleven som språkmodell och -stöd.

I elevinstruktionerna framkommer **ömsesidighetsprincipen** tydligt eftersom båda eleverna skall översätta de givna orden och instruktionerna nämner att eleverna skall hjälpa varandra. Uppmaningen "Hittar ni på flera liknande ordpar?", bidrar med principen om **autonomi** till uppgiften och de egna orden bidrar med **autenticitetsprincipen** såtillvida att de är tagna ur elevens egna ordförråd. Att man i uppgiften går igenom finlandismer ger uppgiften **autenticitet**, i enlighet med principen om **autenticitet**, i form av verkliga finlandssvenska uttryck som är bekanta för den svenskspråkiga eleven.

4.1.6 Skrivuppgifter

I lärarhandledningstexten nämns det att instruktionerna bör vara sådana att båda parterna i tandemparet aktiveras i samband med skrivuppgifterna och att bådas åsikter behövs. Detta bidrar till principen om **ömsesidighet**. **Ömsesidighetsprincipen** stärks vidare då det nämns att teman som behandlas i skrivuppgifterna bör intressera båda parterna för att undvika passivitet. Vi anser att detta även bidrar till **autonomi**, i enlighet med principen om **autonomi**, i tandemparets arbetsätt då eleverna själva väljer temat.

Lärarhandledningstexten för kapitlet som behandlar skrivuppgifter nämner att olika språkliga aspekter ofta skapar mer diskussion i samband med skrivuppgifter. Detta anser vi att bidrar till framtoningen av **autenticitetsprincipen**. I lärarhandledningen nämns även att modersmålstalaren bör agera språkstöd och -modell. I och med detta och med tanke på att det även nämns att eleverna drar nytta av att lyssna på andra elevers texter om samma ämne bidrar det enligt oss till viss del även till uppgifternas **autenticitet**, i enlighet med autenticitetsprincipen. Detta eftersom elevernas egna texter förväntas reflektera deras personliga åsikter och erfarenheter och att eleverna även använder språket på ett naturligt sätt.

Uppgift: En berättelse

Lärohandledning:

“Eleverna får gärna ha lite roligt och använda fantasi då de skriver. Man kan ge eleverna en början på texten som de sedan får fortsätta att skriva tillsammans. En sådan här uppgift kräver båda elevernas insats och planering. Man kan också ha flera olika textalternativ som eleverna får välja mellan. Man kan vidareutveckla instruktionerna genom att t.ex. skriva inledningen/första meningen till varje stycke och låta eleverna skriva vidare. Man kan också ge några ord som ska användas i texten.” (Löf et al., 2016, s. 134)

Elevinstruktion:

“Nu får ni vara författare. Ni ska tillsammans skriva en liten berättelse på svenska. Här finns början på texten och ni får fortsätta historien som ni vill. Använd fantasi och försök göra texten färggrann och livlig genom att använda beskrivande ord. Texten behöver inte bli en skräckhistoria utan den kan också bli en lycklig eller humoristisk berättelse. Den finskspråkiga skriver det ni planerar tillsammans och den svenskspråkiga stödjer och hjälper i språkanvändningen.

”Det är en mörk, dimmig kväll i en stor, svart skog. Mellan de höga träden ligger ett ensamt gammalt hus. Det är fullmåne och allt är så tyst och stilla. Plötsligt hörs ett förskräckligt skrik...” ” (Löf et al., 2016, s. 134)

Analys:

Enligt lärohandledningstexten kräver uppgiften båda elevernas insats och planering, vilket kan tolkas som en direkt uppmaning till **ömsesidighet**, i enlighet med principen om **ömsesidighet**, inom uppgiften. Lärohandledningstexten för denna uppgift indikerar även att man skall låta eleverna ha roligt och använda fantasi, ”Eleverna får gärna ha lite roligt och använda fantasi då de skriver”. Detta är en direkt uppmaning till **autonomi** inom uppgiften. **Autonominivån** är hög i denna uppgift och ifall eleverna inte behärskar uppgiften eller den utförs i ett tidigt skede under kursen kan läraren enligt instruktionerna modifiera uppgiften genom att ge färdiga inledningar, förslag eller ord som bör användas i texten. Vi anser att det faktum att eleverna själva får använda fantasin kopplar uppgiften till principerna om **autenticitet** och **autonomi** respektive. Målspråket för uppgiften är svenska, men detta går naturligtvis att variera.

I elevinstruktionerna framkommer det tydligt att den svenskspråkiga eleven ska fungera som språkstöd åt den finskspråkiga eleven. Detta kan anses vara en koppling till principen om **ömsesidighet**. Eleverna ges en början på texten och får därefter fortsätta som de vill, vilket tillför **autonomi**, i enlighet med **autonomiprincipen**, i att använda sin egen fantasi och välja hur berättelsen skall ta form och bidrar därigenom även med **autenticitetsprincipens** framkomst i uppgiften. Dessa instruktioner kan med fördel modifieras för att passa den klass som de används för.

4.1.7 Övriga uppgifter

I lärarhandledningen som innefattar övriga uppgifter nämns mångsidiga och annorlunda uppgifter som kan utföras i och utanför klassrummet. Att genomföra ett projekt i tandempar eller i grupper med flera tandempar bidrar med **ömsesidig** interaktion i autentiska situationer och detta nämns även explicit i lärarhandledningen. Vidare nämns att vissa projekt kan presenteras på båda språken vilket vi anser att stöder **ömsesidighetsprincipen**. Olika projekt som resulterar i en slutprodukt fungerar bra i klasstandem. Projekten kan med fördel genomföras i större grupper där två eller flera tandempar samarbetar. Då elever med olika modersmål samarbetar kring ett projekt där de ska planera, genomföra och presentera slutprodukten uppstår det rikligt med diskussion och interaktion i **autentiska** situationer vilket bidrar till **autenticitetsprincipens** framtoning. Eleverna är ofta motiverade att jobba då de får ta ansvar för att planera innehållet de själva väljer. Detta anser vi vara en direkt koppling till principen om **ömsesidighet** eftersom eleverna samarbetar för att genomföra ett projekt tillsammans. Projekten kan genomföras tvåspråkigt så att slutprodukten blir tvåspråkig och eleverna jobbar vissa gånger på finska och vissa gånger på svenska. På detta sätt får eleverna använda båda språken lika mycket. Detta är en direkt koppling till **ömsesidighetsprincipen**.

Elevernas **autonomi**, i enlighet med autonomiprincipen, betonas i dessa uppgifter eftersom eleverna själva får planera innehållet samt välja vilket arbetssätt eller vilken teknik de vill använda. Att utnyttja varandras kunnande och styrkor samt egna idéer tillför uppgiften **autenticitet**, i enlighet med principen om autenticitet. Texten poängterar även att man kan presentera resultatet av sitt projekt för en autentisk publik.

Lärohandledningen nämner att användning av elektroniskt material väcker diskussion vilket vi anser att bidrar till **autonomiprincipen**, **autenticitetsprincipen** och **ömsesidighetsprincipen** samtidigt. Detta eftersom tandemparen själva styr den diskussion som uppstår, diskussionen är autentisk eftersom den inte är styrd av läraren och diskussion är ömsesidig eftersom båda parterna för den vidare.

Det att dessa övriga uppgifter kan utföras på egen hand eller utanför skolan bidrar till att tandemparens språkanvändning blir mer **autentisk** och detta innebär även en större **autonomi** för tandemparen. Denna **autenticitet** och **autonomi** kan kopplas direkt till respektive principer.

“Elever har olika styrkor och de brukar vara skickliga på att utnyttja varandras kunskaper då de planerar sina projekt. Exempel på lyckade projekt är att skapa en video, en elektronisk skoltidning eller en elektronisk anslagstavla.” (Löf et al., 2016, s. 134–135) Om eleverna lyckas utnyttja varandras kunskaper kan det vara en koppling till principerna om **ömsesidighet** och **autenticitet**.

“Lärares uppgift är att hjälpa och stödja grupperna i deras arbete och se till att de vid behov får det tekniska stöd de behöver.” (Löf et al., 2016, s. 135).

“Det finns också färdigt elektroniskt material på internet som man kan utnyttja i klassrummet. Tandempartnarna kan tillsammans lösa temarelaterade uppgifter, göra olika test, lösa grammatikuppgifter, samla information och mycket mera. Att man tar in datorn och internet i undervisningen väcker ofta elevernas intresse och ökar motivationen samtidigt som de olika skedena i arbetet ger upphov till diskussion på målspråket.” (Löf et al., 2016, s. 135).

Ovanstående stycke kan kopplas till samtliga tandemprinciper. Principen om **ömsesidighet** framträder i och med att en diskussion väcks; principen om **autonomi** framträder då det framstår som att eleverna kan välja mellan en rad av olika uppgifter; principen om **autenticitet** framträder enligt oss i den diskussion som föds och i och med att elektroniskt material är något som är bekant för de flesta elever och något som de har en vardaglig koppling till.

“Klasstandem betyder inte att man alltid behöver sitta inne i ett klassrum. Studiebesök, andra aktiviteter utanför klassrummet eller träffar med tandempartnern på egen hand är trevlig omväxling till att sitta inomhus i skolmiljö. Då blir språkanvändningen och

relationen mellan tandempartnerna ofta mera vardaglig och personlig.” (Löf et al., 2016, s. 135) Detta bidrar även till en vardaglig språklig **autenticitet**, i enlighet med autenticitetsprincipen utanför det språkliga klassrummet.

“**Eleverna bör aktiveras** både före, under och efter studiebesöken. Före ett besök väcker man elevernas intresse inför studiebesöket och tandempartnerna kan tillsammans t.ex. ta reda på något om besöksmålet före besöket och förbereda frågor. Under besöket är eleverna aktiva tillsammans med den egna tandempartnern och därför ska de röra sig tillsammans på besöksplatserna. Efter ett studiebesök är det på sin plats att tillsammans med den egna tandempartnern eller i mindre grupper bearbeta det man hört och lärt sig.” (Löf et al., 2016, s. 136)

Denna instruktion kopplar vi till principen om **autonomi**, eftersom eleverna själva får påverka de frågor som förbereds. Därtill anser vi att instruktionen kopplas till principen om **autenticitet**, då det rör sig om verkliga besöksplatser som väcker en vardagligare diskussion inom tandemparet.

“Förutom studiebesök kan man också träffas med tandemgrupperna utanför skolan i mindre officiella sammanhang. Man kan t.ex. bowla tillsammans eller äta middag och samtidigt diskutera kursen och andra trevliga saker. Detta är ett bra sätt att sammansvetsa grupperna och få eleverna att diskutera på en mera vardaglig nivå.” (Löf et al., 2016, s. 136) Detta bidrar enligt oss främst till principen om **autenticitet** eftersom diskussion på en vardaglig nivå initieras.

“Vissa uppgifter under en tandemkurs kan också genomföras utanför klassrummet. Ett exempel på en sådan uppgift är att guida sin egen tandempartner i den egna hemstaden.” (Löf et al., 2016, s. 136)

Guidning i hemstaden.

Lärohandledningstext:

“Målet med denna uppgift är att få eleverna att bekanta sig med varandra i ett mindre officiellt sammanhang. Det blir mera meningsfullt att samtal med varandra på det andra språket då man får träffas på fritiden istället för att sitta inne i ett klassrum. Tröskeln att våga börja prata och uttrycka sin åsikt på målspråket blir lägre då miljön är mer inofficiell och man har bara sin tandempartner närvarande.

I grunderna för läroplanerna betonas vikten av att eleverna ska erbjudas möjlighet att skapa nätverk och kommunicera med elever från den andra språkgruppen. Undervisningen ska bygga broar mellan språkgrupperna och förstärka elevernas språkanvändning även på fritiden. Detta är just vad klasstandem går ut på eftersom modellen erbjuder eleverna möjlighet att skapa kontakt med jämnåriga ungdomar från den andra språkgruppen.” (Löf et al., 2016, s. 137)

Elevinstruktion:

“Syftet med denna uppgift är att du ska guida din tandempartner på målspråket. Välj ett ställe i din hemstad som du vill visa din tandempartner. Ta reda på lite historia och fakta om stället. Du kan besöka stället i förväg och kontrollera att det är okej att ni kommer dit på besök. Information kan du få via Internet eller så kan du fråga efter broschyrer på plats. Guidningens längd ska vara ca 20 minuter, så märk att det ryms med en hel del information. Det krävs alltså att du förbereder dig väl! Meningen är inte att du ska läsa en färdigt skriven text, utan du ska berätta om stället för din tandempartner. Använd dig alltså av nyckelord som du skriver ner på minneslappar – inte av en lång text som du skrivit eller printat ut från nätet. Du gör planeringen inför guidningen hemma. Kolla upp med din tandempartner att ni inte valt samma besöksmål. Du kan muntligt ge feedback på din tandemparters guidning genast på plats. Hemma fyller du i utvärderingsblanketten som returneras till läraren nästa tandemlektion.” (Löf et al., 2016, s. 137)

Analys:

Det finns ingen specifik lärarhandledningstext för denna uppgift förutom att denna typ av uppgift har använts i tidigare klasstandemkurser och genomförts på ett lyckat sätt av tandemparen.

Var och en av eleverna guidar sin tandempartner på målspråket. I elevinstruktionerna ges eleven frihet att välja ut de delar av staden man vill visa åt sin tandempartner. ”Välj ett ställe i din hemstad som du vill visa din tandempartner.” Detta innebär ökad koppling till **autonomiprincipen** och leder också till att **autenticitetprincipen** lyfts fram, eftersom man får anta att eleven väljer saker och ställen hen själv är intresserad av. Eleven ges riktlinjer och tips för utförandet av uppgiften men bär själv

huvudansvaret för utförandet och hur framgångsrikt det är. Uppgiftens riktlinjer finns endast till för att det inte ska ske något missförstånd i hur uppgiftsscenarioet ser ut. Principen om **ömsesidighet** framkommer inte på nämnvärt sätt i elevinstruktionerna.

4.2 Tandemprinciper i eklasstandem

4.2.1 Dialoger och diskussionsuppgifter

I lärarhandledningstexten under uppgiftstypen dialoger och diskussionsuppgifter nämns att modersmålstalaren har som uppgift att fungera som språkstöd och -modell i utförandet av uppgifterna. Detta kan lätt sammankopplas med tandemprincipen **ömsesidighet**. Principen om **autonomi** framkommer inte explicit i inledningen av lärarhandledningstexten i fråga. I lärarhandledningstexten nämns även det väsentliga inom principen om **autenticitet**. Dialoger och diskussionsuppgifter nämns som lämpliga för eklasstandem eftersom eleverna får tala med en jämnårig person med det modersmål som den andra vill utveckla och förstärka. (Backlund et. al. 2018)

Intervju: Att lära känna varandra

Lärarhandledningstext:

“Suomenruotsalaisuus on antoisa teema eluokkatandemtunnilla käsiteltäväksi. Monellakaan suomenkielisellä ei ole ruotsinkielisiä ystäviä tai tietoa suomenruotsalaisuudesta. Tehtävässä harjoitellaan samanaikaisesti suullista kielitaitoa, kuullunymmärtämistä ja kysymysten esittämistä sekä saadaan paljon kulttuuritietoutta. Oppitunnin jälkeen voi vielä tehdä yhteenvetoa ja keskustella aiheesta oppilaiden saamien tietojen avulla.” (Backlund et. al. 2018)

Elevinstruktion:

“Den finskspråkiga eleven ska intervju sin tandempartner om den finlandssvenska vardagen. Formulera tillsammans färdiga intervjufrågor på svenska med hjälp av punkterna nedan och skriv ner dem i ett delat dokument. Den finskspråkiga eleven

skriver men ni funderar tillsammans på hur ni vill formulera frågorna. Den finskspråkiga eleven genomför sedan intervjun på svenska.” (Backlund et. al. 2018)

- ❖ Ota selvää, mitä kieltä tandemparisi puhuu kotona, koulussa, harrastuksissa.
- ❖ Kysy, missä parisi asuu, ja kuinka ruotsinkielinen paikkakunta se on. Kuuleeko siellä suomen kieltä?
- ❖ Kysy, käyttäkö parisi murretta ruotsia puhuessaan. Jotain esimerkkejä murteesta? Entä itse, puhutko murretta?
- ❖ Tiedustele, minne parisi aikoo opiskelemaan lukion jälkeen. Kerro myös omista tulevaisuuden suunnitelmistasi.
- ❖ Kysy, mitä sanomalehtiä parisi lukee, mitä musiikkia kuuntelee. Onko suomalaisia artisteja?
- ❖ Tiedustele, miten suomen kielen opiskelu sujuu. Mitkä asiat ovat vaikeita? Kerro myös, miten ruotsinopiskelusi sujuu.
- ❖ Miettikää yhdessä, mitä ennakkoluuloja ruotsin-/suomenkielisiä kohtaan esiintyy.
- ❖ Mitä haluaisit itse tietää paristasi?
- ❖ Muuta?

Analys:

Läroarhandledningstexten för denna exempeluppgift behandlar främst de färdigheter som utvecklas genom utförande av uppgiften. Läroarhandledningen nämner att finskspråkiga generellt sett inte har många svenskspråkiga vänner eller så mycket kunskap om finlandssvenskhet. **Ömsesidighetsprincipen** framkommer vagt i att lära känna en ny person då meningar utbyts grunden för det kommande tandemsamarbetet läggs. Principen om **autonomi** nämns inte explicit, ifall man inte vill dra slutsatsen att de nämnda vidare diskussionerna innefattar **autonoma** moment. “Oppitunnin jälkeen voi vielä tehdä yhteenvetoa ja keskustella aiheesta oppilaiden saamien tietojen avulla.” **Autonomiprincipen** framkommer i detta sammanhang i och med att eleverna själva får lyfta fram det som de lärt sig och föra en vidare diskussion om ämnet i fråga. Principen om **autenticitet** framkommer främst i och med att det finns en hög grad autenticitet inom momentet att lära känna en ny person, med målspråket som sitt modersmål, genom verkliga diskussioner.

I elevinstruktionerna i denna exempeluppgift uppmuntras den finskspråkiga eleven att intervjua den svenskspråkiga om den finlandssvenska vardagen. I denna uppgift

framkommer principen om **ömsesidighet** främst genom att eleverna tillsammans formulerar intervjufrågorna. **Ömsesidighetsprincipen** kunde framträda tydligare om frågorna skulle formuleras så att eleverna turas om att intervjua varandra om vardagen i intervjuobjektets språkmiljö. Nu blir istället den svenskspråkiga ensam ett språkstöd i uppgiftsgenomförandet. “Den finskspråkiga eleven skriver men ni funderar tillsammans på hur ni vill formulera frågorna. Den finskspråkiga eleven genomför sedan intervjun på svenska.” Att eleverna till en viss del får välja innehållet för frågorna själv bidrar till elevernas **autonomi**, i enlighet med principen om **autonomi**, inom uppgiften. Graden av framtoningen av principen om **autonomi** beror på hur noggrant eleverna väljer att följa dessa riktlinjer. **Autenticitetsprincipens** närvaro i uppgiften ligger i det som den finlandssvenska eleven berättar om sin vardag och gynnas av att svaren som den svenskspråkiga eleven ger är äkta. Principen om **autenticitet** och principen om **ömsesidighet** kunde vidare utvecklas så att båda elever agerar intervjuobjekt i tur och ordning. Målspråket för denna uppgift är svenska.

4.2.2 Ord och strukturer

“Eluokkatandemtunneilla oppilaille on erinomainen mahdollisuus kehittää taitojaan opiskelemansa kielen sanaston ja rakenteiden hallinnassa. Äidinkielen oppilas on tärkeässä roolissa toimiessaan parinsa kielimallina, jolloin hän voi usein myös pyrkiä tarjoamaan erilaisia vaihtoehtoja käsiteltävien asioiden ilmaiseksi. Eluokkatandemtunnit tarjoavat oppilaille erinomaisen mahdollisuuden kehittää kielitaitoaan niin kurssilla käsiteltävien aiheiden sanaston osalta kuin myös yleisesti käytettävien lauseiden, termien sekä ilmausten osalta.” (Backlund et. al. 2018)

I inledningen i lärarhandledningstexten under uppgiftstypen ord och strukturer nämns främst vilka färdigheter som övas och utvecklas genom exempeluppgifterna. Principen om **ömsesidighet** vidrörs genom att den modersmålstalande eleven agerar språkstöd och språkmodell, dock saknar uppgiften en tydlig koppling till **ömsesidighetsprincipen**. Modersmålstalaren ges en del **autonomi**, i enlighet med principen om **autonomi**, då hen hjälper sin tandempartner att uttrycka sakerna som behandlas på olika sätt. Därtill framkommer principen om **autenticitet** svagt i och med

att modersmålstalaren tar in uttryck ur sin verkliga språkvärld i uppgiften som kan skilja sig från andra elevers ord och uttryck.

Alias: Ammatteja

Lärrarhandledningstext:

“Alias och andra ordförklaringsuppgifter fungerar utmärkt i eklasstandem eftersom eleverna då måste koncentrera sig på att både förklara och lyssna. Denna uppgiftstyp väcker mycket diskussion då eleverna hjälper varandra med att förklara och hitta ord och i sin iver lägger de inte märke till hur mycket de använder målspråket. Alias ger mångsidig ordövning inom kurstemat. I denna uppgift är temat arbetsliv och yrken.”
(Backlund et. al. 2018)

Elevinstruktion:

“Pelatkaa Aliasta ammatteja kuvaavin sanoin. Molemmat ovat saaneet oman eri ammatteja sisältävän listan ja tehtävänä on nyt selittää kyseiset sanat parille. Muistakaa pari asiaa, kun pelaatte tätä ”AmmattiAliasta”.”

- ❖ Selittäkää sanoja vuorotellen niin, että kumpikin selittää aina kaksi sanaa kerrallaan.
- ❖ Kun selität sanaa suomeksi, et saa käyttää sanan alku- tai loppuosaa.
- ❖ Jos ruotsinkielinen tietää sanan ruotsiksi, saatte vastauksesta 1 pisteen. Tavoitteena on tietenkin aina pyrkiä tietämään sana suomeksi!
- ❖ Jos ruotsinkielinen tietää sanan suomeksi, saatte täysin oikeasta vastauksesta 2 pistettä.
- ❖ Suomenkielisen tietämästä sanasta saatte 1 pisteen.

Laskekaa lopuksi

- ❖ Selittämienne sanojen kokonaislukumäärä.
- ❖ Niistä saamanne kokonaispistemäärä.

Opettaja	Lärare	Psykologi	Psykolog
Suunnittelija	Planerare	Tutkija	Forskare
Lastenhoitaja	Barnskötare	Arkkitehti	Arkitekt
Tiedottaja	Informatör	Poliisi	Polis
Toimittaja	Redaktör, journalist	Fysioterapeutti	Fysioterapeut
Lakimies	Jurist, advokat	Kokki	Kock
Kunnanjohtaja	Kommundirektör	Eläinlääkäri	Veterinär
Metsuri	Skogsarbetare	Upseeri	Officerare
Lentoemäntä	Flygvärdinna	Farmaseutti	Farmaceut
Sairaanhoitaja	Sjukskötare	Palomies	Brandman
Kirjastonhoitaja	Bibliotekarie	Kiinteistönvälittäjä	Fastighetsmäklare
Pappi	Präst	Hammaslääkäri	Tandläkare
Konduktööri	Konduktör	Yrittäjä	Företagare
Näyttelijä	Skådespelare	Valokuvaaja	Fotograf
Rehtori	Rektor	Taksinkuljettaja	Taxichaufför
Siivooja	Städare	Johtaja	Direktör, chef
Tarjoilija	Servitör	Kansanedustaja	Riksdagsledamot

(Backlund et. al. 2018)

Analys:

I lärarhandledningstexten till exempeluppgiften Alias: Ammatteja framkommer principen om **ömsesidighet** tydligt då eleverna förväntas både förklara och lyssna på sin tandempartner samtidigt “Alias och andra ordförklaringsuppgifter fungerar utmärkt i eklasstandem eftersom eleverna då måste koncentrera sig på att både förklara och lyssna.” **Ömsesidighetsprincipen** kunde utvecklas genom att uppgiften skulle genomföras på båda språken. Uppgiftsmodellen går lätt att applicera till andra teman,

vilket i förlängningen kunde bidra till en ökad grad av principen om **autonomi** ifall eleverna själva skulle få välja tema och tillvägagångssätt eller använda sig av vanliga alias-kort och endast välja ut de ord de känner sig bekväma med att förklara. I och med att eleverna också själva måste välja vilka ord och uttryck de ska använda sig av och inte bara koncentrera sig på språket bidrar det till förekomsten av principen om **autonomi**. Uppgiften blir **autentisk**, i enlighet med principen om **autenticitet**, i och med att den liknar en äkta vardagssituation i vilken man även blir tvungen att förklara och lyssna samtidigt. Det nämns att uppgiften väcker diskussion, vilket bidrar till en naturlig och äkta situation då eleverna ofta lyfter fram sina egna tankar och åsikter. Då eleverna fritt för en diskussion tenderar språket att bli mer autentiskt då man lätt glömmer bort att tänka på exakta översättningar eller grammatikregler. Att uppgiften är utformad som ett spel som generellt sett är bekant för båda parterna tillför uppgiften en koppling till **autenticitetsprincipen**. Temat för uppgiften är arbetsliv och yrken, vilket bidrar till framkomst av principen om **autenticitet** i och med att de ämnen som behandlas är välbekanta från vardagliga situationer. Mål språket för denna uppgift är finska.

Elevinstruktionerna för denna exempeluppgift uppmuntrar till **ömsesidighet**, i enlighet med **ömsesidighetsprincipen**, i och med att eleverna turas om att förklara orden i spelet. Elevinstruktionerna nämner inte desto mer explicit några av tandemprinciperna eftersom de närmare koncentrerar sig på att förklara hur spelet genomförs. Mål språket för denna uppgift är finska.

4.2.3 Läsövningar och uttalsövningar

“Lukemistehtäviä voi usein hyödyntää sekä luetunymmärtämis- että ääntämistehtävinä. Oppilas saa tällöin ensinnäkin palautetta siitä, miten hyvin hän ymmärtää tekstin sisällön. Samalla hän pääsee hyvin konkreettisesti harjoittelemaan ääntämistä, sillä oman äidinkielen ja opiskeltavan kielen ääntämisessä saattaa usein olla suuriakin eroja. Äidinkielen oppilas on erinomainen kielimalli ja hänellä on

myös konkreettinen mahdollisuus auttaa tandempariaan ääntämisen kehittämisessä.” (Backlund et. al. 2018)

I inledningen till lärarhandledningstexten i uppgiftstypen läsövningar och uttalsövningar nämns vilka färdigheter som övas och utvecklas i genomförandet av uppgifterna. Principen om **ömsesidighet** framträder främst i och med att modersmålstalaren i tandemparet agerar språkstöd och språkmodell, detta sker i båda riktningarna inom tandemparet så att båda får lära sig sitt andraspråk. Eleven får av sin tandempartner respons på hur väl hen förstår innehållet, vilket kan kopplas **ömsesidighetsprincipen**. Några andra tandemprinciper nämns inte explicit i detta stycke.

Läs, översätt och skriv: Att läsa tidningar

Lärarhandledningstext:

“Media-aihetta käsiteltäessä kannattaa hyödyntää autenttista ja ajankohtaista materiaalia (esim. nettilehtiä). Tandemparin paikkakunnasta ja kotiseudusta saa paljon tietoa jo uutisotsikoita lukemalla. Tehtävän voi suorittaa myös kaksikielisesti hyödyntämällä välillä suomenkielisiä sanomalehtiä.” (Backlund et. al. 2018)

Elevinstruktion:

Läs först rubrikerna i dagens tidning. Vad har hänt lokalt? Vilka är huvudnyheterna i hemlandet/utomlands? Den finskspråkiga eleven läser nyhetsrubrikerna på svenska och översätter muntligt till finska. Den svenskspråkiga eleven hjälper den finskspråkiga att förstå nyhetsrubrikerna.

Välj sedan tillsammans en artikel. Läs turvis hela artikeln högt och den svenskspråkiga hjälper till med svåra uttal. Fundera sedan tillsammans på tre punkter ni vill lyfta fram i artikeln. Skriv ett sammandrag av texten utgående från punkterna. Den finskspråkiga skriver i ett delat dokument men båda bidrar till att formulera innehållet. (Backlund et. al. 2018)

Analys:

Lärarhandledningstexten tar upp att tandemparen lär sig saker om sin partners hemoråde. Detta anser vi höja graden av **ömsesidighet**, i enlighet med **ömsesidighetsprincipen**, för uppgiften eftersom paren lär känna sin partner bättre.

“Tandemparin paikkakunnasta ja kotiseudusta saa paljon tietoa jo uutisotsikoita lukemalla.” I texten nämns även att uppgiften kan genomföras på båda språken, vilket har ett direkt samband till principen om **ömsesidighet**. “Tehtävän voi suorittaa myös kaksikielisesti hyödyntämällä välillä suomenkielisiä sanomalehtiä.” Eftersom eleverna själva väljer vilka tidningsrubriker och artiklar de använder sig av i uppgiften höjs även graden av elevernas **autonomi**, i enlighet med **autonomiprincipen**. I lärarhandledningstexten till exempeluppgiften Läs, översätt och skriv: Att läsa tidningar, lägger författarna stor vikt vid användning av **autentiskt** och aktuellt material. Detta bidrar direkt till att principen **autenticitet** innefattas.

I elevinstruktionerna till uppgiften Läs, översätt och skriv: Att läsa tidningar uppmuntras den finskspråkiga eleven att läsa rubrikerna och sedan översätta dem till finska med hjälp av den svenskspråkiga eleven. Detta bidrar till principen om **ömsesidighet**, vilket vidare utvecklas då eleverna skall välja en artikel som den finskspråkiga skall läsa med uttalsstöd och modell av den svenskspråkiga. **Ömsesidighetsprincipen** framkommer även i och med att eleverna tillsammans skall göra ett sammandrag av texten utgående från de punkter de själv valt att lyfta fram, där den svenskspråkiga främst agerar språkstöd. **Autonomiprincipen** framträder i och med att eleverna skall välja ut tre punkter i artikeln som de vill lyfta fram. **Autenticitetsprincipen** nämns inte explicit men framkommer i och med att aktuella och **autentiska** nyhetsartiklar används som material i uppgiftsutförandet. **Autenticitetsprincipen** framkommer även i och med det språkstöd som ges av den modersmålstalande eleven och i den diskussion som behandlar vilka saker eleverna vill lyfta fram ur artikeln. Målspråket för denna uppgift är svenska.

4.2.4 Skrivuppgifter

“Kirjoitustehtävät sopivat erinomaisesti eluokkatandemiin. Tandemparin molemmilla osapuolilla on aktiivinen rooli kirjoitusprosessissa. Tämä tulee selkeästi esiin jo tekstin suunnitteluvaiheessa, johon sisältyy usein automaattisesti keskusteluharjoituksia sekä mielipiteen esittämisharjoituksia. Tärkeintä on kuitenkin se, että varsinaisesta tekstin kirjoittamisesta vastaa aina kohdekielen opiskelija, jolloin äidinkielen tehtävänä on toimia kannustajana sekä kielimallina ja -tukena.” (Backlund et. al. 2018)

I inledningen till lärarhandledningstexten i uppgiftstypen Skrivuppgifter nämns det att båda parterna i tandemparet har en aktiv roll i skrivprocessen och i planeringsprocessen. Detta anser vi att kan kopplas till **ömsesidighetsprincipen**. Det poängteras vidare att eleven som har uppgiftens målspråk som målspråk är den som utför skrivandet, medan modersmålstalaren agerar språkmodell och språkstöd, i enlighet med principen om **ömsesidighet**. I samband med skrivuppgifter nämns det att planeringsskedet innehåller diskussionsövningar och övningar att lyfta fram sina åsikter. Detta tillför moment som går att koppla till **autonomiprincipen** och **autenticitetsprincipen** till elevernas uppgiftsutförande.

Kort skrivuppgift: Vykort

Lärarhandledningstext:

“Kirjeen kirjoittaminen toimii hyvin eluokkatandemtehtävänä. Oppilaat pohtivat aluksi yhdessä, mistä asioista kirjoitetaan, eli molemmat ovat vastuussa tekstin asiasisällöstä. Ennen kirjoitustehtävän aloittamista kannattaa oppilaille näyttää, kuinka tietokoneen ruudulle saa kaksi näyttöä. Näin he näkevät koko ajan toisensa ja pystyvät samalla kirjoittamaan yhteiseen dokumenttiin. Äidinkielisellä voi olla paljonkin tehtävää kielen korjaamisessa, mutta oppilaita kannattaa muistuttaa siitä, että valmiin tekstin tulee vastata kohdekielen kirjoittajan taitotasoa.” (Backlund et. al. 2018)

Elevinstruktion:

“Skriv ett vykort på svenska i ett delat dokument. Fundera först vad ni vill skriva om och gör en mind map. Producera textens innehåll tillsammans. Den finskspråkiga skriver och den svenskspråkiga eleven hjälper vid behov.

Skriv ett vykort/ett brev till din familj eller kompis från något nordiskt land. Berätta vad du har gjort under resan, vilka sevärdheter du har besökt osv. Texten ska vara 200–350 tecken (50–70 ord). Kom ihåg att börja och avsluta brevet på ett lämpligt sätt.” (Backlund et. al. 2018)

Analys

I lärarhandledningstexten till uppgiften Kort skrivuppgift: Vykort framkommer principen om **ömsesidighet** i och med att eleverna först skall fundera gemensamt vilket

innehåll de vill att skall finnas i texten. “Oppilaat pohtivat aluksi yhdessä, mistä asioista kirjoitetaan, eli molemmat ovat vastuussa tekstin asiasisällöstä.” Vidare framhålls att modersmålstalaren agerar språkstöd och språkmodell, vilket bidrar till **ömsesidighetsprincipens** framtoning ifall förutsatt att uppgiften genomförs på båda språken. Vi tolkar det även som att de diskussioner som uppstår i planeringsskedet bidrar till inkludering av principen om **autonomi** och principen om **autenticitet** eftersom eleverna använder sin egen fantasi och lyfter fram sina egna åsikter.

Handledningen nämner att den färdiga textens språkliga nivå är tänkt att motsvara den lärande partens språkliga nivå. Detta anser vi att bidrar negativt till **autenticitetsprincipens** framtoning i uppgiften, eftersom autentiska situationer sällan är anpassade till elevernas språkliga nivå.

I elevinstruktionerna till uppgiften “Kort skrivuppgift: Vykort” nämns i enlighet med **ömsesidighetsprincipen** att eleverna tillsammans skall göra planering i form av en mindmap och sedan tillsammans producera textens innehåll, så att den svenskspråkiga eleven främst fungerar som språkligt stöd och överlåter ansvaret för skrivandet till den finskspråkiga eleven. “Producera textens innehåll tillsammans. Den finskspråkiga skriver och den svenskspråkiga eleven hjälper vid behov. “Exempeluppgiftens tema är att berätta om en resa, vilket bidrar till att eleverna förväntas hitta information om en destination. Detta anser vi att tillför **autonomi**, i enlighet med **autonomiprincipen**, till uppgiften då eleverna själva skall välja ett resmål i sitt tycke och berätta om vad de skulle ha gjort på nämnda ort. Det som eventuellt i vårt tycke kan försvaga kopplingarna till principen om **autonomi** och därmed även principen om **autenticitet** är att uppgiften är begränsad till 50–70 ord och att eleverna då inte hinner uttrycka sig på önskat sätt. **Autenticitetsprincipen** i uppgiften framkommer i och med att elevernas resmål och aktiviteter som beskrivs i texten kan antas hänga ihop med vad eleverna på riktigt vill och att den producerade texten därmed blir genuin. Målspråket för denna uppgift är svenska.

5 Sammanfattande diskussion

5.1 Resultatdiskussion

Det material vi har analyserat präglas genomgående av alla tre tandemprinciper, dvs. principen om ömsesidighet, principen om autonomi och principen om autenticitet. Då vi inledde analysen av lärarhandledningstexterna och elevinstruktionerna för uppgifterna inom klasstandem och eklasstandem var vår hypotes tandemprinciperna tydligt framkommer i samtliga lärarhandledningstexter och elevinstruktioner inom både klasstandem och eklasstandem. Efter att ha analyserat materialet kan vi konstatera att vår hypotes var felaktig. Tandemprinciperna nämns sällan explicit i lärarhandledningstexterna eller elevinstruktionerna, varken i klasstandem eller eklasstandem. Tandemprinciperna kunde, enligt oss, med fördel skrivas ut tydligt i lärarhandledningstexterna för att vidare motivera hur varje uppgift eller uppgiftstyp är utformad och hur de stöder en tandemverksamhet som bygger på dessa principer. Detta skulle förutom att hålla läraren medveten om stöttepelarna för undervisningsformen, även skapa en diskussion och locka uppmärksamhet till tandemprinciperna och deras signifikans inom tandemundervisningen.

I efterhand kan det konstateras att det inte fanns någon grund för att anta att tandemprinciperna skulle framkomma i elevinstruktionerna. Att explicit skriva ut tandemprinciperna i elevinstruktioner skulle enligt oss inte tillföra något för eleven, särskilt inte i början av en tandemkurs, eftersom fokus hos eleverna bör ligga på språkinläringen och att lära känna sin tandempartner.

Trots att uppgifterna är kategoriserade under olika namn och i olika ordning i klass- och eklasstandem får man genast vid första läsningen en uppfattning om att det är frågan om samma uppgifter, men med små modifikationer. På grund av detta är det viktigt att analysera uppgifterna djupare för att se om det finns några skillnader. I samband med analysen valde vi att nämna vilket som var det utskrivna målspråket i varje exempeluppgift. I efterhand kan man konstatera att målspråket främst inverkar på uppgiftens koppling till principen om ömsesidighet. Det kunde med fördel skrivas ut i samband med varje uppgift att de går att översätta och använda på det andra språket, för att stärka närvaron av ömsesidighetsprincipen. Frånvaron av en sådan skriftlig förklaring ledde till att vi tolkade ömsesidighetsprincipen som försvagad i de exempeluppgifter som endast hade ett målspråk. Dock vågar vi anta att, de pedagoger

som drar nytta av dessa exempeluppgifter i sin undervisning, är medvetna om att uppgifterna inte är ämnade att användas som sådana och att även språket går att byta till ett annat.

Av tandemprinciperna är ömsesidighetsprincipen den som framkommer tydligast och på flest ställen. Ömsesidighetsprincipen ingår i de flesta uppgifter, men är svår att sätta fingret på. Att två elever engagerar sig i en diskussion sinsemellan kan tolkas som ömsesidighet, men faktum är att ömsesidighetsprincipen kräver en tydlig växelverkan, där eleverna stödjer varandra. Det går alltså inte att säga att en uppgift tydligt innefattar principen om ömsesidighet baserat på det faktum att två elever gör en uppgift tillsammans, utan förekomsten av nämnda princip bör istället bygga på att eleverna stödjer varandra och engagerar sig i ett ömsesidigt lärande. I våra resultat framkommer att fokus med tanke på principen om **ömsesidighet**, i såväl klass- som eklasstandem, ligger på det **ömsesidiga** språkstödet som eleverna ger åt varandra.

Inom klasstandem lyfts **ömsesidighetsprincipen** främst fram genom att aktivera båda eleverna i tandemparet. **Ömsesidigheten** i eklasstandem fungerar likadant, med den skillnaden att en större del energi går åt att lära känna tandemparet. Detta anser vi vara ett naturligt resultat eftersom det i eklasstandem inte sker ett fysiskt möte, utan man ser istället till att eleverna, speciellt i början av kursen, bekantar sig med varandra genom att utföra uppgifter tillsammans.

I klasstandem kan man däremot i större utsträckning koncentrera sig på innehållet. Detta bidrar till att framtoningen **ömsesidighetsprincipen** blir tydligare då det handlar om ett gemensamt samarbete där båda parterna får en lika stor roll i uppgiftsutförandet. Fördelningen av arbetsbördan går enligt oss lättare att få jämlig i klasstandem, eftersom det är lättare för läraren att ingripa och justera uppgiftsgenomförandet i det fysiska klassrummet.

Ett tydligt mönster i uppgifter inom eklasstandem är att det av deltagarna krävs en förmåga att kunna både förklara och lyssna i en kommunikation som sker turvis. Detta korrelerar med principen om **ömsesidighet**. Beroende på kvaliteten av internetuppkopplingen kan det lätt hända att man tappar bort väsentliga delar av icke-verbala kommunikationen, vilket i sin tur kan försvaga **ömsesidighetsprincipens** framtoning.

Principen om autonomi framkommer i de flesta uppgifter och vi har valt att lyfta fram autonomiprincipen vare sig det är frågan om att eleverna får välja tillvägagångssätt för inläringen eller om eleverna får inverka på innehållet i uppgifterna. Vi valde alltså att i analysen inkludera såväl inlärningsautonomi som övrig autonomi och lägga dessa i samma kategori inom principen om autonomi. Detta eftersom även små val som eleverna får göra för att påverka uppgifterna och inläringen ger dem en känsla av kontroll och autonomi som vi anser vara fördelaktig för tandemundervisningen som helhet. Vi finner att autonomiprincipens framtoning är något begränsad i både klass- och eklasstandem eftersom uppgiftsinstruktionerna ibland är så specifika att de trampar på elevernas frihet att göra egna val. Dock anser vi att eleverna erbjuds större frihet inom eklasstandem eftersom uppgiftsinstruktionerna lyfter fram elevernas egna valmöjligheter. I uppgifter som innefattar dialogmoment blir elevernas autonomi större desto större frihet läraren ger eleverna i sin diskussion. Vi anser att läraren inte har en lika stor roll i att styra diskussionen i eklasstandem vilket enligt oss innebär att elevernas autonomi är större i eklasstandem än i motsvarande uppgifter i klasstandem. Autonomiprincipen nämns inte explicit i varken lärarhandledningstexterna eller elevinstruktionerna för både klasstandem och eklasstandem.

Autenticitetsprincipen är den utav tandemprinciperna som är svårast att identifiera eftersom begreppet är så brett och innefattar så många olika fenomen. Det som vi valt att lägga fokus på gällande autenticitetsprincipen är språklig autenticitet, samt den autenticitet som eleverna själva bidrar med i uppgiften. Vi anser att det är viktigt för eleverna att få vara sig själva i tandemundervisningen. Därför väljer vi att även lyfta fram de uppgifter som ger eleverna, oftast genom autonomiprincipens framtoning, en möjlighet att lyfta fram sina egna åsikter och sitt egen språkliga bagage.

Inom båda tandemformerna bidrar en öppen diskussion till framtoningen av **autenticitetsprincipen**. **Autenticitetsprincipen** framkommer, i såväl klass- som eklasstandem, i och med att eleverna är sig själva och bidrar med sin egen språkliga **autenticitet**. Dessutom behandlar en stor del av uppgifterna teman som är kopplade till elevernas vardag och verklighet i respektive språkklimat, vilket vi ser som en koppling till principen om **autenticitet**. I klasstandem läggs större fokus på **autenticitet** som härrör från språklig bakgrund av deltagarna, medan eklasstandem i större utsträckning poängterar **autenticitet** i och med vardagliga och bekanta teman samt sättet som uppgiften utförs på.

I flera delar av det empiriska materialet fann vi att tandemprinciperna stödde framtoningen av varandra. Till exempel gällande skrivuppgifter begränsas framtoningen av principerna om **autonomi** och **autenticitet** i eklasstandem, i jämförelse med klasstandem, i och med att längden på den text som produceras är mer begränsad

Ett till exempel på att tandemprinciperna bär uppvarandra fann vi i exempeluppgifterna inom såväl klasstandem som eklasstandem då principerna om **autonomi** och **autenticitet** framhålls som en del av uppgiftsutförandet då eleverna får använda sin egen fantasi och kan anses stöda varandra.

5.2 Metoddiskussion

Vi har som metod för denna avhandling använt oss av en kvalitativ innehållsanalys. Den kvalitativa innehållsanalysen är användbar inom många områden och erbjuder ett sätt att analysera en text på många olika nivåer (Granskär & Höglund-Nielsen, 2008, s. 159; Watt Boolsen, 2007, s. 93). Detta har vi haft nytta av när vi analyserat det empiriska materialet som helhet, dvs. de två handledningsböcker som är resultat av projekten klasstandem (Löf et al., 2016) och eklasstandem (Backlund et al., 2018) respektive. Vidare har vi identifierat och tolkat det innehåll som är relevant i anknytning till våra forskningsfrågor, dvs. lärarhandledningstexterna och elevinstruktionerna i samband med exempeluppgifter. Efter att vi utfört vår första analys har vi vidare begränsat det empiriska materialet genom att plocka ut de uppgifter som känns mest relevanta att vidare analysera i denna studie.

I enlighet med våra formulerade forskningsfrågor har vi analyserat och utfört en hermeneutisk meningstolkning av de utvalda uppgifterna. Detta innebär att vi har tolkat lärarhandledningstexterna och elevinstruktionerna kopplade till dessa uppgifter utgående från de forskningsfrågor vi lagt upp för avhandlingen och vår egen förförståelse av det utvalda ämnet. Vår egen förförståelse angående tandemprinciperna har utvecklats under arbetsprocessen i och med att vi skrev teorikapitlet i denna avhandling. Detta har gett oss en vidare förståelse inom ämnet som är väsentlig för vår kompetens att utföra analysen genom en hermeneutisk meningstolkning (Vikström, 2005, s. 131).

Vi har använt oss av en deduktiv ansats (Granskär & Höglund-Nielsen, 2008, s. 160; Olsson & Sörensen, 2013, s. 48) eftersom vi utgått från en förutbestämd teori. Vi visste alltså att tandemprincipernas förekomst i det empiriska materialet skulle identifieras och tolkas men vi visste inte till hur stor utsträckning.

Denna undersökning kunde ha gynnats av en djupare inblick i hur lärarna inom klass- och eklasstandem uppfattar och informeras om tandemprinciperna. Vi jobbade utgående från den uppfattningen att lärarna inom tandemformerna är medvetna om tandemprinciperna, främst baserat på det faktum att principerna nämns i handboken för klasstandem. Man kunde även ha utgått från att ingen av lärarna som läser

instruktionerna i fråga har någon uppfattning om tandemprinciperna, men då skulle fokus i vår studie skiftat mot att undersöka hur tandemprinciperna beskrivs och explicit omnämns i lärarhandledningstexterna, vilket skulle ha resulterat i att studien hade utförts utan något som helst fokus på elevinstruktionerna.

Vi anser själva att vårt val av metod har fungerat väl tillsammans med våra forskningsfrågor och resultat. Därmed anser vi att vi har lyckats med målet för vår avhandling vilket var att beskriva likheter och skillnader mellan klasstandem och eklasstandem, med tanke på tandemprinciper i lärarhandledningstexter och elevinstruktioner samt att åskådliggöra hur tandemprinciperna framkommer i lärarhandledningstexter samt elevinstruktioner i klasstandem respektive eklasstandem.

5.3 Förslag till fortsatt forskning

Tidigare i denna avhandling har vi precis som andra forskare nämnt att den tredje tandemprincipen, autenticitet, bör utforskas mera för att få en bredare förståelse över vad som menas med den. I denna avhandling har vi valt att fokusera på en språklig autenticitet men det kan tandemprincipen autenticitet kan innefatta mycket mera än enbart det.

Om vi i något skede fortsätter med vår forskning tycker vi att det vore intressant att göra en intervjustudie med tandemlärare för att bilda oss en uppfattning om hur de ser på tandemprinciperna, samt hur dessa styr arbetet som pedagog.

En enkätstudie med tandemstuderande kunde bjuda på en djupare inblick i hur eleverna upplever tandemmetoden som språkinlärningsmodell och språkundervisningsmodell. Tandem innefattar ett stort forskningsområde och har många intressanta aspekter värda att utforskas.

6 Litteratur

Backlund, M., Bäck, S., Engberg, C., Hansell, K., Hansell, S., Harkkila, T., Korhonen, A., Löf, J., Löf, Å., Pörn, M., Rautiainen, T., Rusk, F., Salo, O-P., Savolainen, S. & Ståhl, M. (2018) Projektet eklasstandem. Tillgängligt: <https://blogs2.abo.fi/tandem/eklasstandem/>

Bell, J. & Waters, S. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Bergström, G. & Boréus, K. (2012). *Textens mening och makt - metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Calvert, M. (1999) *Tandem: a vehicle for language and intercultural learning*, Language Learning Journal, 19:1, 56–60, DOI: 10.1080/09571739985200111

Dalen, M. (2007) *Intervju som metod*. Lund: Studentlitteratur

Danielson, E. (2014) Kvalitativ innehållsanalys. I Henricson, M. (red.), *Vetenskaplig teori och metod - från idé till examination inom omvårdnad* (s. 329–343). Lund: Studentlitteratur

Eklund, G. (2014) Tillförlitlighet, trovärdighet och etik – ett exempel I Gunilla Eklund – Kvalitativa metoder (2014)

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

Ely, M (1991) *Kvalitativ forskningsmetodik I praktiken: cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur

Engberg, C., Pörn, M. & Hansell, K. (2016). Kielirajat ylittävää yhteistyötä ruotsinkielisissä lukioissa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 7(1). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2016/kielirajat-ylittavaa-yhteistyota-ruotsinkielisissa-lukioissa>

- Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Författarna och Liber AB
- Friberg, F. & Öhlén, J. (2014). Fenomenologi och hermeneutik. I Henricson, M. (red.), *Vetenskaplig teori och metod - från idé till examination inom omvårdnad* (s. 346–370). Lund: Studentlitteratur
- Granskär, M., & Höglund-Nielsen, B. (2008). *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. Lund: Studentlitteratur.
- Hansell, K. & Pörn, M. (2016) Klasstandem som modell för språkundervisning. I Westerholm, A & Oker-Blom, G. (red.) *Språk i rörelse – skolspråk, flerspråkighet och lärande*. Utbildningsstyrelsen: Guider och handböcker 2016:4 Tillgänglig: http://www.opf.fi/download/180986_Sprak_i_rorelse.pdf
- Karjalainen, K. (2011) *Interaktion som mål och medel i FinTandem - Strategier och orientering vid problem i språkproduktion*. Acta Wasaensia nr 244 - Språkvetenskap 43
- Karjalainen, K., Pörn, M., Rusk, F., & Björkskog, L. (2013) *Classroom tandem – Outlining a Model for Language Learning and Instruction*, International Electronic Journal of Elementary Education, 2013, 6(1), 165-184. ISSN:1307
- Kullberg, B. (2008). *Etnografi i klassrummet*. Andra upplagan. Studentlitteratur: Malmö.
- Larsen, AK. (2009). *Metod helt enkelt - En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Lindberg, I. (2005, s. 9–25). *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och kultur
- Little, D. (1996) Inlärarautonomi samt råd till inläraren. I B. Jonsson, H. Brammerts & D. Little (Red.), *Språkinläring i tandem över internet* (s. 17-30) Mitthögskolan: institutionen för kultur och humaniora.
- Löf, Å., Koskinen, H., Pörn, M., Hansell, K., Korhonen, A., & Engberg, C. (2016) *Klasstandem - En resa över språkgränsen*. Vasa: Dokumentation från Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier Nr 7 2016

Löf, Å. & Koskinen, H., 2014. *Tandemstudier i skolkontext*. I: Tempus 6/2014, s. 14–15. SUKOL ry Suomen Kieltenopettajien liitto – SUKOL rf Språkläraryrket i Finland. Tillgänglig: https://www.suomenruotsinopettajat.fi/images/Poppis_1-15_Tandemstudier1.pdf

O'Dowd, R., (2007). *Online intercultural exchange – An introduction to foreign language teachers*. Bristol: Multilingual matters

Olsson, H., & Sörensen, S. (2013). *Forskningsprocessen - Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber AB

Pörn, M., & Hansell, K. (2017). *The teacher's role in supporting twoway language learning in classroom tandem*. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, DOI: 10.1080/13670050.2017.1379946

Pörn, M. & Karjalainen, K. (2013). Klasstandem i en tvåspråkig skolkontext. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4(2). Tillgänglig: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2013/klasstandem-i-en-tvasprakig-skolkontext>

Stickler, U. & Lewis, T (2008) Collaborative Language Learning Strategies in an Email Tandem Exchange (s. 237–261) I Hurd, S. & Lewis, T. *Language learning strategies in independent settings*. Bristol;Buffalo;Toronto: Multilingual Matters

Svensson, P-G & Starrin, B. (1996) *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: studentlitteratur

Taylor, U., Karjalainen, K., Sandås, P., & Boström, M. (2007) *FinTandem - Handbok för koordinatörer* Vasa Arbis - Korsholms vuxeninstitut <https://www.fintandem.fi/assets/Uploads/FinTandem20handbok20ff6r20koordinatorer38a2.pdf>

Uggla, B. K. (2005) I Selander, S., & Ödman, P-J (Red.) *Text & Existens - Hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB

Utbildningsstyrelsen, Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Hämtad 04.12.2018 från http://www.oph.fi/lp2016/grunderna_for_laroplanen

Vikström, B. (2005). *Den skapande läsaren - Hermeneutik och tolkningskompetens*. Lund: Studentlitteratur.

Wakisaka, M. (2018). Face-to-face tandem and eTandem: Differences that influence the maintenance of tandem-learning activities. *Revista do GEL*, v. 15, n. 3, p. 42–57, 2018.

Watt Boolsen, M. (2007). *Kvalitativa analyser*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.